

# Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa?

*Cristian Venegas Traverso*<sup>1</sup> 

## RESUMEN

La clasificación tradicional de la evaluación según agentes evaluadores exige una reconfiguración a la luz del estudio de las relaciones de poder en las prácticas y las necesidades pedagógicas de proyectos innovadores. Se propone un nuevo modelo basado en la concepción de que lo que define el tipo de evaluación no es el rol del sujeto (docente, estudiante), sino la posición simbólica del evaluador respecto de lo evaluado, expresada en relaciones de poder y diálogo. El nuevo modelo considera los conceptos habituales categorizados según la naturaleza del evaluador: observador (heteroevaluación) y participante (coevaluación y autoevaluación). El artículo se organiza secuencialmente en problematización, revisión de la teoría evaluativa, análisis del modelo de clasificación tradicional y descripción del modelo propuesto.

## PALABRAS CLAVE

autoevaluación; evaluación educativa; grupos de pares; relación estudiante profesor.

---

<sup>1</sup>Universidad Mayor, Santiago, Chile.

## *EVALUATION AGENT CLASSIFICATION MODEL ACCORDING TO POWER RELATIONSHIPS: WHAT DOES THE EVALUATOR EVALUATE?*

### ABSTRACT

The traditional classification of evaluation according to evaluation agents requires a reconfiguration in light of the study of power relations in practices and pedagogical needs of innovative projects. A new model is proposed based on the concept that what defines the type of evaluation is not the role of the subject (teacher, student), but the symbolic position of the evaluator on what is evaluated, expressed in power relationships and dialogue. The new model considers usual concepts categorized according to the nature of the evaluator: observer (hetero-evaluation) and participant (co-evaluation and self-evaluation). The article is sequentially organized into problematization, review of evaluative theory, analysis of the traditional classification model, and description of the proposed model.

### KEYWORDS

auto-evaluation; educational evaluation; peer group; teacher-student relationships.

## *MODELO DE CLASSIFICAÇÃO DO AGENTE AVALIADOR SEGUNDO AS RELAÇÕES DE PODER: O QUE AVALIA QUEM AVALIA?*

### RESUMO

A classificação tradicional da avaliação segundo agentes avaliadores exige uma reconfiguração à luz do estudo das relações de poder nas práticas e nas necessidades pedagógicas de projetos inovadores. Propõe-se um novo modelo baseado na concepção de que o que define o tipo de avaliação não é o papel do sujeito (docente, estudante), mas a posição simbólica do avaliador em relação ao avaliado, expressa em relações de poder e diálogo. O novo modelo considera os conceitos habituais categorizados segundo a natureza do avaliador: observador (heteroavaliação) e participante (coavaliação e autoavaliação). O artigo se organiza sequencialmente em problematização, revisão da teoria avaliativa, análise do modelo de classificação tradicional e descrição do modelo proposto.

### PALAVRAS-CHAVE

autoavaliação; avaliação educativa; grupos de pares; relação professor-aluno.

## PROBLEMATIZACIÓN

A partir de los años ochenta, la clasificación de la evaluación del agente evaluador se ha mantenido más o menos estable (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009). La heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación han sido conceptos definidos de acuerdo con el rol que cumple el evaluador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que en términos simples son las funciones atribuidas tradicionalmente a estudiantes y docentes. Sin embargo, el avance mismo de la disciplina y de las nuevas expresiones educativas han levantado cuestionamientos sobre esta organización. Por ejemplo: ¿cómo se clasificaría una evaluación desarrollada por un equipo de sujetos, respecto de su propio desempeño o de un producto en común? De acuerdo con la literatura, tal situación se encuadra en una autoevaluación (López-Pastor, 2017). En un análisis detenido, tal respuesta encierra una de las restricciones de un modelo tradicional de clasificación de la evaluación según agente.<sup>1</sup> Al hablar de “autoevaluación” como un equipo que se valora a sí mismo como unidad en el mismo sentido que un sujeto-individuo-unidad se (auto)evalúa en soledad, se está igualando el valor agregado de la interacción entre dos o más sujetos en la evaluación, con su ausencia (autoevaluación del sujeto-individuo sin interacción). Dicho de otra forma, hacer equivalentes “autoevaluación del equipo” y “autoevaluación del individuo” invisibilizaría la interacción social y los juicios intersubjetivos exclusivos de la primera.

Por otro lado, en la actual pluralidad presente en las prácticas pedagógicas, la rigidez de la clasificación tradicional se fragmenta. En efecto, se llevan a cabo nuevas experiencias escolares en las cuales los roles de los actores escolares -variable fundamental en una clasificación tradicional- se vuelven difusos, no por desorganización, sino porque así se establece intencionalmente (Ferrada y Flecha, 2008); proyectos educativos en donde se asume una enmarcación o marco de referencia débil (Bernstein, 1989), una mayor horizontalidad en las relaciones, la democratización entre docentes y estudiantes en la construcción del aprendizaje en el aula, y fundamentalmente, el ingreso al trabajo de aula de la comunidad social, como es el caso del proyecto “Enlazando Mundos”.<sup>2</sup>

Esta última iniciativa ha permitido la construcción de un modelo de evaluación comunicativa (Del Pino-Sepúlveda y Montañares-Vargas, 2019, p. 3-4) que considera la participación de todas las personas pertenecientes de la comunidad educativa:

[...] para formular juicios de valor acerca de fenómenos importantes desde una óptica educativa, para un proceso de construcción de consensos sobre

1 En adelante, “clasificación tradicional”.

2 Este proyecto comparte características de sentido comunitario, participativo, democrático y dialógico, y dotados de altas expectativas en el aprendizaje del alumnado y de la participación de la comunidad educativa, con otros programas educativos, tales como Círculos de Cultura, Programa de Desarrollo Escolar, Escuelas Aceleradas, Éxito para Todos y Todas, Escuelas Democráticas y Comunidades de Aprendizaje (Ferrada, 2012; Del Pino-Sepúlveda, Del Pino-Sepúlveda y Pincheira-Fuentealba, 2016).

el programa educativo [...]; se preocupa de aspectos de opresión y discriminación; la evaluación es un constructo de justicia social que reconoce las necesidades de la realidad [...]; y se comprende como un instrumento y práctica de mejora que fundamenta planes y proyectos de acción transformadora. [...] De esta manera, su meta (la meta del docente) es común a toda la comunidad educativa, la cual se involucra solidariamente para mejorar distintas dimensiones de la evaluación.

A pesar de sus límites, este modelo comunicativo de la evaluación, junto a otros que han emergido en contextos indígenas en el mundo (Cram, 2009 y Mertens, 2013, como se citó en Del Pino, Cubillos y Pinto, 2019), dan cuenta de corrientes pedagógicas que requieren de respuestas más participativas que las que habitualmente se consideran y que exigen actualizaciones en la comprensión de la evaluación y de quiénes participan en ella.

Por su parte, a nivel del sistema escolar chileno, las respuestas a las nuevas necesidades con relación a la clasificación de la evaluación según el agente han pasado desapercibidas, al menos, según lo que oficialmente declaran los establecimientos educativos en sus documentos institucionales. El “Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos” concluye lo siguiente sobre el término “agente evaluador”:

[...] no es una denominación que se utilice en los reglamentos de forma masiva [...]. Si bien se hace referencia a la autoevaluación, coevaluación y en menor medida a la heteroevaluación, en general no se refieren a ellas como agentes evaluativos sino como un instrumento más dentro de un listado. (Núñez Veja y Förster Marín, 2017, p.17)

Otros fundamentos exigen la reestructuración de la clasificación tradicional. Estos parten del análisis del ejercicio del poder en las prácticas de evaluación, bajo la clave del tipo de relación establecida entre el agente evaluador y el/lo evaluado (desempeño del sujeto o un producto), en representación respectiva de autoridad y obediencia (Foucault, 1976, como se citó en Londoño Restrepo, 2016). En este contexto, la condición de base sería la desigualdad a favor del primero, dado su adelantamiento en el enjuiciamiento de los resultados de la evaluación y más aún, en su hegemonía para analizar, enjuiciar, calificar y tomar decisiones (Martínez, 2011). Al respecto, el docente “[...] debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder asumiendo el desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados.” (Moreno Olivos, 2011, p.131).

La asimetría del poder en la evaluación es fácilmente transparentada en los procesos que involucran al profesorado, con todas sus bondades y abusos (Martínez, 2011), siendo fácilmente clasificables como heteroevaluaciones. No obstante, cuando es el estudiantado un agente participante en el juicio de valor de sus pares -reconocido por parte de la literatura como “coevaluación”, mediante un par- se complica la comprensión del ejercicio del poder; es decir que, con la inclusión de los “pares evaluadores”, el dominio del poder en la evaluación es menos visible que con

la figura de la autoridad representada por el docente, lo que redundará en el silencio de las relaciones desiguales en la clasificación tradicional.

Las prácticas evaluativas asimétricas entre evaluador y evaluado se sostienen mediante la unidireccionalidad del juicio de valor sobre los resultados. Esta define la posición de ventaja de uno sobre otro, de forma similar al desnivel social existente entre un juez que no se implica en el caso y “falla” según su criterio y lo juzgado.

La unidireccionalidad del juicio de valor en la evaluación no surge espontáneamente, sino que a partir de la posición -interna o externa- del evaluador respecto de lo evaluado, sin importar demasiado la voluntad dialógica de este. Como muestra, en el caso de la exposición oral de un compañero, a pesar del posible interés del par evaluador por ser empático y horizontal en el enjuiciamiento del desempeño, su posición externa no varía. Su análisis es siempre desde afuera, debido a que no ha participado en la construcción. Su objeto de la evaluación se aloja en el desempeño del otro, cuyo resultado es independiente de su participación. En este caso, los juicios de valor sobre lo evaluado se dirigen exclusivamente desde “A” hacia “B” (del par evaluador al compañero expositor), produciendo un desnivel en las posiciones y una relación de poder que la clasificación tradicional no considera.

En suma, la definición de la evaluación según los agentes evaluativos exige una reconfiguración de su clasificación, a la luz del estudio de las relaciones de poder y las necesidades de reconceptualización pedagógicas de proyectos e iniciativas innovadoras, situando como premisa que lo que finalmente define a los tipos de evaluaciones *según agente* es el lugar o posición que ocupa quien evalúa respecto del evaluado y las relaciones de poder y de diálogo que surgen entre ellos. Proponer una clasificación que lo considere es el propósito central de este trabajo.

## EVALUACIÓN Y OBJETO

Superando las polisemias, existe cierto consenso actual acerca de lo que se puede entender como evaluación, su distinción de la medición y sus etapas. En primer lugar, la evaluación educativa contemporánea se vincula con acciones orientadas a “dar valor” a un determinado objeto educativo, mediante la aplicación de procedimientos técnicos e instrumentos, en donde se inmiscuyen la ideología, la ética, el poder y la reflexión crítica de quien o quienes evalúan (Stobart, 2010; Rosales, 2016; Santos Guerra, 2016).

En segundo lugar, la evaluación se distingue de la medición en cuanto esta última responde al exclusivo acto de comparar una acción o producto educativo sobre un referente (indicadores desde un objetivo de aprendizaje, por ejemplo). Cuando este proceso se extiende al análisis de resultados y al levantamiento de juicios de valor para la toma de decisiones educativas, se habla de un proceso de evaluación (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009).

Por último, la evaluación responde a un conjunto de etapas o fases continuas: determinación del objeto de la evaluación, definición del propósito de la evaluación, diseño y aplicación de un instrumento de evaluación en el contexto de un procedimiento (recogida de información), un análisis de los resultados y su correspondiente juicio de valor, y finalmente, la toma de decisiones (Ravela, 2006; Castillo Arredondo

y Cabrerizo Diago, 2009; Casanova, 2019). El sentido continuo de la evaluación da cuenta de su naturaleza procesual (Santos Guerra, 2016), independiente de la temporalidad de su aplicación (inicio, durante y cierre).

Complementariamente, Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2009, p. 20) grafican a su manera la evaluación desde una perspectiva contemporánea, en un sentido eminentemente formativo: “Ha de ser continua, global, integradora, e individualizada, a la vez que debe ser un instrumento de acción pedagógica para que pueda regular todo el proceso educativo, con la finalidad de mejorarlo y personalizarlo.”.

## LA EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE EVALUADOR: LA CLASIFICACIÓN TRADICIONAL

Es básico reconocer que la evaluación es hoy terreno llano para múltiples formas de clasificación. Al respecto, Casanova (2019) distingue cuatro categorías de clasificación: por funcionalidad (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), por normotipo (nomotética-normativa, nomotética-criterial e idiográfica), por temporalización (inicial, procesual y final) y según el agente evaluador. En esta última tipología, lo central en este trabajo, se disgrega tres modos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Teóricamente, la heteroevaluación responde al proceso por el cual un sujeto evalúa el producto o desempeño de otro, situándose cada cual en jerarquías particulares (Casanova, 2019), cuyo sentido invariable es la unidireccionalidad del juicio de valor hacia el/lo evaluado.

Habitualmente, la heteroevaluación presenta una aplicación privilegiada, dejando espacio menor a las demás formas de evaluar: coevaluación y autoevaluación. Una práctica que se explicaría por:

[...] una serie de sesgos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado, que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente en el caso de transformarse en calificación, estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación. (Rodríguez Migueles y Hernández Yulcerán, 2014, p.14)

Rodríguez Migueles y Hernández Yulcerán (2014), Topping (2009, como se citó en Rahmat, 2013) y Rahmat (2013) agregan un par de razones más por las que el profesorado tiende a preferir la aplicación de la heteroevaluación, por sobre otras formas más participativas. Una razón es la prevención de dificultades en la convivencia del aula que pudiesen surgir cuando los estudiantes deben evaluar (en forma justa o no) el rendimiento de sus pares. Son escenarios dificultosos que el docente busca evitar: la incomodidad de evaluar a un cercano, a ser infravalorado, sobrevalorar a otros o desconfiar de los criterios de los pares (White, 2009 y Wen y Tsai, 2006, como se citó en Barriopedro Moro *et al.*, 2016). La segunda razón responde a la aprensión del docente para no dejarse ver ante la comunidad

“abandonando” su “responsabilidad profesional”, al propender a evaluaciones más participativas en el aula.

Finalmente, Rodríguez *et al.* (2013) atribuyen este desnivel en el uso de la heteroevaluación, a la invisibilización de la coevaluación y autoevaluación en las políticas públicas e institucionales de la formación inicial docente (FID).

La autoevaluación se relaciona con el proceso reflexivo y de enjuiciamiento que el sujeto hace sobre sus propias acciones y productos, poniendo en desarrollo su autonomía, responsabilidad, autorreflexión, autocrítica y autoestima, entre otros aspectos (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009; Fernández Sotelo y Vanga Arévalo, 2015; Casanova, 2019). Sin embargo, la autoevaluación requiere de una progresión en la formación del propio sujeto en cuyo tránsito debe aprender a valorar, entre cosas, para disminuir la subjetividad de sus juicios:

Los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese aprender a valorar. (Casanova, 2019, p. 86)

Aunque podría cuestionarse la ponderación educativa (alto o baja) de una modalidad en donde la subjetividad del evaluador resultara extrema, sin dejar espacio para someter a prueba sus juicios individuales por terceros (esa es la naturaleza de la autoevaluación), sin embargo, si un agente externo interviene en el juicio de valor individual, automáticamente la autoevaluación se rompe (o deja de ser absoluta). El cuestionamiento a la objetividad de la evaluación se resolvería, de este modo, con la aplicación simultánea de la autoevaluación con coevaluaciones y/o heteroevaluaciones, para contrastar resultados y juicios.

Por último, la coevaluación concentra buena parte de las discusiones acerca del tipo de clasificación, fundamentalmente sobre su correcta denominación y aplicación. De manera habitual, la coevaluación ha sido entendida como aquella práctica que involucra al propio estudiantado en la valoración de sus pares, implicando una mayor participación e interacción entre los sujetos (Ahumada Acevedo, 2001; Borjas, 2011; Topping, 1998, como se citó en Vizcaíno Avendaño *et al.*, 2016; López-Pastor, 2017). El currículum escolar chileno comparte esta comprensión:

Proceso en el que los y las estudiantes evalúan los aprendizajes de sus pares al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar y orientando a sus compañeras o compañeros sobre cómo avanzar. (Ministerio de Educación, [s.f.], p. 52)

A pesar de ello, desde la literatura se ha polemizado con relación al uso correcto del término.

El debate se distribuye entre quienes entienden la coevaluación como un proceso “entre iguales” — como la indicada al principio — y quienes la comprenden

como una evaluación “compartida o negociada” entre docente y estudiante. Esta última idea se basa en que la traducción literal del inglés “*co-assessment*” sería el concepto “coevaluación”, conformando una relación filial del segundo al primero (Jorba y Sanmartí, 2000, como se citó en Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009; Gómez-Ruiz y Quesada Serra, 2017). En este sentido, lo “co” se encuentra definido por la interacción “colaborativa” entre docente y estudiante sobre el desempeño del segundo (Ponce-Aguillar y Marcillo-García, 2020). Mientras, la “evaluación entre pares” es delegada a otra expresión en inglés: “*peer-assessment*”.

En esta discusión, Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015) sugieren dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” o “evaluación colaborativa o compartida”. Rodríguez Gómez, Ibarra Saíz y García Jiménez (2013, p. 199) mantienen esta simplicidad y proponen distinguir entre autoevaluación y heteroevaluación, argumentando que al final “[...] cualquier evaluación es realizada por uno mismo (autoevaluación) o por otros (heteroevaluación)”. Esta apreciación dicotómica entre auto y heteroevaluación se repite en Ibarra Saíz y Rodríguez Gómez (2014).

En tanto, Gómez-Ruiz y Quesada Serra (2017, p. 12) aportan una nueva complejidad, al expresar que la coevaluación se compone “[...] por una parte de (la) autoevaluación del estudiante (que evalúa su propia tarea), y otra parte de heteroevaluación (evaluar a otro) a modo de evaluación del profesorado, dando como resultado la interacción y consenso dialógico.”

Sobre las conceptualizaciones anglosajonas adaptadas a nuestro idioma, Santos Guerra (2016, p. 15-16) es práctico y aboga por lo esencial en la evaluación:

Los ingleses utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un solo término incluimos en él procesos de assessment, de accountability y de appraisal, de inspection, de self evaluation... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y su finalidad?

Siguiendo lo expresado por Santos Guerra, es necesario fragmentar la coevaluación en relación con su naturaleza y finalidad, de acuerdo con su comprensión general. En este sentido, es posible establecer que se ha tendido a concentrar la coevaluación excesivamente en sus beneficios formativos más que en su sentido original, el evaluativo. Prueba de esto, es la abundante literatura que se detiene en los aportes de la coevaluación para el desarrollo del pensamiento crítico de quienes intervienen, de sus habilidades comunicativas, sus desempeños sociales positivos (convivencia, solidaridad, respeto mutuo, entre otros) y sus capacidades de autorregulación y de regulación de los demás (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009; Liu *et al.*, como se citó en Barriopedro Moro *et al.*, 2016; Vizcaíno Avendaño *et al.*, 2016; Quesada *et al.*, 2016, como se citó en Gómez-Ruiz y Quesada Serra, 2017; Topping, 2017). De forma que no resulta extraño que la coevaluación sea simbolizada más con un carácter didáctico que evaluador. De hecho, así lo plantea Topping (2017, p. 13): “Espero que haya quedado claro que la evaluación por pares es mucho más que evaluación: también se trata de mejorar la eficacia de la educación en general y desarrollando habilidades de pensamiento.”



En la misma línea, una de las variantes de coevaluación incorpora el concepto “par”, el que no necesariamente garantiza un aporte real a la validez y objetividad de la evaluación. Más aun, existen cuestionamientos acerca de qué es exactamente un “par”:

¿Alguien en la misma clase? ¿Alguien en el mismo año? ¿Alguien con la misma habilidad en el tema en cuestión, independientemente de su edad cronológica? Todo esto es posible, excepto que, por supuesto, cualquier miembro del personal docente está excluido y los “pares” tienen el estado de ser oficialmente estudiantes. [...] En el último caso, un par puede ser cualquier estudiante dentro de unos pocos años de escolaridad (pares lejanos). (Topping, 2017, p. 2)

Frente a esto, resultaría necesario revisar el provecho naturalmente evaluativo de instalar un “par” como evaluador de su compañero y que supere el mero desarrollo de competencias argumentativas y de autorregulación -además de la consolidación del aprendizaje- mediante la discusión. O bien, una contribución que sea mayor al supuesto dado en Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2009), respecto a que, al compartir el mismo rol, las reflexiones del evaluador redundarán en empatía sobre el desempeño del compañero y una relación horizontal e igualitaria entre estos, aunque el primero no haya participado en nada de lo evaluado. La pretensión de una relación horizontal entre evaluador y evaluado durante la coevaluación, fallaría de inocencia al desestimar las diferencias jerárquicas informales dadas en el aula, las que se construyen en función del buen o mal desempeño escolar de cada individuo, la desigual preparación, la naturaleza de las relaciones personales en el aula, etcétera.

Por otra parte, López-Pastor (2017, p. 43) escapa de las ideas de coevaluación revisadas hasta ahora, al punto de declarar:

Si las actividades de aprendizaje son de carácter grupal (mediante grupos más o menos numerosos), los procesos de coevaluación también pueden y deben ser grupales. El realizar una coevaluación grupal no significa que las responsabilidades individuales deban verse diluidas. Es posible y conveniente, en muchos casos, valorar tanto los aspectos grupales como las aportaciones individuales de cada miembro del grupo.

Esta versión de una “coevaluación grupal”, es decir, del análisis que hace un equipo de estudiantes sobre su propio funcionamiento, no es común en la literatura, salvo en algunos autores como Topping (2017, p. 5):

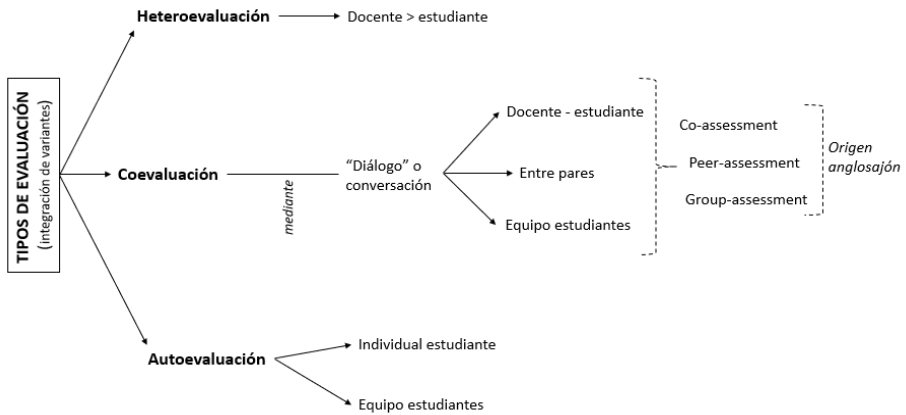
La constelación de participantes puede variar, con la consiguiente variación en la responsabilidad conjunta del producto evaluado. Los evaluadores y los evaluados pueden ser individuos, parejas o grupos. La direccionalidad también puede variar. La evaluación por pares puede ser unidireccional, recíproca o mutua dentro de un grupo.

Antón Nuño y Moraza Herrán (2010) y Garrote Rojas, Jiménez-Fernández y Martínez-Hereda (2019) denominan a esta versión “coevaluación intragrupo”.

A su vez, Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez (2013, p. 201), citando a Roberts (2006), plantean como una expresión del “*group assessment*” la coevaluación que va desde “[...] la evaluación de grupos como un todo a la evaluación de la contribución al grupo [...] de unos miembros por otros miembros del mismo grupo, pasando por la evaluación de individuos dentro de un grupo.”

En la misma línea, Inda Caro, Álvarez González y Álvarez Rubio (2008) caracterizan la coevaluación como aquella que realiza un grupo de estudiantes sobre su propio rendimiento como equipo. A su vez, estos asumen la heteroevaluación como aquel juicio de valor realizado a un alumno en particular por parte de sus compañeros; es decir, a pesar de operar en equipos de estudiantes, la individualización del sujeto en la evaluación prima para denominar a esta valoración como heteroevaluación.

Considerando hasta este punto de la revisión, gran parte de la literatura revisada adhiere a una clasificación tradicional de la evaluación según agente evaluador, sosteniendo teóricamente una categorización basada en el rol que evaluador y evaluado ocupan en el proceso de enseñanza (estudiante o docente) (Figura 1) y no en la relación social y de poder que emerge entre ellos y que puede ser determinante en el análisis, el juicio de valor y las decisiones educativas que se toman.

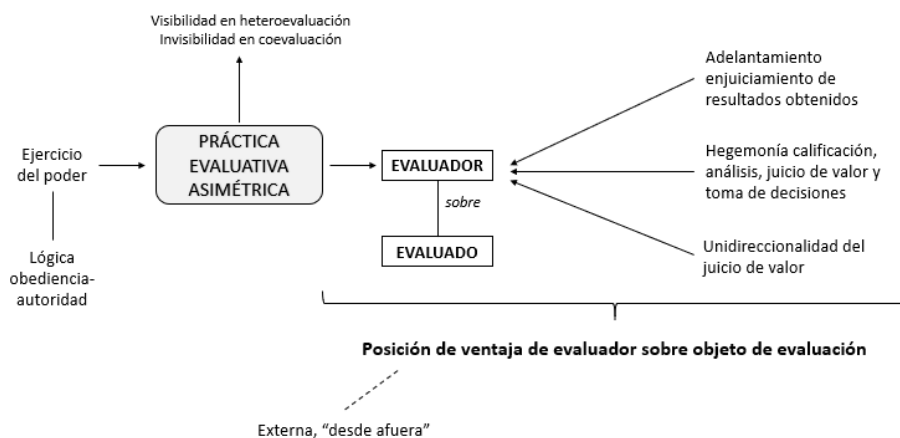


**Figura 1 – Modelo tradicional de clasificación de evaluaciones según agente evaluador: integración de variantes.**  
Fuente: Elaboración propia.

## UN NUEVO MODELO DE CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN SEGÚN AGENTE EVALUADOR

De acuerdo con los límites detallados en los puntos anteriores, se propone un nuevo modelo de clasificación evaluativa según el agente evaluador que organice las diversas prácticas de valoración y enjuiciamiento, a partir de la posición que ocupa el evaluador respecto del objeto de evaluación, determinada por su participación en su construcción — relaciones de poder incluidas — y no desde los roles que ocupan los sujetos en el aula.

Para lo anterior se debe tener en cuenta el factor de la asimetría del poder que no es suficientemente recogida en la clasificación tradicional. Como se dijo en la primera parte, dicha asimetría se sostiene sobre la unidireccionalidad del juicio de valor, aspecto que se hace evidente en la heteroevaluación (presente) y en la autoevaluación (ausente), mas no en la coevaluación en su distinción conocida como “evaluación entre pares”. También es preciso recordar que tanto la asimetría del poder, como la unidireccionalidad del juicio de valor surge de la posición interna o externa del evaluador sobre lo evaluado, sin importar su interés dialógico u horizontal (Figura 2).



**Figura 2 – Práctica asimétrica en la evaluación.**

Fuente: Elaboración propia.

El nuevo modelo de clasificación utiliza las denominaciones habituales para cada tipo (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) aunque las reorganiza en dos categorías, según el tipo de evaluador: “evaluador observador” y “evaluador participante”.

En la primera categoría se entiende que el evaluador observador es aquel sujeto que no ha intervenido ni es parte de lo evaluado y por consecuencia, sus juicios de valor se plantean externamente, expresando algún tipo de relación de poder sobre el representante de lo evaluado (desempeño o producto). La heteroevaluación forma parte de esta categoría.

En cuanto al evaluador participante, se asume que el sujeto ha intervenido directamente y forma parte del objeto evaluado, incluyéndose entre los responsables de los resultados. Lo anterior significa que, por parte del evaluador, el análisis y valoración del objeto, se hace “desde adentro”, mediante una coevaluación o una autoevaluación.

Superada esta primera categorización, el nuevo modelo de clasificación de evaluaciones se operacionaliza directamente bajo los tres tipos de evaluación habituales:

- **Heteroevaluación:**  
Evaluación del producto o desempeño de otro u otros, siguiendo una lógica unidireccional en el enjuiciamiento de los resultados (de evaluador a evaluado, desde “A” hacia “B” sin retorno).  
Se individualiza al sujeto evaluado o al responsable de lo evaluado, expresando una relación de poder desde quien plantea el juicio de valor y toma las decisiones posteriores. Esto no implica que la heteroevaluación deba desecharse. La administración del poder en la evaluación podría ser controlado o atenuado, por medio de la inclusión de los intereses de quienes producen lo evaluado, un diálogo extenso y de un proceso deliberativo y reflexivo amplio previo a la toma de decisiones finales (House y Howe, 2001, como se citó en Moreno Olivos, 2011).
- **Coevaluación:**  
Evaluación de un producto realizado junto con otros o de un desempeño colectivo.  
Tiene una lógica solidaria, en cuanto a que el resultado hallado no se sitúa en la acción de un sujeto en particular, sino que en las interacciones sociales de los integrantes de un colectivo, durante la actividad de evaluación. Esto significa que el análisis y los juicios de valor levantados tras la actividad de evaluación, debe centrarse en la gestión del equipo como un todo y no en la personalización de la crítica o su unidireccionalidad. Si esto ocurre, la coevaluación pierde sentido, pues asume las características de una heteroevaluación, lo que implica que la coevaluación solo se podría aplicar en objetos de evaluación constituidos por la acción de dos o más sujetos. En otras palabras: no hay coevaluación posible si no hay un actividad de evaluación desarrollada en equipos.  
En suma, en la coevaluación el volumen de los evaluadores aumenta, al transformarse todos los integrantes de un equipo en coevaluadores del desempeño conjunto, mientras que la individualización o personalización de los juicios de valor hacia un tercero, desaparece.  
Por último, como en el enjuiciamiento no se individualiza el aporte particular de los integrantes del equipo, las relaciones de poder deberían disminuir o eliminarse, pues los coevaluadores se encuentran en un mismo nivel entre sí respecto del objeto de evaluación, cumpliendo la pretensión de horizontalidad e igualdad. Sin embargo, no se podría descartar la coacción entre los integrantes durante la discusión propia del enjuiciamiento, pues refiere a un elemento altamente contextual y que depende de las habilidades comunicativas de los coevaluadores.
- **Autoevaluación:**  
Evaluación del producto o desempeño propio, teniendo como base las capacidades reflexivas y análisis del autoevaluador.  
Al no existir enjuiciamientos que involucren a terceros, las relaciones de poder no son posibles. Sin embargo, la falta del “otro” podría producir tro-

piezos en la fiabilidad del proceso. En la autoevaluación el sujeto queda aislado y “preso” de sus capacidades de análisis y autopercepción — maduras o inmaduras —, arriesgándose a interpretar sus resultados sesgadamente. En consecuencia, a pesar de su lógica reflexiva, la rigurosidad de la autoevaluación puede quedar en entredicho, por esto se requiere de la mirada de otros (Perassi, 2009). Es recomendable que la autoevaluación se complemente con heteroevaluaciones, para triangular los resultados — no confundir con la coevaluación —, proveyendo de objetividad y llegar al mejor juicio sobre el desempeño evaluado (Santos Guerra, 2016; Casanova, 2019). En igual sentido, la aplicación de diversos tipos de evaluación se justifica, pues a más información disponible, mayor es el control de los sesgos y subjetividades.

Amparándose en lo establecido en el Cuadro 1, algunas preguntas clave para clasificar una evaluación según el agente evaluador en el nuevo modelo, serían:

**Cuadro 1 – Tipos de evaluación según nuevo modelo de clasificación.**

Criterios	Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación
Categoría del evaluador	Evaluador observador	Evaluador participante	Evaluador participante
Objeto de evaluación	Producto o desempeño de tercero	Producto o desempeño colectivo	Producto o desempeño personal
Posición del evaluador respecto del objeto de evaluación	“Desde afuera”, externo	“Desde adentro”, interno	“Desde adentro”, interno
Direccionalidad del juicio	De evaluador hacia evaluado (A sobre B)	De coevaluadores hacia su desempeño colectivo como un todo	De evaluador hacia su propio desempeño (A sobre A)
Relaciones de poder	Existente, asimetría en los juicios	Inexistente, no pudiendo ser controlado completamente	Inexistente
Riesgos de aplicación	Autoritarismo y subjetividad del evaluador	Coacción entre coevaluadores, durante el enjuiciamiento	Prevalencia de sesgos
Control de riesgos de aplicación	Incorporación de intereses de evaluados, diálogo extenso, deliberación profunda	Moderadores para regular a los coevaluadores, posiblemente actores de la comunidad	Triangulación con heteroevaluaciones
Actividad de evaluación posible	Actividades individuales y en equipo	Actividades en equipo	Actividades individuales y en equipo
Compromiso con objeto de evaluación	“ <i>Tu desempeño</i> ”	“ <i>Nuestro desempeño</i> ”	“ <i>Mi desempeño</i> ”

Fuente: Elaboración propia.

- ¿Cuál es el objeto de la evaluación?
- ¿Quién evalúa a quién o qué?
- ¿El agente evaluador se asume como parte de lo evaluado?
- ¿Qué participación le cupo al evaluador en los resultados de lo evaluado y que ahora corresponde enjuiciar?

Desde esta perspectiva, con el propósito de graficar con mayor evidencia esta propuesta, el Cuadro 2 expone una comparación entre la clasificación tradicional y la clasificación propuesta, la que aspira a visualizar las relaciones de poder y adaptarse a las necesidades de iniciativas pedagógicas innovadoras que no se adecuan al modelo de clasificación basada en los roles educativos de un aula tradicional.

**Cuadro 2 – Modelos de clasificación de evaluación según agente evaluador.**

		<b>Modelo de clasificación tradicional</b>	<b>Modelo de clasificación propuesto</b>
Clasificación de evaluaciones		Según roles didácticos	Según posición del evaluador respecto del evaluado
Relaciones de poder entre agentes de la evaluación		Invisibilizado	Visibilizado y considerado clave para clasificación
Tipos de evaluaciones	Heteroevaluación	Evaluación de agentes de diverso rol	Evaluación de agentes de igual o diverso rol, con presencia de relaciones de poder
	Coevaluación	Evaluación de agentes de igual rol, para promover la valoración entre pares, a favor del aprendizaje, utilizando el dialogo como eje de negociación de los juicios de valor Evaluación de agentes de distinto rol, utilizando el dialogo como eje de negociación de los juicios de valor	Evaluación de agentes de igual rol, siempre y cuando se desarrollen los juicios sobre los resultados de un desempeño colectivo, sin presencia de relaciones de poder
	Autoevaluación	Evaluación de agentes sobre desempeño propio	Evaluación de agente sobre el desempeño propio
Individualización de los resultados para el análisis y juicio de valor		En heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación	En heteroevaluación y autoevaluación

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La importancia de un modelo alternativo de clasificación de evaluaciones según el agente evaluador se justifica por la necesidad de visualizar las relaciones de poder que emergen de la interacción entre evaluador y evaluado y del sentido

del enjuiciamiento de resultados y la posterior toma de decisiones. La evaluación es un instrumento que crea, estructura, conserva y distribuye el poder, por lo que sus decisiones tienen un carácter político (Martínez, 2011).

En esta línea del reconocimiento del poder en el ejercicio evaluativo, se acepta a Foucault (1991, como se citó en Martínez, 2011) cuando plantea que el poder no es propiedad cerrada — y por tanto no es perpetuo — de un agente o grupo sobre otro, pues el poder no se posee sino que se ejerce. En nuestra interpretación, esto significa que el ejercicio del poder sería flexible y moldeable — cuando hay voluntad de quien domina la asimetría —, o sea, posible de controlar. Llevado a la evaluación educativa, el poder del docente sobre el estudiante es algo que se puede manejar y atenuar, por ejemplo, mediante el uso del diálogo, la incorporación de los intereses del evaluado, un análisis y enjuiciamiento profundo y una toma de decisiones que cumpla con la aceptación del evaluado.

Por otro lado, el valor del ejercicio del poder, a través de la evaluación, deviene en gran preocupación dadas sus altas implicancias en la vida de los sujetos y en su relación con el sistema, sobre todo en el caso de las evaluaciones sumativas (acreditación y certificación, entre otras). Por lo mismo, las decisiones educativas que se toman al final de toda evaluación deben basarse en procesos objetivos, fiables y justos, debido a que los análisis livianos o superficiales de los resultados o bien los enjuiciamientos autoritarios o sesgados pueden comunicar realidades inexistentes.

Finalmente, como se ha visto, la revisión de la literatura sobre la clasificación de evaluaciones según el agente evaluador, demuestra una alta concentración de estudios que exponen críticas a la heteroevaluación, informan beneficios formativos de la coevaluación y de la autoevaluación para el estudiantado — por sobre su aporte evaluativo — y discuten el uso correcto o no de conceptos. Por el contrario, la preocupación de esta propuesta está lejos de lo anterior. Pretende sincerar, comprender y reorientar el sentido humano y social de la evaluación, expresado en relaciones de poder y de diálogo, los que no deben ser invisibilizados pedagógicamente, por su alto impacto.

## REFERENCIAS

AHUMADA ACEVEDO, P. A. **La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo**. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2001.

ANTÓN NUÑO, A.; MORAZA HERRÁN, J. I. Experiencias de coevaluación entre iguales: Valoraciones de los alumnos y del profesor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, v. 2, n. 1, p. 687-693, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325072.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2021.

BARRIOPEDRO MORO, M.; LÓPEZ DE SUBIJANA, C.; GÓMEZ RUANO, M.A.; RIVERO HERRAIZ, A. La coevaluación como estrategia para mejorar la dinámica del trabajo en grupo: una experiencia en Ciencias del Deporte. **Revista**

- Complutense de Educación**, España: Universidad Politécnica de Madrid, v. 27, n. 2, p. 571-584, 2016. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46811](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46811)
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. España: Akal, 1989.
- BORJAS, M. La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. **Zona Próxima**, Colombia: Universidad del Norte, n. 15, p. 94-107, 2011. <https://doi.org/10.14482/zp.15.300.25>
- CASANOVA, M. A. **Manual de Evaluación Educativa**. 10. ed. España: La Muralla, 2019.
- CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson Educación, 2009.
- DEL PINO SEPÚLVEDA, M. A. Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas. **Educere**, Venezuela: Universidad de Los Andes, v. 20, n. 65, p. 61-71, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429007.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2021.
- DEL PINO-SEPÚLVEDA, M.; DEL PINO-SEPÚLVEDA, A.; PINCHEIRA-FUENTEALBA, D. La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando mundos”. **Educare**, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica, v. 20, n. 3, p. 1-21, 2016. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.6>
- DEL PINO, M.; CUBILLOS, F.; PINTO, D. Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, Chile: Universidad Austral, v. 45, n. 2, p. 101-119, 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- DEL PINO-SEPÚLVEDA, M.; MONTANARES-VARGAS, E. Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. **REDIE**, México: Universidad Autónoma de Baja California, v. 21, n. 3, p. 1-12, 2019. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>
- FERNÁNDEZ SOTELO, A.; VANGA ARÉVALO, M. G. Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. **Revista San Gregorio**, Ecuador: Universidad San Gregorio de Portoviejo, v. 1, n. 9, p. 6-15, 2015. Disponible en: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/52>. Acceso en: 2 ene. 2021.
- FERRADA, D.; FLECHA, R. El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, Chile: Universidad Austral, v. 34, n. 1, p. 41-61, 2008. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- FERRADA, D. **Construyendo Escuela, Compartiendo Esperanzas**: La experiencia del proyecto Enlazando Mundos. Chile: RIL editores, 2012.
- GARROTE ROJAS, D.; JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S.; MARTÍNEZ-HEREDIA, N. El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. **REICE**, España: Universidad Autónoma de Madrid, v. 17, n. 3, p. 41-58, 2019. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>



GÓMEZ-RUIZ, M. A.; QUESADA SERRA, V. Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. **RIEE**, España: Universidad Autónoma de Madrid, v. 10, n. 2, p. 9-30, 2017. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>

HAMODI, C.; LÓPEZ PASTOR, V.M.; LÓPEZ PASTOR, A. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, México: Universidad Nacional Autónoma de México, v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>

IBARRA SAIZ, M.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, España: Universidad de Murcia, v. 32, n. 2, p. 339-361, 2014. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>

INDA CARO, M.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S.; ÁLVAREZ RUBIO, R. Métodos de evaluación en la enseñanza superior. **Revista de Investigación Educativa**, España: Universidad de Murcia, v. 26, n. 2, p. 539-552, 2008. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94061>. Acceso en: 2 ene. 2021.

LONDOÑO RESTREPO, L. A. Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. **Praxis & Saber**, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, v. 7, n. 13, p. 153-175, 2016. <https://doi.org/10.19053/22160159.4170>

LÓPEZ-PASTOR, V.M. Capítulo 1. Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. *In: LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. (coord.). Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* España: Universidad de León, 2017. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999/>. Acceso en: 2 ene. 2021.

MARTÍNEZ, N. La evaluación como instrumento de poder. **Diálogos**, El Salvador: Universidad Don Bosco, v. 5, n. 7, p. 5-22, 2011. Disponible en: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/1.%20La%20evaluacion%20como%20instrumento%20de%20poder.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA DE CHILE. **Evaluación Formativa en el Aula. Orientaciones para docentes.** [s.f.]. Disponible en: [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES\\_EVAL\\_FORMATIVA\\_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=E1%20proceso%20de%20evaluaci%C3%B3n%20formativa,encuentro%20de%20lograr%20ese%20aprendizaje.](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=E1%20proceso%20de%20evaluaci%C3%B3n%20formativa,encuentro%20de%20lograr%20ese%20aprendizaje.) Acceso en: 2 ene. 2021.

MORENO OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. **REICE**, España: Universidad Autónoma de Madrid, v. 9, n. 2, p. 130-144, 2011. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2021.

NÚÑEZ VEGA, C.; FÖRSTER MARÍN, C. Informe final. **Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos.** Resultados y conclusiones finales. Chile: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3p6JwGm>. Acceso en: 2 ene. 2021.

PERASSI, Z. ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos, v. 50, p. 65-80, 2009. <https://doi.org/10.35362/rie500661>

PONCE-AGUILAR, E.; MARCILLO-GARCÍA, C. Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Revista Dominio de las Ciencias**, Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación, v. 6, n. 2, p. 246-260, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491403>. Acceso en: 2 ene. 2021.

RAHMAT, R. B. Peer Feedback: A Case Study of Assessment for Learning in a Singaporean Classroom. In: **GSE Journal of Education 2013**. Emerging Trends for Sustainability in Glocal Education: Opportunities and Challenges. WorldConferences.net, 2013. Disponible en: [https://www.academia.edu/34782056/PEER\\_FEEDBACK\\_A\\_CASE\\_STUDY\\_OF\\_ASSESSMENT\\_FOR\\_LEARNING\\_IN\\_A\\_SINGAPOREAN\\_CLASSROOM](https://www.academia.edu/34782056/PEER_FEEDBACK_A_CASE_STUDY_OF_ASSESSMENT_FOR_LEARNING_IN_A_SINGAPOREAN_CLASSROOM). Acceso em: 2 ene. 2021.

RAVELA, P. **Fichas didácticas**. Para comprender las evaluaciones educativas. Uruguay: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2006. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Ravela/publication/44837166\\_Fichas\\_didacticas\\_para\\_comprender\\_las\\_evaluaciones\\_educativas/links/598c5b5a0f7e9b07d224b56a/Fichas-didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Ravela/publication/44837166_Fichas_didacticas_para_comprender_las_evaluaciones_educativas/links/598c5b5a0f7e9b07d224b56a/Fichas-didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas.pdf). Acceso en: 2 ene. 2021.

RODRÍGUEZ MIGUELES, A.; HERNÁNDEZ YULCERÁN, A. Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. **REXE**, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción, v. 13, n. 25, p. 13-31, 2014. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/download/45/47>. Acceso en: 2 ene. 2021.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; IBARRA SÁIZ, M. S.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. **Revista de Investigación en Educación**, España: Universidad de Vigo, v. 11, n. 2, p. 198-210, 2013. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/183/173>. Acceso em: 2 ene. 2021.

ROSALES, C. **Criterios para una evaluación formativa**. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. España: Narcea, 2016.

SANTOS GUERRA, M. Á. **La evaluación como aprendizaje**: cuando la flecha impacta en la diana. 2. Ed. España: Narcea, 2016.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas**: los usos y abusos de la evaluación. España: Ministerio de Educación de España – Morata, 2010.

TOPPING, K. Peer Assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. **Interdisciplinary Education and Psychology**, Estados Unidos: Rivera Publications, v. 1, n. 7, p. 1-17, 2017. Disponible en: [http://riverapublications.com/assets/files/pdf\\_files/peer-assessment-learning-by-judging-and-discussing-the-work-of-other-learners.pdf](http://riverapublications.com/assets/files/pdf_files/peer-assessment-learning-by-judging-and-discussing-the-work-of-other-learners.pdf). Acceso en: 2 ene. 2021.

VIZCAÍNO AVENDAÑO, C.; MARÍN ROMERO, F.; RUIZ OSPINO, E.; BORJAS, M. La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. **Advocatus**, Colombia:

Universidad Libre, v. 14, p. 28, p. 141-149, 2017. Disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/892/692>. Acceso en: 2 ene. 2021.

## SOBRE EL AUTOR

CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO es Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Profesor de la Universidad Mayor (Chile).  
*E-mail:* cristian.venegas@umayor.cl

**Conflictos de interés:** El autor declara que no hay ningún interés comercial o asociación que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

**Financiación:** El estudio no recibió financiación.

*Recibido el 12 de marzo de 2021*

*Aprobado el 03 de mayo de 2022*

