

La autoevaluación

de los aprendizajes y la formación integral:
desafíos de la educación superior

Miglena Kambourova
Lilliana Villa Vélez
Leonor Galindo Cárdenas

**La autoevaluación de los aprendizajes
y la formación integral:
desafíos de la educación superior**

La autoevaluación de los aprendizajes y la formación integral: desafíos de la educación superior

Miglena Kambourova

Lilliana Villa Vélez

Leonor Galindo Cárdenas

La autoevaluación de los aprendizajes y la formación integral: desafíos de la educación superior / Miglena Kambourova, Lilliana Villa Vélez, Leonor Galindo Cárdenas – Envisgado: Institución Universitaria de Envisgado y la Corporación Universitaria Remington, 2024.

118 páginas – (Colección Científica)

ISBN impreso: 978-628-7601-43-7

ISBN digital: 978-628-7601-41-3

Educación superior – 2. Universidad de Antioquia. Facultad de Medicina – Formación profesional -- Autoevaluación -- Investigaciones

378.125 07 (SCDD-ed.22)

La autoevaluación de los aprendizajes y la formación integral: desafíos de la educación superior

- © Miglena Kambourova, Universidad de Antioquia
- © Lilliana Villa Vélez, Universidad de Antioquia
- © Leonor Galindo Cárdenas, Universidad de Antioquia
- © Institución Universitaria de Envisgado, (IUE)
- © Corporación Universitaria Remington

Colección científica
Edición: marzo 2024

Institución Universitaria de Envisgado

Eder Alberto Toro Rivera, *Rector (E)*
Ruth Verónica Muriel, *Directora de Publicaciones*
Ladis Y. Frías Cano, *Coordinadora de Publicaciones*
Nube Úsuga Cifuentes, *Asistente editorial*
Leonardo Sánchez Perea, *Diagramación*
Tomás Vázquez, *Corrección de textos*

Coeditores

Fondo Editorial IUE

publicaciones@iue.edu.co
Institución Universitaria de Envisgado
Carrera 27 B # 39 A Sur 57 - Envisgado Colombia
www.iue.edu.co
Tel: (+4) 604 339 10 10 ext. 1524

Corporación Universitaria Remington

Alejandro Vásquez Tieck, *Rector*
Adriana Patricia Bustamante Fernández, *Directora editorial*
Viviana Díaz, *Coordinadora de procesos editoriales*
Alfonso Tobón Botero, *Diseño de carátula*

Fondo Editorial Remington

fondo.editorial@uniremington.edu.co
Corporación Universitaria Remington
Calle 51 # 51-27, Edificio Uniremington
PBX: (604) 3221000, extensión 3505
Medellín, Colombia

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Institución Universitaria de Envisgado y a la Corporación Universitaria Remington.

Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita del autor(es) o del Fondo Editorial IUE.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento -No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional. Más información: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimientos

Queremos expresar nuestros agradecimientos a todos los profesores y estudiantes que participaron en este estudio. Igualmente, al Instituto de Investigaciones Médicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y a todas las demás personas que directa o indirectamente han contribuido a este libro, resultado de investigación.

Contenido

Presentación	8
1. Acerca del problema con la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Medicina	9
2. Acerca de los conceptos autoevaluación y formación integral	12
2.1. A manera de autorreflexión para el lector	13
3. El diseño y desarrollo metodológico de la investigación	15
3.1. Enfoque metodológico	15
3.2. Los participantes	17
3.3. Descripción de la muestra	19
3.4. Instrumentos de recolección de información	20
3.4.1. Notas de reflexión	21
3.4.2. Entrevistas semiestructuradas	23
3.4.3. Grupos focales	24
3.5. Sistematización y análisis de los datos	26
4. Resultados y discusión	27
4.1. Categoría Autoevaluación	27
4.1.1. Concepción previa y posterior sobre la autoevaluación	27
4.1.2. Calificación	39
4.1.3. Criterios	46
4.1.4. Pertinencia	57
4.1.5. Limitaciones	65
4.1.6. Mediación pedagógica	72
4.1.7. Formación pedagógica	77

4.2. Categoría formación integral	81
4.2.1. Concepción sobre la formación integral	81
4.2.2. Autoevaluación y formación integral	87
4.3. Categoría transformación de los sujetos	93
5. Conclusiones	101
6. Recomendaciones	104
7. Referencias	105
Listado de figuras	114
Listado de tablas	115
Biografía de las autoras	116

Presentación

Este texto es un producto derivado de la investigación denominada *La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia*, financiada por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, en el marco de la convocatoria *Mi primer proyecto* (código 2021-40290). Las autoras son profesoras vinculadas a la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y miembros de los grupos de investigación DIDES, Pediaciencias y Respuesta social en salud.

A partir de la identificación de una situación problémica —la necesidad de transformar la evaluación para incidir en la formación de los estudiantes de la Facultad de Medicina— se planteó la pregunta: ¿Cómo la autoevaluación del aprendizaje, orientada por los profesores de cuatro áreas en los cursos del primer semestre de 2021-1 en los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica de la Facultad de Medicina, podría favorecer la formación integral de sus estudiantes? Para dar respuesta a este interrogante, se formuló el objetivo principal: comprender la autoevaluación del aprendizaje como parte esencial de la formación integral de los estudiantes del primer semestre (2021-1) en los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica de la Facultad de Medicina. En coherencia con lo anterior, se desarrolló una investigación-acción desde el enfoque cualitativo.

El libro está organizado en tres partes. En la primera, se expone el problema y se hace un sucinto abordaje de los principales conceptos de la investigación; en la segunda, se presenta el diseño metodológico que incluye los instrumentos, la recolección, la sistematización de los datos y su análisis; en la tercera, la discusión de los resultados de la investigación a partir de las categorías de análisis, las conclusiones y las recomendaciones.



GIRSS
Grupo de Investigación
Respuesta Social en Salud

1. Acerca del problema con la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Medicina

El tema de evaluación de los aprendizajes siempre ha sido y será de debate y de sensibilidad en el ámbito educativo por la complejidad que representa desde lo subjetivo, lo ético y lo político, por la división de funciones que pretende articular, por las malas interpretaciones que se presentan y las prácticas tradicionales que contrastan con los tiempos actuales. Concretamente, una de las tensiones de la evaluación tiene que ver con la coexistencia de “evaluación para el aprendizaje” —evaluación formativa— y “evaluación del aprendizaje” —evaluación certificadora— (Arribas Estebaranz, 2017, p. 383) en el ámbito académico, que tienen fines y funciones diferentes, hecho que inevitable la condiciona e incluso “polariza todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje” (p. 381). El autor continúa reflexionando sobre las polémicas que genera la evaluación concretando el más común de sus retos:

Ambas funciones no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias; evaluamos, fundamentalmente, para mejorar; pero ¿cómo mejorar sin saber de dónde partimos ni adónde hemos llegado? Ciertamente, la mera medición, aislada, descontextualizada, sin consecuencias es un ejercicio estéril que, en el mejor de los casos, solo produce pérdida de recursos y de tiempo, pero también es cierto que no es posible la valoración y consiguiente toma de decisiones en función de esa valoración si no se parte de un conocimiento profundo de aquello que se quiere valorar. De la calidad de la medición: validez de los indicadores seleccionados, validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación elegidos e idoneidad de las condiciones de aplicación va a depender la calidad de la evaluación y por consiguiente la eficacia de las actuaciones que de ella se deriven (Arribas Estebaranz, 2017, p. 381).

Al mismo tiempo que se cursa por este debate, hay una preocupación en que las universidades expliciten los resultados de aprendizaje en sus programas académicos y que esto gane coherencia en los currículos desde todos los ámbitos del proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, los entes direccionadores de los procesos educativos en cabeza del Ministerio de Educación colombiano establecen exigencias que propician una reflexión con mayor profundidad sobre la evaluación y la autoevaluación para que permita identificar esos aprendizajes y el camino para mejorar las formas de enseñanza. Así, dentro de los componentes formativos como parte de los aspectos curriculares de un programa, en el Decreto 1330 se requiere que el plan general de estudios esté representado:

[...] en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencien estrategias de flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas al desarrollo de las capacidades para aprender a aprender (Ministerio de Educación de Colombia, Decreto 1330, 2019).

En coherencia con lo mencionado, la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia declara en proyectos educativos de los programas de Medicina e Instrumentación Quirúrgica que la evaluación es “integral y personalizada” (Facultad de Medicina, PEP, 2023, p. 104) y que busca fortalecer el aprendizaje y la formación de los estudiantes y la docencia. Sin embargo, al revisar algunos estudios realizados en la facultad (Cortés, 2013; Arango & Galindo, 2014; Cano, 2017), se pudo identificar que las intenciones declaradas en los documentos normativos no se materializan en la realidad: aún persisten inconformidades por las prácticas evaluativas tradicionales, distantes del enfoque pedagógico de los programas académicos que inspiran procesos más intencionados, planeados y dirigidos a favorecer aprendizajes significativos y la formación integral. Así, el problema con la evaluación de los aprendizajes sigue estando en tensión y, dentro del mismo, se identifica la autoevaluación como un asunto aún no explorado.

La Facultad de Medicina ha brindado espacios de reflexión permanente en los que se convocan a los diferentes estamentos para identificar puntos de encuentro y aspectos para fortalecer los procesos curriculares, siendo la evaluación de los aprendizajes y, en ella, la autoevaluación, componentes centrales para su transformación. Por ejemplo, un análisis parcial de los programas de medicina, incluido en la investigación de Kambourova (2019), constató que la autoevaluación no se considera en los programas oficiales. Por otra parte, en la facultad tampoco se registran investigaciones desarrolladas en los pregrados acerca de la autoevaluación del aprendizaje.

Entonces, la problemática que se identifica en los pregrados de la Facultad de Medicina en relación con la evaluación del aprendizaje es la necesidad que tienen los profesores, estudiantes y directivos de una transformación de las prácticas evaluativas y autoevaluativas como parte de la cultura educativa. De esta manera, se estará contribuyendo a los ideales de la educación superior, asociados con el desarrollo de la autonomía y la formación integral de los futuros profesionales. En la figura 1 se representa la necesidad identificada a partir de los contextos externo e interno que da origen a la pregunta de esta investigación.

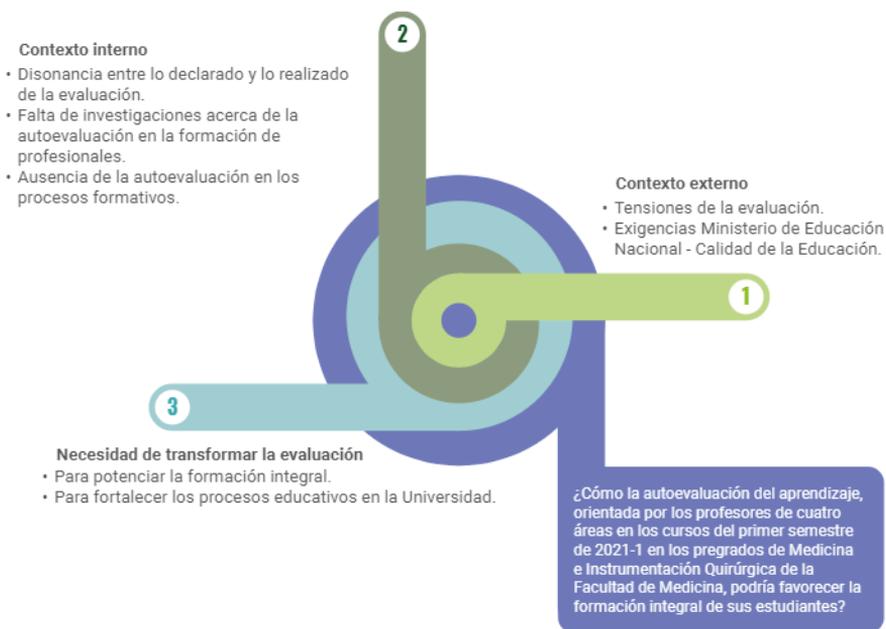


Figura 1. Representación de los aspectos incluidos en el planteamiento del problema.¹

¹ Todas las figuras del texto fueron elaboradas por las autoras.

2. Acerca de los conceptos autoevaluación y formación integral

Panadero y Alonso-Tapia (2013) señalan que hay dos vertientes teóricas para diferenciar en cuanto a la autoevaluación. La primera define a la autoevaluación como “un proceso instruccional que el profesor utiliza como recurso pedagógico [...]”. La autoevaluación forma parte de la evaluación formativa [...]” (p. 554). La segunda relaciona la autoevaluación con las teorías sobre autorregulación, es decir, el estudiante ejerce un control sobre sus pensamientos y acciones para autorregular su aprendizaje. Dicho de otra manera, la autoevaluación puede ser abordada desde diferentes perspectivas: como un proceso interno, que, por lo general, no suele ser explícito y como un proceso desde afuera, intencionado y provocado por un tercero, habitualmente, el profesor, como una estrategia pedagógica.

Una de las múltiples definiciones sobre autoevaluación que integra aspectos importantes es de Panadero (2011): “la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (p. 78).

En relación con el concepto *formación integral*, los autores que se han aproximado a dicho concepto resaltan diversos aspectos. Sin embargo, desde una síntesis, se puede afirmar que la formación es un proceso interno de cada individuo que está permeado por el entorno social. Para lograrlo se trabajan todas las partes del ser humano, dimensiones o racionalidades, como los denominan diversos investigadores. En otras palabras, no queda ninguna duda de que en la educación superior no solo se apuesta a la formación técnica o profesional, sino a todo lo que es una persona: sus competencias, valores, sentimientos, actitudes y acciones.

La formación, desde el punto de vista filosófico, es el despliegue de las potencialidades para ascender a lo humano que hay en cada uno de nosotros. Uno de los caminos para lograrlo, afirman Kambourova et al. (2023), es por medio de la autoevaluación apoyada en reflexiones. Cuando la persona hace juicio de valor sobre sí mismo, paulatinamente desarrolla competencias que le permiten crecer y autosuperarse, buscando libertad y estadios de felicidad, alcanzando alto nivel de humanidad, entre otros aspectos, dado que logra autorregularse, proponerse metas alcanzables y realistas, comprender más su entorno y dentro de él a los otros.

Las mismas autoras, al realizar un estado del arte, referencian estudios que indican una conexión entre la autoevaluación del aprendizaje y la forma en que se lleva a cabo el proceso, a partir de una autoevaluación planeada, motivada y gestionada por el profesor en pro de un aprendizaje para toda la vida y para la formación integral de los futuros profesionales.

Si el lector desea profundizar más sobre la autoevaluación, la formación integral y la relación entre ellos, se recomienda consultar el artículo *Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa* (Kambourova et al., 2023) y otros enlaces de interés que se suministran:

- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y. & González Muñoz, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, (2), 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Espinoza Fernández, B., Herrera Brito, B., Jaime Celedón, I., Magni Acevedo, C. & Gálvez Carvajal, R. (2021). Autoevaluación del aprendizaje clínico en estudiantes de enfermería. Validación de rúbrica. *Zona Próxima*, 34, 78-96. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.610.73>
- Yan, Z. & Brown, G. (2017). A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. doi: [10.1080/02602938.2016.1260091](https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091)
- Yan, Z. & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>

2.1. A manera de autorreflexión para el lector

¿La toma de decisiones, en cualquier ámbito de su vida, se deriva de un momento de autoevaluación para definir sus propios alcances y las consecuencias de asumirlas?

¿Realiza autoevaluación de sus actos, cuando se enfrenta a una resolución de un problema?

¿Es consciente de sus decisiones cuando estas van precedidas de un proceso de autoevaluación o cuando han sido tomadas de manera inmediata sin prever o anticipar consecuencias?

Si en su desempeño tiene a cargo personas, ¿propicia para ellas momentos de autoevaluación que permitan lecciones aprendidas y gestión de sus propios retos?

¿La autoevaluación forma parte de sus rutinas cotidianas?

Si ejerzo la docencia, ¿reconozco el valor de la autoevaluación en procesos de evaluación de aprendizajes y la aplico de manera planeada e intencionada?

3. El diseño y desarrollo metodológico de la investigación

3.1. Enfoque metodológico²

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo en la universidad, una institución social donde actúa la comunidad académica de los programas de Medicina y de Instrumentación Quirúrgica, adscritos a la Facultad de Medicina. Los profesores y los estudiantes —la población de este estudio— viven su realidad en este espacio físico donde ella se expresa, dicha realidad es el “resultado de un proceso histórico de construcción” a partir de su lógica, con una mirada “desde adentro”, que permite rescatar “la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano Marín, 2004, p. 20).

Desde el paradigma de la teoría crítica, centrada en la búsqueda de la transformación de los sujetos a partir de su participación en los procesos, se apostó por la investigación-acción con el fin de permitirles a los participantes ampliar la comprensión acerca de la autoevaluación para hacerla parte del proceso enseñanza-aprendizaje. La investigación-acción, más allá de la interpretación de los significados que atribuyen los participantes a la autoevaluación para favorecer la formación integral, se enfoca en la unión de la teoría con la práctica, en la praxis pedagógica, en la orientación del conocimiento para transformar a las personas a partir de la autorreflexión y la concientización.

Los objetivos de la investigación fueron:

Objetivo General:

Comprender la autoevaluación del aprendizaje como parte esencial de la formación integral de los estudiantes del primer semestre (2021-1) de los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica de la Facultad de Medicina.

Objetivos Específicos:

1. Interpretar los prejuicios sobre autoevaluación y formación integral de los profesores y los estudiantes, quienes participan en cuatro asignaturas del primer semestre en Medicina e Instrumentación Quirúrgica.

² En este texto los términos *participantes*, *profesores* y *estudiantes* no se discriminan por categorías de género como las, los o les. Sin embargo, la forma como se utiliza es incluyente.

2. Diseñar e implementar una estrategia formativa para los profesores con el fin de potenciar la autoevaluación del aprendizaje con los estudiantes del primer semestre en Medicina e Instrumentación Quirúrgica.
3. Analizar los resultados de la implementación de la estrategia formativa para valorar la pertinencia de la autoevaluación en el proceso de la formación integral.

En términos de la acción, en esta investigación se llevó a cabo un curso para los profesores, como una posibilidad de formación pedagógica. Los participantes recibieron fundamentación teórica sobre la autoevaluación para luego implementarla en su práctica diaria tanto para ellos mismos como para sus estudiantes. Así, el aprendizaje adquirido en el espacio formativo fue solo el inicio de un proceso de autoformación, de un momento de toma de conciencia sobre la necesidad y la importancia de la autoevaluación en general. Después del curso, los profesores tuvieron la plena autonomía de planear y ejecutar diferentes actividades de autoevaluación con los estudiantes en las asignaturas a su cargo. Los tres momentos de la acción se pueden observar en la figura 2.

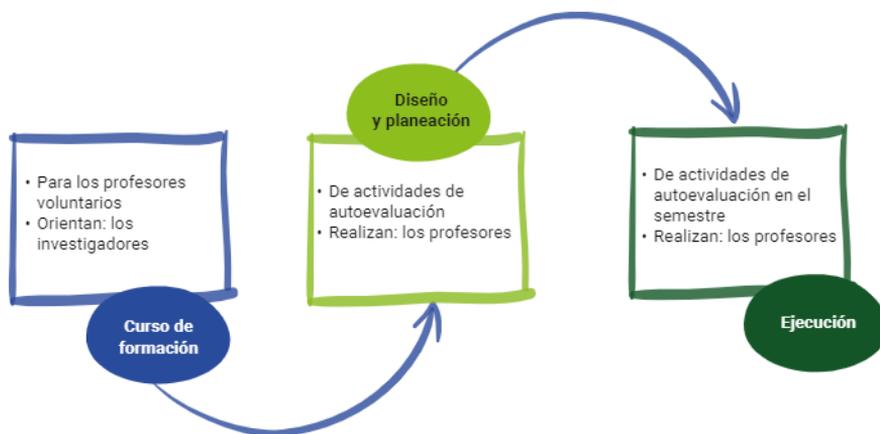


Figura 2. *Los momentos de la acción en la investigación.*

De este modo, los profesores y los estudiantes se empoderaron de sí mismos como sujetos sociales, creando “comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación” (Suárez Pasos, 2002, p. 43). Así, al presentar las características fundamentales de la investigación-acción, John Elliott señala que:

[...] el objetivo principal no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa, y toda creación de

conocimientos tiene que estar a ella subordinada. Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto, este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos). Pero si mejora la práctica es porque alguien se esfuerza en que esto suceda, por eso se asocia también a la mejora de los implicados; cambian las acciones, las ideas, los contextos y [...] las personas (Elliott, 1991, citado en Suárez Pasos, 2002, p. 44).

3.2. Los participantes

En esta investigación participaron los profesores y los estudiantes del primer semestre de los programas académicos de Medicina y de Instrumentación Quirúrgica, de los cursos denominados: Biología de la Cédula I, Informática Médica, Salud y Sociedad I y Comunicación I durante el 2021-1. La elección de los estudiantes que apenas iniciaban su carrera se relaciona con la necesidad de formarlos en el hábito de la autoevaluación para que puedan continuar aplicándola a lo largo de su estudio en la universidad y, deseablemente, cuando ya se encuentren por fuera de ella como egresados.

De los cursos que se consignan en el plan de formación en el primer semestre en ambos programas se seleccionaron cuatro que tenían 24 grupos con 36 profesores en total. La información se presenta de manera detallada en la tabla 1. En cuanto a los estudiantes, había 152 admitidos pendientes para la matrícula del semestre 2021-1.

Tabla 1.³

Número de grupos y profesores en los cuatro cursos comunes para los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica.

Denominación del curso	Nº de grupos en Instrumentación Quirúrgica	Nº de grupos en Medicina	Nº de profesores para los grupos en total
Biología de la célula	1	4	22
Informática médica	2	4	2
Comunicación I	1	6	5
Salud y sociedad I	1	5	7
Total	5	19	36

³ Todas las tablas del texto fueron elaboradas por las autoras con datos de su investigación.

Los criterios de inclusión para los profesores fueron dos: ser docente en alguno de los cuatro cursos en uno de los dos pregrados del primer semestre y expresar voluntariamente el deseo de participar en la formación pedagógica y en la investigación. Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron tres: estar admitido para el semestre 2021-1 en el programa de Medicina o Instrumentación Quirúrgica, matricularse en alguno de los cuatro cursos y expresar voluntariamente el deseo de participar en la investigación.

Una vez definida la población, se realizó una reunión informativa a la que fueron invitados todos los 36 profesores y el jefe del Departamento de Educación Médica. En dicha reunión participaron 26 personas con quienes se compartió información concreta sobre el proyecto, se dio espacio para las preguntas y se lograron acuerdos. Uno de los asuntos importantes tratados tuvo que ver con los compromisos que adquirirían los profesores al hacer parte de la investigación como se puede observar en la figura 3. En este sentido, para motivar la participación de los profesores se les ofreció una certificación de 36 horas por su trabajo dirigido e independiente no solo en el curso, sino a lo largo del semestre con sus grupos. El Consejo de Facultad de Medicina avaló el curso y, una vez concluyó el semestre, los profesores recibieron su certificación por parte del Centro de Extensión de la Facultad de Medicina, que expide este tipo de documento.

Compromisos de los profesores participantes



Figura 3. *Compromisos de los profesores participantes en la investigación.*

Según el calendario del semestre 2021-1, el curso formativo se realizó dos semanas antes del inicio del semestre para que los profesores tuvieran el tiempo de asistir y cumplir con las actividades propuestas en él y, posteriormente, con la asesoría de las investigadoras, planear y diseñar autoevaluaciones para realizar con sus estudiantes. El curso formativo, en modalidad sincrónica y asincrónica,

inició con 16 participantes quienes firmaron y enviaron el consentimiento informado, el contenido del cual se puede conocer en el anexo de este texto. La investigación fue avalada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina que consta en Acta 003 de 4 de marzo de 2021.

Por otra parte, en una reunión con los estudiantes, en el marco del curso de inducción para los admitidos a los programas que se realiza antes de comenzar el semestre, las investigadoras explicaron el propósito del proyecto, la importancia de tener en cuenta la autoevaluación para el aprendizaje y la necesidad de realizar grupos focales una vez terminara el semestre, como forma de socializar percepciones acerca de la experiencia con la autoevaluación.

El desarrollo de la investigación y, consecuentemente, de las actividades de autoevaluación de los profesores fue interrumpido por el paro nacional de abril 2021. Al retomar el semestre en julio, algunos profesores continuaron con la aplicación de la autoevaluación en sus clases, otros, no completamente. Es importante señalar que desde que inició el curso formativo con los profesores hasta que terminó el semestre, el equipo de investigadoras estuvo prestando asesoría, acompañamiento y seguimiento permanente.

Una vez culminado el semestre, se programaron las entrevistas —todas grabadas en la plataforma de Google Meet— con los trece profesores que participaron en la investigación hasta el final (tres se retiraron por diferentes razones). En todas ellas siempre estaban presentes, al menos, dos investigadoras. De igual manera, se recolectaron las notas de reflexión que algunos profesores enviaron, en total nueve. Por otra parte, se organizaron cuatro grupos focales en los que participaron diez estudiantes.

3.3. Descripción de la muestra

Entre los trece profesores que participaron en la investigación, hubo nueve mujeres y cuatro hombres, profesores con diferentes tipos de vinculación con la universidad y de diversidad en el tiempo de experiencia, es decir, unos de larga trayectoria docente en la facultad y otros con menos tiempo en la docencia. Los estudiantes que participaron en los grupos focales fueron solo del programa de Medicina, entre ellos se contó con seis mujeres y cuatro hombres. En este grupo hubo varios que tuvieron dos cursos con autoevaluación aplicada por profesores participantes en el estudio. En la figura 4 se observa la participación de los profesores y estudiantes, según su sexo.

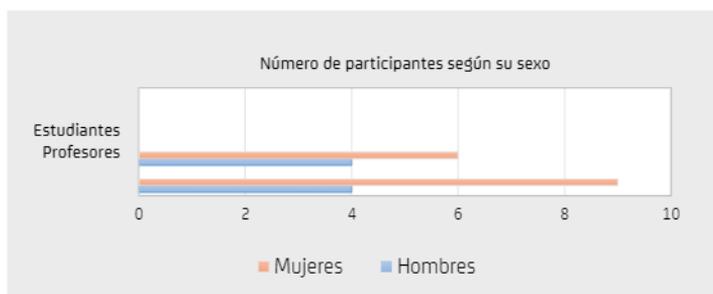


Figura 4. Número de participantes, según su sexo.

3.4. Instrumentos de recolección de información

En la fase del trabajo del campo para recolectar los datos se utilizaron tres instrumentos diferentes: notas de reflexión, entrevistas semiestructuradas y grupos focales como se visualiza en la figura 5. A continuación, se describe cada uno de ellos.



Figura 5. Instrumentos de recolección y perspectiva de análisis de la información.

3.4.1. Notas de reflexión

A los profesores participantes se les solicitó llevar notas de reflexión sobre su experiencia al aplicar la autoevaluación en el aula con el fin de registrar el desarrollo de todo el proceso. Como indicación para la construcción se ofrecieron varias preguntas con algunas categorías establecidas que se proyectaban para el análisis.

En la investigación-acción educativa, los relatos de las notas de reflexión, similares a los llamados diarios de campo, sirven de lente interpretativa de la vida en el aula. Si bien los profesores no investigan su propia práctica, en este caso colaboran en el uso de la autoevaluación de manera planeada, sistemática e intencionada, se enriquecen en el proceso desde su propia autoevaluación, aportan a los estudiantes y transforman las prácticas evaluativas en la facultad. El hecho de pensar y registrar aspectos importantes que llaman la atención o suceden en la clase ofrece la oportunidad de entrar profundamente en su propia experiencia y sistematizarla. Como lo señala Restrepo Gómez (2004), haciendo referencia a los diarios de campo —que en nuestro caso serían notas de reflexión—, ellos “una vez interpretados o releídos con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente” (p. 52).

A continuación, se presentan los detalles de la planeación y el diseño del instrumento que se utilizó:

Instrumento de recolección de datos – formato de notas de reflexión dirigido a profesores.

- Este instrumento permite recolectar la información necesaria para cumplir con el primer y tercer objetivos del proyecto. Las categorías preestablecidas de primer orden que se incluyen en él son: autoevaluación, formación integral, transformación de sujetos.
- Objetivo del instrumento: a partir de unas preguntas orientadoras, registrar los pensamientos y sentimientos que acompañan el proceso de planeación, diseño, aplicación y valoración de la autoevaluación de los aprendizajes en el curso a cargo durante el 2021-1.
- Durante el curso de formación sobre la autoevaluación se utilizaron varias guías didácticas con preguntas que se recolectaron y utilizaron en el

análisis como creencias con las cuales llegaron los profesores sobre el concepto. Estas preguntas fueron:

- ¿Qué es para usted la autoevaluación del aprendizaje?
 - ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la autoevaluación del aprendizaje?
 - ¿Qué es para usted la formación integral?
 - ¿Cree usted que la autoevaluación y la formación integral se relacionan? ¿De qué manera? Explique.
 - Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, ¿qué hace usted en sus cursos para que la autoevaluación propicie condiciones para una formación integral?
- Con el fin de facilitar el análisis de las notas de reflexión tener en cuenta las siguientes indicaciones:
 - Utilizar un formato digital para este producto.
 - Marcar el documento con su nombre al inicio solo por una vez. En el análisis, este es reemplazado por un código consecutivo que permite conservar el anonimato, según lo establecido en el consentimiento informado que se firmó.
 - Escribir el curso que orienta, la cantidad de horas que tiene asignadas y la cantidad de estudiantes que tiene (al principio y solo por una vez).
 - Siempre registrar la fecha en la cual plasma sus ideas.
 - Siempre señalar la etapa en la cual se encuentra y con la cual están relacionadas sus notas. Las etapas son:
 - Formación en el curso.
 - Planeación de la autoevaluación.
 - Diseño de actividades-instrumentos de autoevaluación.
 - Aplicación de las actividades-instrumentos de autoevaluación.
 - Realimentación a los estudiantes sobre la autoevaluación.
 - Valoración de la experiencia vivida.
 - Otro, si es el caso. Darle nombre.
 - Seguir las preguntas orientadoras para la toma de sus reflexiones:
 - Describir brevemente los sentimientos.
 - Anotar sus reflexiones generales frente a los hechos ocurridos.

- Registrar algún acontecimiento particular que le llamó la atención respecto de la autoevaluación.
- Tratar de explorar aspectos que relacionen la autoevaluación y la formación integral de los estudiantes y las posibles transformaciones que está observando tanto en ellos como en usted mismo.

3.4.2. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas se realizaron con los profesores que participaron en el curso de formación sobre la autoevaluación y los que respectivamente la aplicaron en sus actividades en los cursos durante el 2021-1.

La entrevista es una herramienta para la recolección de la información característica de la investigación cualitativa, en la que hay una interacción cercana entre el investigador y el sujeto de la investigación. Mediante ella se puede llegar a comprender e interpretar aspectos del objeto en estudio que no se pueden obtener con la simple observación, como son los hechos que ocurrieron antes del inicio de la investigación y que son parte de la historia de los sujetos en estudio, como también se pueden descubrir sus sentimientos, emociones, pensamientos y deseos.

A continuación, se presentan los detalles de la planeación y el diseño del instrumento que se utilizó:

Instrumento de recolección de datos – guion de entrevista semiestructurada dirigida a profesores.

- Este instrumento permite recolectar la información necesaria para cumplir con el tercer objetivo del proyecto. Las categorías preestablecidas de primer orden que se incluyen en él son: autoevaluación, formación integral, transformación de sujetos.
- Las entrevistas se graban y se transcriben.
- Objetivo del instrumento: recolectar los pensamientos y sentimientos de los profesores sobre la experiencia vivida en cuanto la autoevaluación del aprendizaje por medio de preguntas orientadoras.
- Nombre del entrevistado (en el análisis, este se reemplaza por un código consecutivo que permite conservar el anonimato, según lo establecido en el consentimiento informado que el participante firmó):

- Curso que orientó:
 - Modalidad de la entrevista: informal conversacional.
- Preguntas para la entrevista semiestructurada*
1. ¿Cómo fue su experiencia con el curso que tomó y los pasos posteriores en su aplicación de la autoevaluación del aprendizaje con sus estudiantes?
 2. ¿Cree usted que la autoevaluación es una parte esencial de la formación integral? Explique.
 3. Como continuación de la pregunta anterior, ¿cómo lo pudo evidenciar [que la autoevaluación es una parte esencial de la formación integral] en su experiencia durante este semestre?
 4. ¿Cambió su comprensión de la autoevaluación después de la experiencia?
¿Cómo?
 5. ¿Hubo aprendizajes en lo personal y profesional a partir de la experiencia?
¿Cuáles?

3.4.3. Grupos focales

Los grupos focales se realizaron con estudiantes que hicieron la autoevaluación orientada por los profesores en sus cursos.

El grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez-Miguelé citado en Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56). El objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas para facilitar el desarrollo.

A continuación, se presentan los detalles de la planeación y el diseño del instrumento que se utilizó:

Instrumento de recolección de datos - guion del grupo focal dirigido a estudiantes.

- Este instrumento permite recolectar la información necesaria para cumplir con el tercer objetivo del proyecto. Las categorías prestablecidas de primer

orden que se incluyen en él son: autoevaluación, formación integral, transformación de sujetos.

- Los grupos focales se graban y se transcriben.
- Objetivo del instrumento: recolectar los pensamientos y sentimientos de los estudiantes sobre la experiencia vivida en cuanto la autoevaluación del aprendizaje por medio de preguntas orientadoras.
- En la grabación se evidencian los nombres de los participantes. Sin embargo, en la transcripción, estos se reemplazan por códigos consecutivos que permiten conservar el anonimato, según lo establecido en el consentimiento informado que los participantes firmaron.
- Reglas para la participación: se avisa la forma de pedir la palabra, se invita a respetar los turnos, a no interrumpir a los compañeros y a no tomar la palabra por más de 3 minutos.

Preguntas para el grupo focal

1. ¿Cómo valora la experiencia vivida en su curso en relación con la autoevaluación de su aprendizaje? Exprese sus sentimientos y reflexiones.
2. ¿Cree usted que la autoevaluación es una parte esencial de la formación integral? Argumente su respuesta.
3. ¿Cambió su comprensión de la autoevaluación después de la experiencia? ¿Cómo?
4. ¿Cómo cree que puede utilizar la autoevaluación del aprendizaje de ahora en adelante?

La tabla 2 sintetiza la información acerca de la cantidad de participantes por cada técnica de recolección de información.

Tabla 2.

Participación y documentos recolectados por técnica.

Instrumento	Participantes	Nº de participantes	Nº de documentos recolectados
Entrevista semiestructurada	Profesores	13	13
Grupos focales	Estudiantes	10	4
Notas de reflexión	Profesores	9	9

3.5. Sistematización y análisis de los datos

Los datos recolectados se sistematizaron así: las notas de reflexión en formato digital se codificaron para garantizar el anonimato de los profesores (NR1, NR2). Las entrevistas y los grupos focales grabados se transcribieron textualmente en Word. Cada entrevista se codificó con las letras EP1, EP2, etc., igualmente se procedió con los grupos focales: GFE1, GFE2. Dentro de cada grupo focal se numeró el estudiante que participó, por ejemplo, GFE1 - E3.

Los 26 documentos consolidados se migraron al software Atlas. Ti (versión 7 y 8). A partir de la pregunta de investigación, los objetivos general y específicos y los instrumentos utilizados como un punto importante de partida, y a partir del contenido del estado del arte y el marco conceptual, fue posible evidenciar tres grandes categorías, definidas como “conceptos, ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática” (Galeano Marín, 2021, p. 35). Estos fueron: *autoevaluación, formación integral y transformación de los sujetos*.

Se establecieron categorías de primer y segundo orden o subcategorías. Así, dentro de la autoevaluación estuvieron: concepción previa y posterior, calificación, criterios, pertinencia, limitaciones, mediación pedagógica y formación pedagógica; en la formación integral se incluyó la concepción sobre esta y su relación con la autoevaluación; la última se refiere a la transformación de los participantes a partir de la autoevaluación.

Mediante consenso se describió cada subcategoría, asignándole un color determinado, de tal manera que las investigadoras pudieran identificar los mismos aspectos en las ideas de los participantes. Posteriormente, se analizó un mismo documento con los criterios establecidos, es decir, utilizando las descripciones de las subcategorías para luego reunirse y socializar la experiencia. Esta actividad de análisis permitió reconocer aspectos claves, hacer ajustes necesarios y precisiones para continuar con la interpretación de la información.

A la investigación estuvo vinculado un estudiante del pregrado de Medicina por un año. Durante el periodo de sistematización y análisis de los datos, se contó con un experto en el software Atlas. Ti, quien además de asesorar a las investigadoras, realizó la consolidación de la información en un solo informe toda vez que se trabajó con dos versiones diferentes del programa. Adicionalmente, en la fase de la escritura del informe final, se contó con el apoyo de un asesor en edición.

4. Resultados y discusión

4.1. Categoría Autoevaluación



Figura 6. Representación del concepto autoevaluación como categoría principal.

4.1.1. Concepción previa y posterior sobre la autoevaluación

Con el fin de identificar los prejuicios de los profesores y los estudiantes sobre la autoevaluación, se indagó la concepción previa que tenían; esta corresponde a los significados, las construcciones y las comprensiones con que contaban antes del desarrollo de proyecto de investigación. Si bien algunos participantes admitieron un antes y después muy marcados, otros no lo expresaron de esta manera, lo que permitió entender que al hablar de la experiencia la iban resignificando y no separaban lo previo a lo nuevo en el discurso. Considerando lo anterior, se tomó la decisión de describir ambas concepciones —previa y posterior— integradas en los resultados.

Si bien la división de dichas categorías no es precisa, en este apartado se representan, en primer lugar, algunas opiniones identificadas sobre la concepción previa para luego continuar con las percepciones sobre la concepción posterior. Es reseñable que lo importante en estas categorías es enfocarse en qué comprenden los participantes por autoevaluación del aprendizaje, cómo se transformó en las experiencias vividas por los profesores y los estudiantes, cómo dicha comprensión influye en su vida académica y personal, lo que finalmente impacta su formación integral.

Asimismo, es importante señalar que, dentro de la concepción previa y posterior, en ocasiones, se hace referencia a algunas de las demás subcategorías, por ejemplo, calificación y pertinencia, o en estas últimas se mencionan criterios y limitaciones, por lo tanto, pueden parecer ideas similares. No obstante, al interpretar los datos, siempre se trató de atender a una sola subcategoría —una separación simbólica— teniendo en cuenta la infinita riqueza del lenguaje humano con sus múltiples connotaciones.

En los testimonios recibidos se encontraron diferentes referencias que insinúan concepciones previas. Así, partiendo del hecho de que el ser humano es el único ser vivo capaz de pensarse y valorar sus acciones y que “uno como ser humano, se está autoevaluando todos los días” (EP1), unos profesores señalan que la autoevaluación es asunto de subjetividad. Algunas declaraciones apuntan a la autoevaluación como un acto personal de cada ser, una posibilidad de “tener un control del propio proceso de enseñanza aprendizaje [...], no depender como de un tercero que nos está analizando el proceso” (EP7). Otro participante pregunta y a la vez afirma: “puede haber una subjetividad, ¿cierto?, de ese estudiante frente a las situaciones por muchas cosas, porque la parte también emocional, afectiva y académica entran en juego en la parte de la autoevaluación” (EP10).

Reforzando lo individual y subjetivo de la autoevaluación, según uno de los entrevistados, ella depende de cada uno, porque no todos somos iguales y, por tanto, no hacemos la autoevaluación de la misma manera. Esta persona comparte que la autoevaluación es:

inherente del ser [...]. Uno como profesor les puede decir a los muchachos y darles unos lineamientos y que piensen y que sean críticos, e, pero, indudablemente, según la construcción de la personalidad, de la persona, del ser autocrítico de cada uno, cada muchacho se va a autoevaluar muy diferente (EP1).

En este punto se debe mencionar el estudio de Capellato et al. (2020) sobre la subjetividad en la autoevaluación, en el que los autores declaran que la elección que hace un individuo se basa en las experiencias sociales que ha tenido. Dicho de otra forma, la autoevaluación —que es un acto de darse valor a uno mismo— es un proceso complejo en el cual el *otro* (profesor, compañero) influye en el *yo*. Vargas Mansano (2009), referenciando a Deleuze, expresa que, “la composición del yo implica un proceso vivo y, por tanto, provisional, ya que el sujeto es vulnerable a la acción de nuevas fuerzas y eventos” (p. 116). En este sentido, como lo comentan varios participantes, la autoevaluación siempre va a ser

diferente y subjetiva porque cada persona tiene distintas experiencias con los otros y con el entorno que le permiten renovar y modificar su subjetividad, según lo que se experimenta.

El sujeto no está dado, sino que se constituye en los datos de la experiencia, en contacto con los acontecimientos. Nos preguntamos: ¿cómo sucede esto? En los diferentes encuentros vividos con el otro desarrollamos nuestra capacidad para diferenciarnos de nosotros mismos y de quienes nos rodean. Hay diferentes formas de vivir tales encuentros. Algunos de ellos pueden pasar prácticamente desapercibidos. Otros son fuertes, llamativos e incluso violentos (Vargas Mansano, 2009, p. 115).

Es necesario reconocer la subjetividad en la autoevaluación como un hecho y no tratar de cambiarlo, sino más bien comprenderlo. Dado que cada persona tiene su propia historia —experiencia, relaciones, antecedentes, contexto social y familiar— es admisible que utilice criterios muy personales en su autoevaluación. Lo verdaderamente esencial aquí tiene que ver con qué tanto logra el otro —en este caso, el profesor— en este trabajo. El profesor “es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto” (Foucault, 1994, p. 58).

En otras palabras, es fundamental cuestionarse cómo el profesor logra el diálogo, la motivación, la reflexión, el análisis con el estudiante para que este siga pensándose, conociéndose y aproximándose a unos consensos para la valoración de su aprendizaje. Es el proceso mismo, “el viaje a Ítaca” —según la famosa frase de Cavafis— y no el hecho de llegar allá. Por lo tanto, por más diferente que sea la autoevaluación del estudiante (y eso que la diferencia se mide a partir de los criterios del profesor, por eso se considera diferente), lo que finalmente se busca es formar en el proceso de la autoevaluación.

Entre los profesores se encontraron opiniones que tienen que ver con la autoevaluación como reflexión de carácter obligatorio para “identificar fortalezas y aspectos que [el estudiante] debe desarrollar y mejorar” (EP8). Además, la reflexión debe darse en todo momento, “no solamente de un proceso puntual, de principio o de fin, sino de todo el proceso” (EP2), se trata de pensarse “frente a su rol como profesional, frente a su rol como ser humano, cómo se ven ellos dentro de su quehacer cotidiano” (EP2). Un participante coincide en que la reflexión es sumamente importante, pero además reconoce que en su concepción sobre la autoevaluación inicial no lograba llegar a ella: “Desde que empecé como profesor aplicaba algunos tipos de autoevaluaciones, que eran bastante rígidas, ¿cierto?,

eran muy limitadas, muchas veces se limitaban solamente al aspecto de adquisición de contenidos” (EP5).

Por otra parte, la autoevaluación se percibe como la capacidad de saber qué se sabe y qué no, para adquirir un conocimiento “en su mayor plenitud, es decir, el conocimiento completo, que cada uno sepa, que no sea una nota [...] y ese conocimiento solo lo puede acreditar cada quien, para eso la autoevaluación es digamos transversal y es básico” (EP6). También la autoevaluación se asocia con la toma de conciencia sobre el aprendizaje para buscar la mejoría desde una postura autocrítica.

En otras apreciaciones sobre la autoevaluación se expresa que es una estrategia evaluativa y actividad pedagógica que va de la mano con el enfoque constructivista “que en teoría debemos, pues, tener en la facultad” (EP7) y “da cuenta de unos mínimos no negociables en la promesa formativa de un programa” (EP10).

Ella es “un proceso cualitativo donde el estudiante identifica por sí mismo, con la ayuda, guiado por el profesor y por los demás compañeros, sus fortalezas [...] y aquello que podría mejorar para lograr, pues como, un mayor aprendizaje” (EP4) y también:

una herramienta muy útil en el proceso de enseñanza aprendizaje que requiere de la orientación activa y permanente del docente, de un seguimiento puntual que permita guiar el proceso con unos lineamientos sólidos y válidos para obtener unos resultados reales del aprendizaje de los estudiantes. Es indispensable, además, tener suficiente claridad sobre los logros que se debieron alcanzar y de los conceptos trabajados (NR3).

De este modo, como instrumento para los profesores, la autoevaluación permite que el estudiante gane en formación autocrítica, en responsabilidad frente su aprendizaje, mejore la confianza y el desempeño. Estas ideas de los participantes coinciden con los resultados de otros estudios. Thomas et al. (2011) afirman que por medio de la autoevaluación se estimuló el futuro aprendizaje; Da Silva (2007) constató que la autoevaluación les permitió a los estudiantes mostrar su capacidad de valorarse de forma consciente y crítica.

Otros hallazgos estuvieron enfocados en las percepciones de los profesores frente a lo que entienden por la autoevaluación desde su rol en doble vía, como un reflejo que les permite conocer a los estudiantes y los grupos, a la vez para mejorar su quehacer: “El insumo que le queda a uno como docente es como un

espejo, realmente, ahí es el momento de verdad, es el espejo, uno está frente a uno mismo con las respuestas que desde la autoevaluación ellos nos nutren” (EP10). Esta apreciación da cuenta del interés por potenciar el aprendizaje del estudiante y cómo, a partir de la autoevaluación, la lectura que hace el profesor le permite mejorar su propia práctica. La autoevaluación lleva a pensar el aprendizaje desde diversas miradas y ese es un punto de conjunción en la relación profesor-estudiante. En la figura 7 se representan las palabras que los participantes utilizan para conceptualizar sobre la autoevaluación.

El poder de la autoevaluación para el profesor, en el sentido de que aparece como una oportunidad de realimentar su enseñanza, es una de las conclusiones de la investigación de Walser (2009). En este mismo sentido, Ortiz Hernández (2007) expresa que la autoevaluación sirve al profesor para “tener elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea” (p. 112).

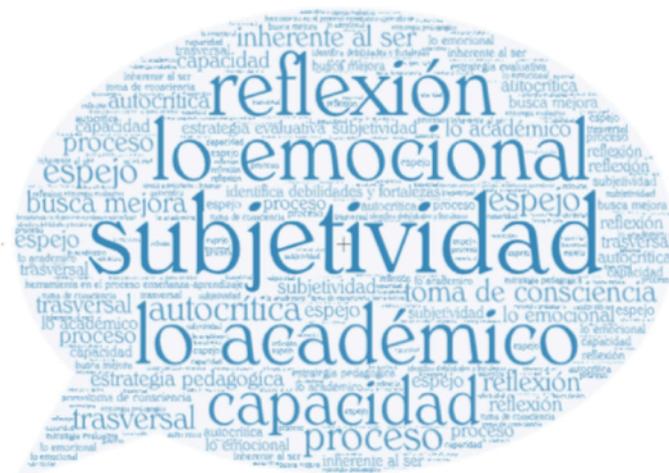


Figura 7. Nube de palabras elaborada a partir de las concepciones sobre autoevaluación de profesores y estudiantes.

Entre las concepciones previas sobre autoevaluación, hay testimonios de estudiantes acerca de la poca importancia que daban a los ejercicios de autoevaluación, que tuvieron la oportunidad de vivir en otras experiencias educativas,

y reconocen que llenaban el formulario ofrecido por los profesores solo por tener la tarea hecha y no recibir mala nota o se asignaban una determinada calificación sin ningún tipo de reflexión sobre su aprendizaje, como un acto de culminar un encargo asignado por otros. Varios estudiantes manifestaron que veían la autoevaluación como un asunto muy general, “uno hacía eso [completar los formatos de las autoevaluaciones] como por cumplir” (GFE3-E7), “en el colegio [...] tocaba hacerlo y los ítems que eran de verdad no eran una autoevaluación, pues, era algo muy genérico” (GFE3-E8).

Las concepciones sobre autoevaluación se complementan con la siguiente afirmación:

Yo a veces creo, o creía antes, que la autoevaluación era como una alcahuetería para los muchachos, que no había necesidad de discutirla, que no había necesidad de plantear una línea base, sino que al final les preguntaba, bueno, cuánto merecen ustedes por lo que hicieron, por el esfuerzo y lo cuantificábamos (EP11).

Otro entrevistado expresa:

Antes de haber hecho el curso con ustedes, para mí la autoevaluación era algo más de autocalificación, cierto, tenía como un significado mucho más de, sí, de que el estudiante pensaba cómo se había sentido en el curso o en el proceso de aprendizaje, pero que tenía un número, pero que tenía una calificación como fin (EP2).

Un estudiante refuerza la idea de que la autoevaluación va más allá de la calificación, algo que comprende ahora: “no es solo la nota sino es la capacidad como de uno mirar en qué es bueno” (GFE3-E8) y comparte el cambio que ha tenido frente el concepto así:

uno siempre tiene esas ganas de mejorar o presionarse, pero al nivel de que uno ya se haya puesto a reflexionar a tal punto como lo hice en este programa, pues, ya nunca me había pasado, entonces fue, pues, como una experiencia agradable porque ahí le cogí como, quité esa mentalidad [...] como pensar en algo que toca hacerlo porque toca, a pensarlo también no solo en presionarme más, sino también mirar otros conceptos de mejorar como persona (GFE3-E8).

La postura de otro estudiante va en coherencia con lo anterior, la autoevaluación “no es evaluarlo y ponerle la nota, no, es ayudar a que usted se revise qué está pasando, qué puede hacer para mejorar usted como persona

y académicamente en esta materia” (GFE1-E2). En este mismo sentido —de valorar la autoevaluación y no la autocalificación—, Bozkurt (2020) descubrió en su estudio que, si se utiliza la autoevaluación complementada con la evaluación por pares para realimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no solo para darse una calificación, se puede desarrollar “un ambiente de aprendizaje más cooperativo, participativo, empático y democrático” (p. 57).

Todas las percepciones de los participantes hasta aquí descritas se complementan o contrastan con concepciones posteriores sobre la autoevaluación del aprendizaje. Si bien se logra clasificar las ideas en grupos, según estas similitudes y diferencias entre la postura previa y posterior, se sigue enfatizando en la comprensión que logran los profesores y los estudiantes frente al concepto que nos ocupa.

Así, un primer grupo se relaciona con cambios, desde los mínimos hasta los más profundos. Un profesor expresa: “mi concepción previa y posterior coinciden [...], se comprende igual, pero profundiza en puntos concretos, en general, la concepción no cambia, pero sí me da más elementos para llevar el proceso, pues, a término” (EP7).

A partir del testimonio anterior es interesante analizar si las personas entienden y admiten el cambio conceptual que ocurre en ellos. Según González Agudelo (2011), “la comprensión es una apropiación. La interpretación es el cómo de la comprensión, su práctica. La interpretación es eminentemente aplicada, se enraíza en la praxis” (p. 128). Dicho de otra manera, es posible que haya habido cambio en la concepción sobre autoevaluación, pero no se es consciente de ello. Este cambio, al parecer, se conecta con los “puntos concretos” que permiten su aplicación adecuadamente. Tal vez, los puntos concretos en los que profundizó el profesor son precisamente estos puntos que no se comprendían, los puntos que hacen ver la autoevaluación desde otra perspectiva para comprenderla e interpretarla.

Un grupo de entrevistados manifiestan que se logra una mejor comprensión ahora, “creo que la autoevaluación es como lo más importante en el proceso, de las cosas más importantes de la enseñanza-aprendizaje y creo que antes no le tenía como tanto” (EP12) y se develan elementos nuevos:

[...] el principal cambio que tuve es como aprender que la autoevaluación podía ser un proceso más, un proceso sistemático, ¿cierto?, que tiene unas, unos momentos, que tiene unos acuerdos, que está estandarizado y que esa estandarización, pues, permite que sea de mejor calidad, se aproveche más como su propósito (EP8).

Otros profesores reconocen los cambios desde diversas miradas así: He aprendido con este curso, este curso [se refiere al curso de formación impartido por las investigadoras antes de comenzar el semestre con los estudiantes], pues, me reforzó más y con la experiencia, que la autoevaluación supera otras, o sea, incluye otras dimensiones de las personas, del estudiante en particular (EP9).

Me queda como aprendizaje que la autoevaluación va más allá de las apreciaciones subjetivas que el estudiante hace sobre su proceso, que es un proceso que tiene unos propósitos específicos relacionados con los propósitos de formación y que requiere una planeación para su ejecución (NR9).

Otro sostiene: “Este ejercicio me pareció muy interesante porque permitió pensar la autoevaluación de forma mucho más integral y aplicada en un contexto en el que puede intencionar de una manera más efectiva el ejercicio propuesto” (NR2).

Agradecerle por la oportunidad de conocer la autoevaluación porque le cambia a uno como el sentido, la orientación del tema, pues el tema no solamente de la biología, la medicina, el tema es como vamos a formar estos estudiantes más integrales, éticos, más sinceros, más honestos, que cada vez se reten más, que sean mejores, cómo lo vamos a hacer si solamente les vamos a explicar la célula, cómo vamos a escuchar, cómo se desenvuelven en el mundo real, cómo vamos a medir si realmente lo que están viviendo si les está sirviendo para cambiar (EP12).

“A mí me cambia 360 grados el tema de la autoevaluación, es un arma poderosísima para hacer, eh, explorada, explotada y articulada” (EP10).

De igual manera, los estudiantes expresaron algunos cambios en la concepción sobre la autoevaluación. Así lo perciben dos de ellos:

Yo creía que una autoevaluación, cuando le mandaban a uno era cumplir ciertos ítems que le daban a uno sobre un tema [...], ah bueno, sí, entonces me autoevaluó, me pongo tanto. No, la autoevaluación de ella [la profesora del curso] fue muy chévere, porque, por ejemplo, y me cambió la perspectiva totalmente, fue porque ella decía, tengo una buena silla, estoy cómodo, me dispuse en la reunión, le entendí a los compañeros, estuve escuchándolos [...]. Entonces sí, a mí sí, la verdad sí me cambió total, total, el concepto de autoevaluación me cambió mucho. [...] Para mí ya la autoevaluación no tiene ese concepto de que tengo que decir si aprendí o no aprendí o ponerme 5 o ponerme 2, sino que la autoevaluación es una herramienta que se debe usar para motivar al estudiante, para evaluar cómo se siente, cómo está, para ayudarlo

a que identifique las falencias, carencias o fortalezas que tenga. [...] Sí, realmente para mí la autoevaluación es eso, una herramienta que ayuda a identificar, identificarse a uno mismo y buscar como soluciones (GFE1- E3).

Yo sé qué es el termino autoevaluación, pero nunca lo había como hecho así, eso me ha gustado como de todas las autoevaluaciones y de la universidad como tal, porque sí nos ayuda como a construir el conocimiento y también a construirnos nosotros como estudiantes, como personas, entonces a mejorar en las materias (GFE2- E5).

En cuanto a la concepción de la autoevaluación, se suman más percepciones tendientes a concebirla de forma más profunda. La autoevaluación “es como una forma de autogestión, tanto para el estudiante como para el profe” (EP12), un alto en el camino y en la forma de reinventarse a sí mismos; ella puede estimular el proceso de aprendizaje en los estudiantes “porque pueden valorar” (EP9).

Alcanzar a comprender que la autoevaluación contribuye a elevar el conocimiento, lograr un determinado grado de madurez y de otro tipo de relación con los estudiantes da motivación para seguirla aplicando en el aula, planeándola y acompañándola. Es decir, hay una clara intención del valor formativo de la misma para la vida. La autoevaluación puede proporcionar condiciones para desarrollar capacidades de interpretación y transferencia, como lo explica una profesora:

Yo no la veo [la autoevaluación] como si llegué del punto A al punto B, ¿cierto?, o sea, si llegué de no saber que es la determinación social [uno de los conceptos que se enseña en el área Salud y Sociedad] a ya entender que es el concepto de determinación social, sino qué es, qué es lo que pasa con mi forma de entender el mundo ahora que tengo ese concepto de determinación social (EP5).

La comprensión de la autoevaluación de la profesora confirma algunas conclusiones que tiene Bourke (2017) en su estudio. La autora declara que la autoevaluación tiene que ver con el ser, no se trata de calificaciones. El asunto toca al sujeto, quien trata de comprender quién es, se apropia del conocimiento como parte del camino a convertirse en un profesional, no como un fin, valora dicho conocimiento como una opción de aplicarlo en la práctica y en la vida, aprecia la oportunidad de aprender cada día para comprender el mundo que lo rodea.

Por otra parte, para un profesor “la autoevaluación es un ejercicio que le ayuda a madurar a las personas” (EP9) y permite conocer mejor al estudiante y trascender en la relación con él porque al aplicarla ya no es solamente

“preocuparse por la forma como aprenden, aunque es importante que esa forma de aprender se discuta y ellos la evalúen, sino que también es importante ese otro aspecto humano de la relación entre el estudiante y el profesor” (EP9). En este mismo sentido, se señala la importancia de la conversación entre profesores y estudiantes para lograr la autoevaluación:

Fue algo que me permitió replantear y reconocer otras posibilidades con la autoevaluación, el hecho de hacer una conversación en la que [...] nos llevaran a un ejercicio de autoevaluación desde el mismo momento en que comenzamos, de una manera conversada, de una manera reflexiva en la que nosotros mismos íbamos pensándonos qué era eso que queríamos aprender [se refiere a la forma como fue impartido el curso de formación pedagógica que realizaron y que fue un ejemplo para ella en su forma de orientar la autoevaluación con sus estudiantes] (EP13).

Entre las percepciones de los participantes se evidencian ideas de reconceptualización de la autoevaluación desde lo práctico, en la forma de llevarla a cabo. Un profesor manifiesta que, a partir de esta experiencia de la autoevaluación, se aproximó a conocer al estudiante y eso le permitió desarrollar otras estrategias metodológicas para abordar las necesidades que fue identificando; por ejemplo, la carta “A mi yo del futuro” y “espacios de reflexión sobre temas cotidianos” (EP5).

En este punto es importante señalar que la autoevaluación no tiene una única definición y, en particular, no siempre en dicha concepción se incluye la reflexión. Si bien muchos autores presentan ideas similares sobre el concepto, se identifican diferencias. Así, para Boud ella tiene que ver con “la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares y/o los criterios para aplicar en su trabajo, y juzgar en qué medida ellos han logrado estos estándares y criterios” (Boud 1994, p. 5, como se cita en Boud, 1995, p. 12).

Como se puede evidenciar, las concepciones de los participantes coinciden con algunas de estas definiciones, sobre todo en relación con ser un proceso reflexivo. Sin embargo, hay que considerar que no toda reflexión es necesariamente autoevaluación. Si fuese así, los dos conceptos significarían lo mismo. Hay una línea muy delgada entre ambos que, en ocasiones, no se logra identificar o comprender lo suficiente, que puede ser el caso de algunos participantes en esta investigación. En este sentido, vale la pena traer a colación las ideas de Boud y Brew (1995). Los autores aclaran que, si bien la autoevaluación involucra la reflexión, no todo tipo de reflexión lleva a la autoevaluación porque, según ellos, ambas se conectan con el aprendizaje y la experiencia, pero en la

autoevaluación se hacen juicios sobre logros, mientras que la reflexión tiende a ser una actividad más exploratoria.

Retomando las ideas de los participantes, uno de ellos concibe la autoevaluación como un proceso sistemático:

Es de mucha relevancia que, para aplicar la autoevaluación con los estudiantes, previamente se hayan definido los criterios, las áreas de fortaleza, las áreas de mejora, los resultados individuales exigidos, juzgar los logros y elaborar un plan de desarrollo y de aplicación, con el fin de llevar un proceso que permita obtener un resultado final (NR3).

En el proceso de autoevaluación se pueden aplicar diferentes instrumentos, “el aporte del profesor es indispensable para la motivación, el conocimiento y aplicación de las rúbricas” (NR3), lo que, por su parte, permite una cercanía entre el profesor y el estudiante ubicándose “en el mismo nivel” y la comprensión de que lo instrumental no es lo prioritario, sino el sentido y las implicaciones que tiene la autoevaluación en el aprendizaje para la vida. Una profesora sostiene que, si bien antes intentaba hacer autorreflexión con los estudiantes, lo hacía solo al final “y creo que no se quedaba en un concepto de autorreflexión sino de autocrítica” (EP5), por lo tanto, ahora comprende que la autoevaluación es un asunto procesual y transversal y se va refinando en el tiempo sin ser un momento puntual.

Dentro de los testimonios de los participantes sobre la concepción de la autoevaluación se destaca uno relacionado con el cambio de modalidad presencial a virtual en la universidad que se vivió durante la pandemia. Esta circunstancia, según la percepción del estudiante, marcó el cambio de un antes y después en él. Además, le generó reflexiones sobre el papel del profesor en su proceso de autoevaluación que se expresan en recomendaciones:

La autoevaluación, de hecho, se me hace que empezó a surgir más con la pandemia, porque presencialmente eran muy pocos los profesores que le mandaban a uno un formulario [...], de hecho, no, ninguno. Entonces, yo digo que como hacer que siga, también inculcándole a los profesores eso, que así sea un formulario, o no sé, una forma didáctica de hacerlo [...] que se inventen también formas de que nos hagan autoevaluarnos a nosotros. Porque es que, listo, yo me puedo autoevaluar, [...] uno se analiza, pero si no hay a veces un formulario [...] si no hay algunos ítems que no tienen que ser escolares, sino que sean didácticos, uno le va a cojer más amor a ir a esa clase y puede persistir [...]. Para mí, la verdad, en la virtualidad fue donde yo empecé a conocer

las autoevaluaciones. Si volvemos a la presencialidad, se siga, se enfoque más a que los profes nos ayuden con ese tema (GFE1-E3).

Lo anterior no solo hace pensar en las implicaciones que tuvo la pandemia por COVID-19 y las adaptaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han generado, en términos de la centralidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, sino también en las formas en que se lleva a cabo el proceso de autoevaluación, cómo el profesor se la presenta a los estudiantes, los medios que usa para ello y cómo los mismos estudiantes la asumen en su formación. En este caso particular, el estudiante comienza a visibilizar la autoevaluación como un asunto que antes no era relevante.

Como síntesis de esta subcategoría de la autoevaluación, en la tabla 3 se visualizan algunas transformaciones en la concepción de la autoevaluación después de la experiencia vivida en la investigación.

Tabla 3.

Algunos cambios en la concepción de la autoevaluación después de la experiencia.

Antes	Ahora	Interpretaciones
Limitada, rígida, solo conectada con los contenidos	La autoevaluación incluye otras dimensiones de las personas	<i>Mirada multidimensional</i>
Cumplir con una tarea (llenar un formato, darse una nota) sin reflexión y análisis, sin profundidad. Hacer la autoevaluación por hacerla.	Hacerla para mejorar como persona. La autoevaluación es más integral y aplicada en el contexto. Nos ayuda a construirnos como personas y estudiantes. Ejercicio que ayuda: -A madurar a las personas -En la relación profesor-estudiante -A conocer a los estudiantes y desarrollar estrategias metodológicas.	<i>La autoevaluación es integral y situada</i> <i>Beneficio para la enseñanza y el aprendizaje, para la relación profesor-estudiante</i>
No se daba importancia a la autoevaluación.	La autoevaluación es lo más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.	<i>Consciencia sobre la importancia de la autoevaluación</i>

Antes	Ahora	Interpretaciones
No era necesario planearla, discutirla con los estudiantes, solo se pedía la calificación al final del curso.	La autoevaluación es un proceso sistemático (tiene momentos, acuerdos, estándares que permiten aprovechar su propósito). La autoevaluación va más allá de las apreciaciones subjetivas, tiene propósitos formativos y requiere planeación.	<i>La autoevaluación es intencionada, planeada y sistemática</i>
La autocalificación era un fin.	Es más que una autocalificación. No es solo poner una nota sobre unos ítems, si aprendió o no, es una herramienta para motivar al estudiante, que identifique debilidades y busque soluciones.	<i>Estrategia pedagógica</i>
	No es llegar del punto A al punto B, es qué hago con lo que aprendí.	<i>Lo ontológico del ser</i>

4.1.2. Calificación

El concepto de autoevaluación, en general, está muy relacionado con la calificación, por ser esta una parte importante en la evaluación en el sistema educativo. Por lo tanto, para comprender mejor la autoevaluación es necesario revisar esta subcategoría. En cuanto a ella se evidencian varias posturas que se reagrupan para su abordaje.

En primer lugar, están aquellas opiniones que señalan que la calificación afecta la autoevaluación en el sentido de que se pierde la objetividad. En otras palabras, según los profesores, la mayoría de los estudiantes aprovechan la autoevaluación para otorgarse una calificación alta —porque todos quieren ganar— y de esta manera subir su promedio de la asignatura. Esto dice uno de los participantes: “Si esa autoevaluación no tuviese nota, realmente los muchos serían un poco más críticos, con toda seguridad. [...] Los muchachos siempre piden nota de autoevaluación solamente para compensar una nota del profesor” (EP1). Otro profesor afirma en este mismo sentido que “la autoevaluación no debe de estar ligada a estímulo” (EP8); un tercero también comparte que los estudiantes lo hacen:

[...] sin culpa, no sé cómo explicar eso, es como el subconsciente de ellos diciendo “bueno, si me pongo 5.0, tengo más chance de pasar la materia y yo lo que necesito es pasar la materia para ser médico, entonces, me voy a sobrevalorar el esfuerzo” (EP11).

Un participante más dice así: “la nota sigue siendo lo más importante para todos, para los estudiantes, como medio para pasar la materia y seguir sus estudios y, para nosotros, como medio para poder medir si saben o no” (NR5). En el estudio de Canney Villa (2014) se demostró que los estudiantes y profesores dan más importancia a la autocalificación que a la posibilidad de reflexionar sobre el proceso.

Dado que la calificación limita la autoevaluación que, por su parte, está relacionada con la reflexión sobre sí mismo y su proceso de aprendizaje, varios profesores señalan que “la evaluación cualitativa permite más libertad en las reflexiones” (NR9) y que “este tipo de ejercicios [sin calificación] son mucho más enriquecedores si se hacen desde lo cualitativo, más que desde lo cuantitativo, pues favorece en tomar conciencia sobre lo que nos acontece” (NR7).

Quitar la nota cuantitativa y centrarse más en la reflexión y en lo que hay que mejorar o fortalecer es esencial en cuanto a un aprendizaje que sea valioso para comprender el sentido de la autoevaluación. Las palabras de los profesores lo confirman desde sus testimonios: “Si la autoevaluación se pega a la calificación, quizás se convierta en el único interés” (NR5). Una profesora afirma que como se dio cuenta de que algunos no querían autoevaluarse, no los castigó con mala nota por ello, sino que implementó otra estrategia:

[...] en tres sesiones empecé a diligenciar la autoevaluación [...]. Este ejercicio no es un ejercicio de relleno; ese, pienso que es el ejercicio más importante que hicimos acá y es un ejercicio que ustedes tienen que hacer en todas las, eh, yo creo que todos los ámbitos incluso de la vida (EP4).

En consonancia con las ideas expresadas sobre la “manipulación” de la calificación por parte de los estudiantes, Tejeiro et al. (2012) descubrieron que cuando la autocalificación hacía parte de la nota general, ellos subían su nota y cuando no hacía parte de esta, su calificación era similar a la calificación que les había asignado el profesor. Los investigadores expresaron que tal vez los motivos para la discrepancia fueron el deseo de obtener la máxima calificación posible y la presión de tener que calificarse a sí mismos. Andrade (2007) sostiene que la autoevaluación no debe basarse en calificación. De igual manera, Panadero y

Alonso-Tapia (2013) declaran que “lo importante en la autoevaluación no es la autocalificación, sino la comprensión por parte del alumno del proceso seguido, comprensión que posibilita aprender de los errores y aciertos” (p. 557).

Entre las reflexiones sobre la calificación algunas señalan que cuando se ofrecen instrumentos de autoevaluación, por ejemplo, rúbricas, y se solicita la calificación en ellos, algunos estudiantes solo se limitan a cumplir y completar, sin mayor reflexión, como abiertamente lo reconocían en sus testimonios de la subcategoría anterior. Por lo anterior, es importante proporcionar los espacios de discusión y realimentación con los estudiantes para erradicar este tipo de experiencias que no logran mayor impacto en ellos.

El tema de la calificación en la autoevaluación es aceptado por algunos profesores, pero modificando el camino para llegar a ella; unos sugieren que se explore el proceso para llegar al producto (la calificación), y que se justifique la calificación con argumentos pertinentes, aunque esta sea superior a la del profesor. Esta misma idea expresa otro profesor:

[...] esa autocalificación que se pusieron valió como un 5 %, este 20 % del seguimiento, [...] pero como siempre, de acuerdo de lo que iba aprendiendo [se refiere a lo aprendido en el curso que tomaron los profesores antes de planear y diseñar actividades autoevaluativas], me gustó mucho más los que escribieron el párrafo; en el párrafo mostraban el porqué de ese número, cierto, estuve flojo en esto, pero estuve fuerte en esto, me faltó esto y logré a lo largo del curso mejorar en esto (EP2).

Otra creencia —como una condición diferente— se relaciona con la mediación pedagógica del profesor, si él acompaña todo el proceso de autoevaluación del estudiante, es posible que este no haga trampas consigo mismo en la calificación, dado que los procesos que se acompañan con la intencionalidad enfocada en el aprendizaje y la formación integral llevan consigo mayores probabilidades de comprensión y cambio de conductas. En palabras de uno de los profesores:

Si esto se hiciera en todos y para todos, y obligatoriamente los profesores [...] tuvieran que dedicar el tiempo a la autoevaluación y coevaluación con los muchachos, los muchachos no se verían tan abocados a hacer estas cosas. Yo creo que serían más transparentes si en todas las materias existiera el ítem, es el proceso de la autoevaluación continua (EP1).

Un segundo grupo de percepciones tiene que ver con la forma como se utiliza la calificación, el proceso que se lleva para llegar a ella, los porcentajes que se le asignan. Un profesor explica su experiencia:

Yo le di mucho valor a la autoevaluación [el profesor le asignó 30 %], pues le estábamos poniendo mucho cuidado, y los otros semestres les he puesto menos porque solo le ha dado solo 5, 10 % [...]. Lo que pasa es que este semestre, como estaba pendiente de eso y lo hacía en cada clase, lo valoré más y puedo discutir o pude discutir más la autoevaluación con cada estudiante y yo creo que al final, intentando hacer lo mismo que ustedes hicieron con nosotros [se refiere a la preparación pedagógica que recibieron en el curso organizado por los investigadores para los profesores], ellos se fueron pensando que finalmente son más buenos o van a ser mejores profesionales si en cada actividad se autoevalúan, no necesariamente por una nota, sino por saber si aprendieron (EP11).

Una estudiante comparte que en el curso de Salud y Sociedad a la autoevaluación se le asignó un porcentaje y “se tenía que hacer porque esa nota de nosotros iba a ser computarizada con el concepto, pues, que tiene la profesora de cada uno, frente a las participaciones de las actividades en las clases virtuales” (GFE4-E9). Dicho de otra forma, cada profesor propuso variadas actividades y porcentajes para involucrar a los estudiantes en la valoración de su aprendizaje intencionalmente.

Si bien algunos profesores se centraron en el proceso mismo de la autoevaluación, de todas maneras consideraron importante solicitar o dar una calificación respetando la exigencia del sistema educativo: “Hay que convertir eso en un número, es decir, teníamos unos criterios, unas competencias, que cada uno, pues, iba haciendo el proceso, pero al final necesariamente tengo que poner un número porque ese es como el sistema de calificación” (EP7).

No obstante, hubo un estudiante que también reconoce el alcance de calificar como requisito en el sistema educativo, pero aun así cuestiona el valor de las notas:

Para mí es más importante ser un buen médico en cualquier hospital, en cualquier clínica, porque nadie me va a pedir las notas allá, porque allá pues el servicio a la gente, la vocación con la gente es lo que hace un médico, no las notas. [...] Yo hago la diferenciación porque, digo que más allá de la nota [...], donde la nota es la que nos permite aprobar o no, graduarnos o no, finalmente si tú te gradúas con 5, eso no es una garantía de que aprendiste, sí, es un número que te dice que pasaste los exámenes, que pasaste los parciales, que hiciste los talleres, etc., pero eso no te garantiza que aprendiste,

realmente la calificación cualitativa es la que te garantiza si aprendiste, así hayas pasado con 3.2 (GFE3-E6).

Efectivamente, otro estudiante también pone en duda que la calificación deba ser parte de la autoevaluación, así lo expresa:

[...] creo que debería como darle, voltearle, o sea, darle un giro al significado de que es una autoevaluación, no es evaluarlo y ponerle la nota, no, es ayudar a que usted se revise qué está pasando, qué puede hacer para mejorar usted como persona y académicamente en esta materia, como una ayuda, una herramienta de ayuda y no de darle un valor a las cosas (GFE1-E2).

Al parecer, las percepciones de los dos estudiantes frente al valor real y la necesidad de la autocalificación no son las únicas. En el estudio de Kambourova (2019) se reporta que los participantes tenían que expresar su grado de acuerdo o desacuerdo frente a la afirmación: «Lo más importante de la autoevaluación es la autocalificación (nota) del estudiante», “74 % de los profesores y 64 % de los estudiantes creen que la autocalificación del estudiante no es lo más importante de la autoevaluación” (p. 156), es decir, resaltan lo formativo de la autoevaluación. Por otra parte, Bourke (2017) también asegura que la autoevaluación no es para asignarse notas, sino para favorecer el aprendizaje.

La percepción de que hay diferencias entre las calificaciones que se asignan los estudiantes y su desempeño en las clases valorado por el profesor tiene que ver con el tercer grupo de opiniones. Los profesores utilizaron diferentes calificativos para referirse a los estudiantes; así, para algunos son los “buenos, los mejores, los más maduros o los más críticos” que optan por menor nota, y para otros, los “malos, regulares, no tan críticos” son los que se sobrevaloran en ella. Esta observación se evidenció por los profesores desde su heteroevaluación en la que se identifica el nivel de participación, de interacción y de desarrollo del estudiante. La autoevaluación, por sus características, implica una parte del proceso que involucra solo al estudiante, solo él lo conoce y el profesor logra conocer una parte de lo que el estudiante presenta. En este sentido, se pueden leer los siguientes testimonios:

En la evaluación cuantitativa observé lo que se describió en algunas investigaciones, con relación a la tendencia de los estudiantes de menor rendimiento de asignarse notas más altas, al contrario de los estudiantes de mejor rendimiento de asignarse notas más bajas (NR9).

Yo creo es que los que son muy buenos, son los que más se critican, o sea, son los que más tienen la capacidad de decir si lo hicieron muy bien o si lo pueden hacer mejor, pero son los más buenos. Yo casi nunca he visto estos, que uno dice estos regularcitos o malos, que tengan capacidad de ponerse una nota bajita en la autoevaluación porque tienen menos poder de crítica (EP11).

Vuelvo y pienso que los estudiantes, los más maduros, los que, incluso, a veces, los que más participan en los ABP, por ejemplo, terminan con unas notas de autoevaluación de 4.5, 4.4, 4.3 y los que no hacen nada se ponen 5.0 (EP9).

Dicho de otra manera, los profesores perciben que dar una nota implica una reflexión para el estudiante, pero no todos tienen el mismo nivel de madurez o experiencia, por lo tanto, conectan la calificación, al parecer, solo con el esfuerzo y el trabajo percibido para las actividades. Al respecto es importante mencionar el estudio de Sitzmann et al. (2010), en el cual se concluye que los estudiantes conectan la autoevaluación más con su parte emocional que con la parte cognitiva del aprendizaje, por lo tanto, se debe tener cuidado en la interpretación de los resultados sobre autoevaluación.

En otro testimonio el profesor cuenta que, en su curso, los estudiantes fueron muy sinceros porque lo que ellos colocaban “estaba muy acorde a lo que yo tenía o percibía de ellos, entonces, nunca fue como que ellos se ponían 5.0 y yo les pongo 2.0 o, al contrario, no, siempre estuvimos muy de acuerdo” (EP12). En los trabajos de Kevereski (2017) y Machera (2017) los hallazgos demostraron que hubo coincidencia entre las notas de los estudiantes y de los profesores, tal como lo expresó el participante en la investigación. Sin embargo, Kajander-Unkuri et al. (2016) y Pawluk et al. (2018) no evidenciaron coincidencias entre las notas del profesor y las notas de los estudiantes en su autoevaluación.

Un cuarto grupo de percepciones se conecta con dos aspectos importantes: el primero, la reiterada dificultad entre los estudiantes para autocalificarse y de los profesores a calificar procesos; el segundo, la falta de experiencia en la autoevaluación en general o aquella que han tenido en el colegio en relación con la autocalificación. Así, para asignarse una nota algunos referían dificultad para valorar el propio trabajo y sentimiento de culpa por notas altas o autocastigo por notas bajas que no reflejaban el esfuerzo realizado.

Al principio para mí era muy difícil, porque yo decía, yo sé que yo estudio mucho, que yo le meto las ganas, pero a uno le da pena, a mí me daba pena como ponerme una nota alta, pero también yo decía, ¿por qué me voy a poner una nota bajita si sé que no merezco una nota bajita tampoco? Entonces era

como un sentimiento de, como de culpa si me la ponía muy alta y de ¿cómo así que yo me la estoy poniendo bajita? Era algo muy charro porque es como que uno no se sabe calificar, por lo menos a mí me cuesta mucho dar una opinión con respecto al trabajo propio (GF3-E7).

En este mismo sentido, un profesor mencionó que es muy difícil cuantificar las experiencias:

Yo tengo una dificultad, yo no sé si es solo mía, pero es una dificultad personal, yo soy consciente, a mí me cuesta mucho cuantificar los procesos, a mí la parte de poner la nota numérica me cuesta sobre manera, porque yo pienso que es que los procesos son una experiencia y que tu como tienes que traducir la experiencia a una nota, yo sé que es una exigencia de la universidad [...], pero a mí me cuesta, o sea, a mí me gusta más poder saber que tuvieron un espacio reflexivo, de introspección, crítico (EP5).

En cuanto al segundo aspecto de este grupo de opiniones, una estudiante reconoce que la autoevaluación es un reto para ella; además, señala que si bien se ha hecho autoevaluación en el colegio, no es lo mismo hacerla ahora en la universidad:

Autoevaluarse es supremamente complejo porque uno en el colegio tenía como otro concepto y uno en el colegio no era tan responsable en realidad, uno en el colegio ¿cómo que, autoevaluación? Yo tengo que ponerme la mejor nota y en el colegio, pues, eh, en realidad eran como conocimientos muy básicos, entonces uno sentía que si se ponía una muy buena nota, no estaba como fallando con lo que había aprendido y con su desempeño. Personalmente, en el colegio me fue muy bien, pero ya cuando uno llega a la universidad, que son como, conocimientos mucho más avanzados, clases mucho más complejas, de más dedicación, de no solo lo de la clase, de leer, [...] entonces sí, es un poco más difícil (GFE1-E1).

Así, en las percepciones de los participantes se observan dos posturas, como polos opuestos, el interés en subir las notas a través de la autoevaluación y el interés por la reflexión y el aprendizaje. Los estudios que presentan resultados sobre la dificultad de los estudiantes de autoevaluarse, por ejemplo de Souto Suárez et al. (2020), reportan que ellos sí manifestaron dudas acerca de su capacidad para juzgar adecuadamente su trabajo. En otra investigación de Siow (2015), la difícil situación que vivieron los participantes fue provocada por los sentimientos negativos que produjo la autoevaluación en ellos, no la disfrutaron y les tomó mucho tiempo.

A manera de síntesis para esta subcategoría, las percepciones de los participantes se representan en la figura 8.



Figura 8. Síntesis de las ideas expresadas por los participantes en relación con la pertinencia o no de la calificación en la autoevaluación.

4.1.3. Criterios

Otro aspecto esencial en la autoevaluación son los criterios. A continuación, se describen las percepciones de las diferentes audiencias frente a ellos. Para fortalecer el proceso de autoevaluación de los aprendizajes se deben tener en cuenta:

- Las estrategias implementadas
- Los lineamientos considerados
- Los instrumentos utilizados
- La participación otorgada al estudiante en la formulación de los criterios para actividades de autoevaluación.

Los anteriores criterios sirvieron de referente para categorizar las apreciaciones de los profesores y estudiantes. Un primer grupo plantea que para garantizar el proceso de la autoevaluación hay que mantener un enfoque crítico, distanciado del señalamiento de las fallas para dar apertura a una reflexión más enfocada en las oportunidades de mejora. Igualmente, se resalta la pertinencia de mantener el proceso como un asunto voluntario del estudiante y no impuesto por el profesor. De otra parte, se señala la necesidad de que la autoevaluación sea promotora de actitudes proactivas, sobre la base de la sinceridad y la autocrítica que van de la mano de la autopercepción, y teniendo presente el valor del amor propio:

La actitud no quiere decir que siempre estemos bien, o que siempre estemos contentos. En estos momentos puedo estar en un momento duro [...], pero sea sincero con el proceso, diga vea, en estos momentos en mi vida hay algo que me pesa, que no me deja, ¿cierto?, sea sincero con eso (EP5).

“En el amor a sí mismo es donde está el éxito de esa autoevaluación y, desafortunadamente, nuestra sociedad tan competitiva y discriminatoria, [...] no hay lugar para la autorreflexión” (EP9).

En este sentido, las ideas de Foucault (1991) cuando destaca los dos principios de la cultura griega “cuidarse de sí mismo y concóctate a ti mismo” (p. 50), se relacionan con la autoevaluación dado que ella implica el autoconocimiento, el ejercicio de la reflexión con respecto a sí mismo; también se puede interpretar, como lo expresan los profesores participantes, que para poder valorarse se necesita conocerse, amarse, descubrirse y cuidarse. Así, ese cuidado y amor son parte de la subjetividad, que se mencionaba en la subcategoría autoevaluación-concepción previa y posterior. Por lo tanto, sujeto, subjetividad, amor propio, autoevaluación, formación, tienen al parecer lazos muy estrechos. En palabras de Lanz (2012):

El cuidado de sí, que puede traducirse como formación de sí [...] resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que éste se escuche y se mire a sí mismo, se interprete como persona, para que pueda formar-se [...]. El cuidado de sí [...] expresa una actitud consigo mismo, pero también con lo otro, con los otros y con el mundo (p. 41).

Como un hallazgo investigativo es claro que, para apropiarse del proceso de autoevaluación de los aprendizajes, los sujetos en formación han de fortalecer el conocimiento de sí mismos, como esencia para la mirada autorreflexiva y la búsqueda de mejoría permanente.

Otros dos elementos estructurales que señalaron los profesores son el diseño de unos instrumentos que integren los objetivos y la reflexión sin juicios de valor. El primero se sustenta en las siguientes palabras de un participante:

La construcción de las rúbricas exige un conocimiento integral de los objetivos propios de cada núcleo temático que se quiere evaluar, los criterios planeados y la medida de estos estándares; así, el docente funge como orientador del proceso, motivador para los estudiantes y conductor de la formación hacia lo didáctico, de esta manera el estudiante puede adquirir la capacidad para juzgar sus logros frente a un aspecto determinado y planteado por el docente (NR3).

Lo interesante de esta idea es la relación entre rúbrica —como un tipo de instrumento para la evaluación y la autoevaluación— y objetivos del programa, lo que, por lo general, se considera obligatorio tener en cuenta desde la enseñanza. Se asume que las actividades didácticas y evaluativas se planean y hacen a partir de un programa determinado con el fin de dar respuesta a la intencionalidad formativa. En este punto, vale la pena señalar el estudio en el cual Tan (2008) describe tres diferentes maneras de implementar la autoevaluación por los profesores universitarios en sus cursos, basada en: a) el profesor (*teacher-driven*), b) el programa (*programme-driven*), c) el futuro (*future-driven*).

Las ideas del participante en esta investigación, al parecer, se conectan con el segundo tipo de autoevaluación en el que si bien se disminuye el control del profesor con fundamento en los contenidos y los objetivos de un programa, aún no se logra empoderar al estudiante para que no solo se centre en una asignatura específica, sino en su aprendizaje para la vida.

El siguiente elemento estructural relacionado con la reflexión se identificó en estas palabras: “Pensarnos, bueno, vamos a sentarnos a pensar sobre qué es lo que ha pasado, ¿cierto?, y lo que ha pasado sin juicios de valor, o sea, vamos a tratar, no es fácil” (EP5). La idea anterior genera una profunda reflexión y un análisis a la luz de la teoría.

El valor abordado desde la filosofía es un asunto subjetivo, relativo y parte de una comparación. Para Ortega y Gasset (2004), “los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia sólo existen para seres capaces de comparar” (p. 32). En esta misma línea, House (1997) explica que la evaluación “es comparativa por naturaleza” [...]. Esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto” (p. 20). Dicho de otra manera, ¿Será posible valorar su aprendizaje sin hacer juicio de valor? ¿Cómo se lograría?

De acuerdo con Tai et al. (2018), “el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes debe ser una meta de la educación superior” (p. 477), al definir el juicio evaluativo como: “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo propio y de los demás” (p. 471). Los autores declaran que una de las maneras de lograrlo es por medio de la autoevaluación. En otras palabras, uno de los propósitos de aplicar actividades autoevaluativas es precisamente desarrollar esta capacidad en los estudiantes.

En relación con la formulación de acuerdos sobre los criterios —segundo grupo de percepciones—, se menciona que ellos deben estar dirigidos a la resolución de

problemas por parte de los estudiantes y, en general, se considera relevante que los estudiantes participen en la discusión y definición de dichos criterios:

Es conveniente hacer partícipe al estudiante del proceso de elaboración o de revisión del instrumento que se aplicará para cada concepto que se evaluará, además concientizar sobre los beneficios y demás aspectos positivos que se pueden lograr, si se hace de una manera responsable; esto los lleva a descubrir, ellos mismos, sus fortalezas y a ponerlas al servicio de los demás, a mejorar su autoimagen y con ello su autoestima, además a seguir trabajando en lo que les represente una mayor dificultad (NR3).

En esta parte es imperativo recordar la definición de Boud (1994, p. 5, como se cita en Boud, 1995, p. 12) sobre la autoevaluación, mencionada en la subcategoría autoevaluación, concepción previa y posterior. Su énfasis se hace explícitamente en la pertinencia de que los estudiantes participen en la identificación de los criterios para aplicar en su trabajo.

Sin embargo, en esta experiencia de investigación-acción, no siempre fue posible la participación estudiantil por desconocimiento de los detalles. Así lo expresó un profesor en sus notas:

El ideal sería que los criterios de evaluación fueran establecidos por los mismos estudiantes, no obstante, es difícil puesto que al iniciar una actividad o un curso el estudiante no siempre es consciente de dichos objetivos o competencias que se supone deberían tener al finalizar la actividad (NR8).

Algunos profesores intentaron hacerlo, pero hubo obstáculos. El rol docente en la definición de los criterios sigue siendo protagónico por no estar acostumbrados o por no estar de acuerdo en que los estudiantes puedan también participar en su discusión. Dos razones motivan dicho desacuerdo: primero, creen que los estudiantes no aportan lo suficiente; segundo, consideran que los criterios que proponen se alejan del aprendizaje en sí. Estas fueron las percepciones de los participantes:

Para lograrlo generé una ficha con los criterios de evaluación definidos (en su mayoría propuestos por mí y aceptados o modificados sutilmente por los estudiantes) con tres niveles de evaluación (alto, medio o bajo) acompañado de la razón de su evaluación y al finalizar cada sesión los estudiantes la diligenciaban. [...] cuando insté a los estudiantes para establecerlos, muy pocas ideas surgían, y pues las pocas ideas se enmarcaban en aspectos del componente humanístico como responsabilidad, puntualidad y ninguna en aspectos académicos, del saber o del hacer propiamente específicos del área de estudio (NR8).

[Los estudiantes] no tienen claridad de cuál va a ser un criterio adecuado, cuál va a ser una competencia, sí, pues, apenas están, en Biología de la Célula I, entonces eso hace que la definición del criterio idealmente, pues, que tenga una alta participación del estudiante, pues no se lleve a cabo de esa manera (EP7).

Las experiencias descritas por los profesores podrían ser explicadas por Bourke (2014) quien señala que hay tres aspectos que influyen en que la autoevaluación no sea legítima en la universidad: no se institucionaliza en las políticas institucionales, se mantiene el fuerte poder de los profesores y el rol pasivo de los estudiantes. Los estudiantes no participan en la elaboración de los criterios sobre su autoevaluación porque existe una “visión del estudiante como objeto y no como sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Kambourova, 2020, p. 653) y, por tanto, no se les da la oportunidad de ser activos y tenidos en cuenta, porque el profesor tiene el rol protagónico y el control total de la evaluación.

Contrario a estas experiencias narradas, varios profesores comparten otras y resaltan que el proceso de formulación de los criterios de la autoevaluación se realizó en conjunto con los estudiantes de diferentes modos, y tal vez no de la manera esperada; sin embargo, los últimos lograron hacer sus aportes. En el primer caso, el proceso se dio así:

Entonces les pregunté, si ustedes se fueran a autoevaluar, ¿qué criterios usarían?, entonces, les empecé a decir, en diferentes dominios. [...] Todo eso que ellos me dijeron, lo resumí en una rúbrica, [...] compartí el archivo con cada uno de los muchachos en el Google drive y ellos lo tenían que diligenciar después de terminada cada sesión [...]. Con ellos diseñamos los criterios, [...] lo combinamos. (EP4).

En el segundo caso, a partir de un instrumento, llamado “telaraña”, con diez criterios establecidos, presentado en el curso de formación con los profesores, una participante diseñó otra telaraña y solicitó a los estudiantes no solo escribir una calificación en cada ítem, sino escribir un párrafo sobre “cómo se habían sentido y cómo habían aprendido las cosas” (EP2). Lo interesante aquí es que, con base en unos criterios dados, la profesora logra adaptarlos para su curso y permite a los estudiantes agregar nuevos: “si querían, podían adicionar muchos más criterios, entonces, eh, algunos lo hicieron, pero muy poquitos, realmente, muy poquitos adicionaron criterios” (EP2).

En este mismo sentido, en el tercer caso se puede leer el siguiente testimonio:

En un principio tuve temor porque no sabía si 30 min iba a ser un tiempo suficiente para construir una rúbrica con los nueve muchachos con los que estaba y si ellos iban a tener la madurez suficiente para abordar el tema. Sin embargo, noté que lo tomaron con mucha seriedad. En un comienzo solo una estudiante intervino con criterios parecidos a los de la evaluación, pero luego, poco a poco empezaron a participar y con unos aspectos guía que yo les proporcioné, fueron desarrollando ideas para construir su autoevaluación. Me pareció que el documento resultante fue lindísimo, aunque hubiera querido ítems con resultados más fácilmente medibles. [...] Muy linda la participación de los muchachos (NR4).

Los profesores de esta investigación reconocen como novedoso que los estudiantes se involucren en el planteamiento de criterios para la autoevaluación de los aprendizajes. Es algo que, luego del curso de formación pedagógica, lo ven como provechoso y al ponerlo a prueba con su grupo de estudiantes descubren que cuando los tienen en cuenta, se comprometen más en el mismo proceso. De igual manera piensan los estudiantes y creen que es de mayor responsabilidad y de un compromiso con ellos mismos. Plantear criterios con los estudiantes, mediar en el proceso de discusión con ellos, convocarlos a proponer otros, ir diseñando los instrumentos, valorarlos y mejorarlos son asuntos que se deben conservar en procura de mejorar los procesos formativos.

Es importante estimular la participación de los estudiantes en la formulación de los criterios de autoevaluación porque de esta manera se reflexiona sobre las características que debe tener un buen trabajo y se establecen criterios propios. Panadero y Alonso-Tapia (2013), citando a otros autores, señalan: “Cuanta mayor sensación de autonomía en la elección de los criterios, mayor motivación habrá por alcanzarlos, tal y como ocurre con otras metas (Deci y Ryan, 1985)” (p. 558). Además, los resultados del estudio realizado por Angulo Delgado et al. (2020) demostraron que “una buena autoevaluación requiere la implicación directa de la persona para establecer sus propias metas y los criterios de valoración. Imponerlos es inhibir los procesos de autorreflexión y autorregulación, propios de las buenas prácticas autoevaluativas” (p. 479).

Sobre los criterios a considerar que se abordaron en algunos cursos, dos estudiantes relatan su experiencia. El primero compara el proceso de autoevaluación entre dos cursos que matriculó en 2021-1:

En el de Salud y Sociedad [...] estaba lo de autoevaluación [...], pero era así, muy abierta, entonces uno como que, uno no seguía tanto una rúbrica, como, por ejemplo, en el de Inglés, [...] pero sí seguías puntualmente las preguntas, como, según lo que uno podía hacer, entonces si uno era capaz de escribir, era capaz de hablar, era capaz de sostener una conversación [...]. Entonces, era como una rúbrica que uno iba rellenando entonces, [...] era algo un poco más amigable, esa autoevaluación de inglés, porque te daban como todas las preguntas. Pero ya en esta de Salud y Sociedad sí era más de sentarse, analizar el trabajo realizado, empezar a escribir, plasmar ahí pues como, como la idea que uno tuviera de su trabajo durante el curso y el de sus compañeros o de un compañero, entonces, sí era un poco más compleja (GFE1-E1).

El segundo estudiante de este grupo relató su experiencia en un solo curso, pero con dos diferentes tipos de actividad autoevaluativa:

En la primera [autoevaluación] recuerdo que fue más bien como tipo reflexión personal. El profe nos dijo como, eh, muchachos, piensen, ustedes hasta ahora cómo han desarrollado sus procesos educativos, ustedes en verdad sienten que están entendiendo los conceptos y que ustedes eventualmente son capaces como de aplicarlos. Fue como más por ese lado de la reflexión, de conocer nuestro proceso, cómo iba y cómo queríamos pues también que terminara, qué podíamos mejorar, qué nos parecía que habíamos hecho de pronto no tan bien en lo que habíamos visto hasta ese momento pues de clase. En el segundo ejercicio fue aplicando ya pues, eh, los temas de la materia, en ese, eh, lo que hicimos fue que el profesor nos pasaba unas preguntas en las que teníamos que relacionar de alguna forma los temas que habíamos visto para darnos cuenta si habíamos entendido o no, para los dos ejercicios, eh, la verdad, a mí me gustaron. Yo hice, pues, todo el proceso de reflexión y sentí que realmente como que destaque qué era lo que tenía que seguir mejorando en la materia (GFE4-E10).

Es valioso señalar que cada profesor, al tener la libertad de diseñar sus propios instrumentos o aplicar su particular metodología para llevar a cabo la autoevaluación en los cursos, y a partir, por supuesto, de su interpretación individual del concepto autoevaluación, logró desplegar su creatividad para buscar los caminos más cortos y accesibles para llegar a los estudiantes. De esta forma utilizaron rúbricas con ítems o dominios, los leyeron y discutieron con sus estudiantes, abriendo el espacio de la escucha y la participación, y solicitaron reflexión escrita en algunos casos.

En cuanto a los testimonios de los estudiantes, se puede interpretar que un instrumento con afirmaciones puntuales es más fácil de resolver que otro

que no contiene preguntas explícitas. La explicación podría ser: por un lado, es complejo autoevaluarse en lo abstracto, sin criterios claros o, por otro lado, es difícil analizar su proceso de aprendizaje por falta de habilidades metacognitivas desarrolladas. El hallazgo aquí descrito se conecta con otros estudios. Se ha demostrado que el proceso de autoevaluación es afectado por las escalas que lo miden. Entre más amplia es el área definida y se aplica una escala relativa, más alto es el promedio de las personas en evaluar sus competencias. En cambio, si se utilizan preguntas específicas y una escala absoluta, la autoevaluación es más realista (Ackerman et al., 2002).

Así, hay diversas formas de aproximarse a la autoevaluación para potenciar diferentes competencias, por ejemplo cuando un mismo profesor contempla dos tipos de actividades en las que una es más abierta, de tipo reflexiva sobre el proceso de aprendizaje general, las estrategias implementadas y la proyección para alcanzar las metas, y la otra incluye los temas o los conceptos del curso propiamente y su aplicación en la práctica, por medio de diferentes ejercicios.

Las ideas anteriores se conectan con los tipos de autoevaluación que han mencionado algunos autores en la literatura, inclusive unos los llaman modelos, actividades, tipologías. Boud y Brew (1995) afirman que prácticas comunes, como el autotest, la autoclasificación o las preguntas de reflexión a veces se aplican como actividades de autoevaluación, pero en realidad no lo son. Los autores describen cada una de ellas y argumentan que las diferentes prácticas de autoevaluación obedecen a diferentes objetivos y relacionan dichas prácticas con los intereses técnico, comunicativo y emancipatorio, propuestos por Habermas. Por otra parte, Boud (1994) analiza en qué circunstancias la autoevaluación puede ser liberadora u opresora, lo que de cierta forma se conecta con las ideas de Tan (2008), presentadas anteriormente en este texto.

Complementando el tema de las clasificaciones, es necesario mencionar los tres modelos —débil, mediano y fuerte— de autoevaluación que plantea Taras (2010), presentados de manera breve en una guía elaborada por Wride (2017). Las denominaciones se relacionan con el grado en que los estudiantes tienen acceso al poder y la toma de decisiones sobre el proceso de evaluación, en comparación con del profesor.

Un tercer grupo amplio de ideas, relacionadas con los aspectos de los criterios, tiene que ver con los instrumentos reportados por los profesores para desarrollar la autoevaluación. Entre ellos están: presentación oral, escritura, seguimiento, preguntas de reflexión “¿con lo aprendido, que puedes hacer?” (EP10),

encuesta, guía a complementar sobre un tema, formulario con cinco o seis preguntas, bitácora en la que describen cómo se sienten al inicio del curso y se contrasta al final, visualización de un video, ejercicio de cartografía con los objetivos del curso, metáfora de cómo aprender a montar en bicicleta para la autoevaluación. De igual manera, varios participantes expresaron sus posturas sobre la naturaleza de los criterios que se deben tener en cuenta en una autoevaluación, por ejemplo, las competencias genéricas y específicas (EP8) y la adaptación de una rúbrica que se aplica en el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP– (NR6).

Es necesario precisar que los términos que se utilizan para hablar de autoevaluación e instrumentos no siempre son los mismos, es decir, a veces se habla de estrategias, otras veces de medios, de técnicas u otros. En la clasificación sobre evaluación de Hamodi et al. (2015), donde se aclaran los conceptos “medios, técnicas e instrumentos”,⁴ la autoevaluación es una técnica y todo lo que se utiliza para registrarla en un formato escrito es instrumento, por ejemplo, ficha de autoevaluación o informe de autoevaluación. Sin embargo, la clasificación referenciada es solo una muestra de cómo emplear los conceptos, pero no todas las personas e instituciones de educación se rigen por ella. Además, si bien hay intentos de hacer una lista de dichos instrumentos siempre estará sin acabar porque se crean nuevos, se combinan varios, así que las posibilidades de darles nombres son infinitas.

En este orden de ideas, al explorar otras investigaciones, se descubrieron nuevos instrumentos. Kambourova (2008) recoge algunos, relacionados con la autoevaluación en lenguas extranjeras específicamente, pero viables para otras áreas con adaptaciones respectivas: las escalas de rangos y las listas de chequeo, desarrollados por Osscanson (1980); portafolio, pre- y post- escrituras en el curso para compararlos; contratos de los aprendices (Taras, 2010); fichas de progreso; diarios de los estudiantes. Así mismo, Calatayud Salom (2008) propone otros, que ella denomina estrategias: bloc de autoevaluación, hoja de plan semanal y asamblea autoevaluativa. En la figura 9 se resumen las principales formas de autoevaluación que aplicaron los profesores participantes en la investigación y otras que se encontraron en diversos estudios.

⁴ Medios de evaluación —son pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar, ¿qué vamos a evaluar?; técnicas de evaluación— son estrategias que se utilizan para recoger sistemáticamente información, ¿cómo vamos a evaluar?; instrumentos— son aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje evidenciado a través de los diferentes medios de evaluación, ¿con qué vamos a evaluar? (Hamodi et al., 2015, p 154).

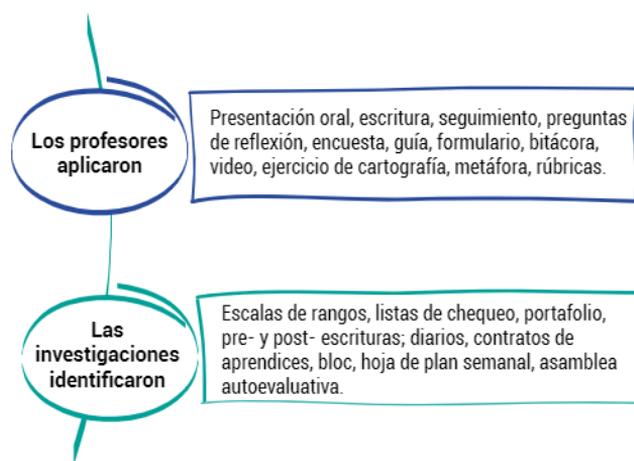


Figura 9. *Formas de aplicar la autoevaluación desde los profesores participantes y desde otras investigaciones.*

En las notas de reflexión que tomaron los profesores durante el desarrollo del curso y la correspondiente aplicación de actividades de autoevaluación se plasmó la siguiente idea:

Disiento de la recomendación que indica que la rúbrica de evaluación por el docente y autoevaluación por el estudiante deba ser la misma. Si bien pueden tener elementos similares, considero que debe tener la flexibilidad de permitir que emerjan consideraciones que puede percibir cada estudiante y el docente. Los estudiantes en su proceso de reflexión realizan comparaciones con el proceso de otros compañeros y encuentran puntos para mejorar. Los estudiantes identifican los aportes que hacen sus compañeros en su proceso formativo, lo cual no es siempre identificado por el docente (NR9).

En clave de esta misma postura, es reiterada en la entrevista así:

Si bien la guía debe de conocerse de antemano y ser concertada, no necesariamente tiene los mismos, eh, variables para evaluar, puede tener algunos similares, pero debe dar la posibilidad de que emerjan cosas. ¿Por qué?, porque yo me di cuenta que los estudiantes ahí evalúan aspectos que para uno no es posible. Por ejemplo, que tanto leyó, que tanto aprendió, cómo aprende de los pares, eso a veces no es tan fácil de identificar, si hace o no trabajo en equipo. Hay falencias que ellos identifican que uno no las identifica como docente, entonces creo que si las guías de autoevaluación son similares a las que usa el docente para la evaluación docente y si son muy cerradas, no permite que emerja eso (EP8).

Sin duda alguna, el estudiante es el único que sabe cómo es su proceso de aprendizaje, cómo se siente, qué sabe, pues lo que observan los externos son las muestras de este. González Agudelo (2010) afirma que “solo los estudiantes en sus procesos de autonomía y autoevaluación son conscientes de lo aprendido, de lo que realmente le afectó de ese saber sabio en su intimidad, en su ser” (p. 105). De igual manera, Sundström (2005), citando a Shrauger y Osberg (1981), declara que cuando evaluamos desde afuera no evidenciamos los cambios en las motivaciones y actitudes de las personas que evaluamos y cómo ellas afectan su comportamiento.

Los autores anteriores confirman las ideas de algunos profesores que participaron en la investigación. No obstante, si bien es importante estar abiertos a que los estudiantes incluyan sus criterios personales en la autoevaluación y ser flexibles a contener los nuevos que emerjan, es necesario presentarlos y discutirlos porque en el diálogo nace la reflexión, la realimentación y el intercambio del “yo” y el “otro”, que permite la formación del “yo”. De no ser así, existe el riesgo de que el estudiante solo valore el hecho de que dedicó mucho tiempo al estudio, por tanto, se autoevaluó a un nivel alto, pero no aprobó el examen, y lo más importante, no comprendió, no aprendió, no desarrolló sus capacidades. ¿Sería o no pertinente dialogar este criterio con los estudiantes? ¿Qué reflexiones podrán surgir de una situación similar?

Un argumento adicional al tema en cuestión es el siguiente testimonio que va en la misma dirección de nutrirse del otro:

Estrategias como esta de posibilitar el trabajo con otro compañero, genera la oportunidad de contrastar ideas e incluso apoyarse en asuntos que en los que cada uno puede tener mayor habilidad. En este último componente en el cual se debe elaborar un entregable que dé cuenta de todo el proceso, los estudiantes han demostrado diferentes niveles de apropiación de los temas. Para lo cual es fundamental dejar claramente explicadas las instrucciones para desarrollar la actividad, así como los criterios de valoración de esta, socializando la rúbrica en función de cada uno de los aspectos valorados, con el objetivo de cumplir con los propósitos de enseñanza-aprendizaje (NR2).

En otras palabras, es imperante contar con el otro —profesor, compañero— para desarrollar su propio criterio; por lo tanto, los criterios que cada uno tiene deben ser compartidos y discutidos, aunque emerjan posteriormente a los previamente acordados. Efectivamente, se parte de una base pero se es flexible, los instrumentos no son rígidos, son modificables y mejorables. La cuestión es no perder el norte, las intenciones formativas. Además, mientras se instala la

cultura de la autoevaluación, se requiere de mayor sensibilización, acompañamiento, comprensión y aceptación, hasta que los estudiantes no solo soliciten formalizarla, sino que la hagan parte esencial de su ser como persona.

La recomendación de tener criterios iguales en la rúbrica tanto de evaluación como de autoevaluación parte de lo argumentado hasta ahora respecto de que la autoevaluación necesita de unos estándares comprendidos por todos, en lo posible, de manera similar. Así lo corroboran Panadero y Alonso-Tapia (2013), cuando en su definición de la autoevaluación, presentada en la primera parte de este texto, aluden a criterios de evaluación. Según ellos, “estos criterios son las directrices específicas bajo las que se evaluará el trabajo tanto por parte del profesor como del alumno (Goodrich, 1996)” (p. 557).

En síntesis, los participantes de este estudio expresaron opiniones y reflexiones significativas en torno a los criterios que se representan en la figura 10.



Figura 10. Las principales percepciones de los participantes sobre los criterios de la autoevaluación.

4.1.4. Pertinencia

La pertinencia de la autoevaluación en esta investigación se refiere a los beneficios, las ventajas, los alcances y los logros que identifican en ella

los participantes. Las anteriores características de esta subcategoría se cruzan en ciertos puntos con la subcategoría concepción previa y posterior sobre la autoevaluación. Es apenas lógico, dado que en la mayoría de las veces un concepto se define a partir de sus cualidades. En este sentido, se reitera la reflexión y la constante búsqueda de mejoría que tiene la autoevaluación, su contribución para el aprendizaje y la enseñanza.

Para iniciar, es reseñable que todas las audiencias consideran la autoevaluación muy importante y necesaria. Algunos, por ejemplo, expresaron: “Yo creo que introducir esto [la autoevaluación] desde los primeros semestres es importante porque sea o no calificable, los muchachos lo van a necesitar en un semestre más adelante” (EP1); “la autoevaluación debería ser un proceso casi que obligatorio en todos los semestres para intentar formar mejores profesionales” (EP11).

Estas ideas de los profesores coinciden con los resultados del estudio de Trevitt et al. (2012) y de Harrison et al. (2015) quienes declaran que, para que los estudiantes potencien su capacidad de autoevaluarse, la autoevaluación debe ser parte del currículo en todos los niveles de educación. En este mismo sentido, Sosibo (2019) demostró en el ámbito universitario que la autoevaluación debe integrarse a los currículos.

Un primer grupo de percepciones se conecta con los beneficios que trae la autoevaluación para los estudiantes desde la mirada de los profesores y los mismos estudiantes. Entonces, se destacó el proceso reflexivo que esta implica y los resultados a los cuales apunta dicho proceso. A partir de la reflexión se llega a tomar consciencia sobre el aprendizaje de cada uno, a identificar las dificultades y las falencias para luego tomar medidas con el fin de mejorar, corregir y modificar. Se mencionan algunos testimonios de los profesores en este sentido: “Facilita bastante los procesos y, sobre todo, hace como que los estudiantes sean mucho más [...] reflexivos, que tengan en cuenta pues su propio proceso, que no estén dependiendo siempre del profesor” (EP7); “la reflexión frente al proceso de aprendizaje, de la integración de mis conocimientos” (EP2).

Abrir estos espacios para la reflexión no solo es muy útil por el poder transformador, sino necesario, pues con las dinámicas del mundo actual, cada vez las personas sienten más la necesidad de producir y tienen menos tiempo de sentir, y hacer consciente los procesos en los que están inmersos [...] Considero que la apuesta debe ser por una educación consciente, preocuparnos menos por el contenido teórico depositado, y más por el sujeto que lo recibe, lo interpreta y lo transforma (NR7).

Por su parte, los estudiantes refirieron que les permitió valorar lo que hacen: “Yo pienso que es una experiencia muy valiosa porque nos enseña a nosotros también a valorar nuestro propio trabajo, porque estamos muy acostumbrados, y sobre todo en la universidad, a que otros nos califiquen, pero nosotros nunca hacemos eso” (GFE3-E7); a mirarse a sí mismo, en términos de introspección, pues la autoevaluación “lo obliga a uno como a mirar para adentro, a mirar lo que está haciendo mal, a mirar si trabajó lo suficiente [...], es un momento como de honestidad con uno mismo” (GFE3-E6); mejorar no solo como estudiantes, sino como personas también, lo que se refleja en la relación con los otros:

Yo siento que yo mejoré, eso pues ayuda a que no sea solamente pues una persona buena estudiante, que saque buenas notas [...], sino que también me sirvió pues para mejorar la parte social. Entonces, por ejemplo, a participar en clases o a perder como ese miedo, yo siento que todo esto contribuye también a la parte personal (GFE2-E5).

Estando, pues, en la universidad vi como esa necesidad de que, pues, de darme como ese alto y decir no, tengo que autoevaluarme porque lo que yo estoy estudiando va muy enfocado [en] la relación con otras personas y si yo no me autoevalúo y no intento crecer yo como persona, no voy a poder dar lo mejor de mí a otras personas, entonces, pues, para mí fue como por ese lado [...]. Las ventajas es que son oportunidades para la mejora, para corregir y para intentar nuevas cosas (GFE4-E10).

En este punto es importante recordar la relación entre el “yo” y el “otro”. Kambourova (2020) relata que el “self”, una entidad flexible y móvil descrita desde la psicología, entra en una relación directa y significativa con los otros, por lo tanto, se estudió por los sociólogos y se llama “yo social”. En otras palabras, para poder autoevaluarse también se necesita tener y conocer las miradas de los demás. Lo anterior es un reto determinante para aportar a la transformación de la cultura autoevaluativa, en cuanto provoca una mirada en el espejo que se activa cuando el sí mismo se valora y al tiempo da cabida para reconocer el referente de los otros, dado el carácter social que se sitúa en el lugar de la otredad.

Por otra parte, al igual que en esta investigación, “en numerosos estudios se reportaron evidencias sobre la autoevaluación como medio o estrategia para desarrollar la reflexión (Aguilar, 2013; Aydeniz y Gilchrist, 2013; Kelaher-Young y Carver, 2013; G. Rodríguez *et al.*, 2011)” (Kambourova *et al.*, 2021, p. 14).

La autoevaluación empodera al estudiante, lo hace libre, independiente, con criterios propios que le permiten crecer como persona formándose y transfor-

mándose. En este proceso de diferentes momentos el estudiante desarrolla su autonomía y sus capacidades de autogestionarse y autodirigirse. Así lo expresaron los profesores:

Es un proceso en el cual el estudiante se está mirando a sí mismo, cierto, que no está volcando toda la responsabilidad del aprendizaje hacia el docente [...]. Una ventaja muy grande de la autoevaluación es cuando se logra hacer, digamos, en un continuum, en el curso o en el proceso de encuentro, no solamente que lo deje para el final, sino como es un proceso permanente, también sirve. Incluso, una ventaja muy grande que yo veo también sirve para hacer cambios, o sea, que el mismo estudiante se está dando cuenta que está como flojo en la preparación de los temas o flojo en el compromiso cuando tiene un trabajo en grupo, entonces, que esta persona sobre la marcha, no esperar hasta que termine el curso, pueda también generar transformaciones en esa acción y en esa actitud que tiene frente al curso y cómo está construyendo ese aprendizaje (EP2).

Una de las principales ventajas de la autoevaluación es el desarrollo de la autonomía y la independencia [...]. La otra ventaja que le veo es que trascendemos los números, entonces, no por el hecho de yo o del estudiante ser excelente quiere decir que no puedo mejorar, todos tenemos nuestras fortalezas y nuestras debilidades. Entonces, reconocer que estoy en un constante proceso de evolución y que lo que yo hago trasciende unos porcentajes, una nota, me parece una ganancia fundamental en este proceso. Otra ventaja que le veo es que, yo creo que apoyamos las singularidades, no todo el mundo viendo la misma lección, no todo el mundo aprende lo mismo, ni tiene, ni va a responder igual a esa, a eso que le mostraron, entonces cada uno como que identifica su camino (EP4).

[La autoevaluación] le dice al estudiante que él es el artífice del conocimiento, [...] que no necesita de alguien que le está entregando la información, que él es capaz de modificar esta información, de transformarla, de presentarla y de comunicarla, y que esto al final redundará en profesionales más autónomos, líderes, más capaces; profesionales que a lo largo de su vida no ven un problema, sino oportunidad para cambiar los comportamientos, introducir mejoras [...]. Cuando sea un profesional, esto lo va a hacer, va a tener un nivel diferente, una persona con más capacidades que los otros que están acostumbradas a que todo se los den molido y que ellos no son capaces de cambiar y de romper paradigmas (EP12).

La autoevaluación le ayuda a superarse a uno mismo, a tomar conciencia de aquellos aspectos en su aprendizaje, cómo es manejo del tiempo, los momentos del proceso para ir incluyendo acciones de mejora y ver resultados. Esta es otra opinión al respecto:

Yo creo que la autoevaluación nos saca como un poquito de esa zona de confort, porque a veces nos acostumbramos como a ser conformistas y decimos no, saqué un cuatro, esta es una nota buena y, por ejemplo, yo digo como que no, sé que puedo dar más, puedo merecer más. Entonces, nos reorienta como a enfocarnos en, en esas como, ideas o metas que tenemos y en qué podemos mejorar [...]. No es solamente cómo aprender, sino cómo integrar todos esos conocimientos, entonces es saber si yo lo que estoy viendo y estoy estudiando [...] me está dando como algún, por decirlo así, beneficio, eh, o sea, para mí y para aplicarlo más adelante (GFE2- E4).

Otro participante coincide con la percepción anterior, pues no se trata solo de aprender conceptos, sino de aprender a aplicarlos en diversos contextos. Esto se podría lograr por medio de las preguntas que se utilizan en la autoevaluación. Por lo tanto, el tipo de preguntas lleva a una reflexión integral y permanente:

Finalmente, que era qué podían hacer ellos con ese aprendizaje, porque también pienso que ese tipo de preguntas, nos ponen a pensar, yo realmente aprendí sobre esto, y si aprendí hasta dónde puedo llegar con esto que sé. Entonces, pienso que son preguntas que pueden ser también provocadoras de alguna u otra manera para pensarnos de una forma distinta, qué es lo que yo puedo llegar a hacer con eso que voy aprendiendo y hasta dónde me siento capaz de llegar con eso que sé. Además, también tener una valoración de identificar como me sentí con esa participación (EP13).

En cuanto la importancia del tipo de pregunta que se debe utilizar en la autoevaluación, Mok et al. (2006) concluyeron que la autoevaluación debe ser considerada en el contexto, es decir, no hay un grupo de preguntas determinadas que se pueden utilizar siempre, es necesario adaptarlas a cada caso.

A partir de los ejercicios de autoevaluación que realizaron los profesores en sus cursos, los estudiantes expresan su gratitud: “Agradecerles por el espacio y por la iniciativa y el hecho de que se hayan implementado como estas autoevaluaciones [...], yo no me hubiera dado cuenta de que tenía esa falencia, si no me hubieran hecho la autoevaluación” (GFE4- E9). Y cuando el estudiante se concentra en los detalles de su aprendizaje, comprende que lo hace para sí mismo y nadie más, por lo tanto, cobra importancia. De esta manera lo comenta una profesora:

Lo más importante es la motivación, sobre todo la concientización de lo que es la autoevaluación y el beneficio que le va a aportar a cada uno de ellos, que eso no es un beneficio para el profesor, ni para la universidad, sino que el beneficio es para ellos, ellos van a salir ganando mucho porque uno mismo

puede decir: no, es que yo soy muy bueno para esto, para esto no, pero yo puedo mejorar, ¿cómo lo voy a mejorar? (EP6).

Los estudiantes piensan que para hacer la autoevaluación es necesario ser sincero y justo con uno mismo, por medio de ella se busca este equilibrio.

No tirarse tan duro con eso, sino ir como acorde a lo que fue su desempeño en el curso, las notas obtenidas por parte del profesor, los comentarios que también uno recibe por parte del profesor. Entonces, como ir cogiendo todo esto y de esa manera realizar la autoevaluación y creo que, pues, es como lo que me ha servido a mí para pasar de ese miedo de autoevaluarme, a tener como unos aspectos que me ayuden a ir como haciéndola de manera correcta (GFE1-E1).

Un segundo grupo de creencias de los participantes resalta las ventajas que tiene la autoevaluación en el marco del proceso educativo. Los profesores consideran que ella permite hacer gestión de información sobre el área, buscar estrategias para abordajes diferentes y mejorar en el proceso, evidenciar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, como insumos de trabajo, obtener información que no se da en otros momentos, y, para tener más elementos que permitan acompañar a los estudiantes: “Me permitió tener más elementos para poder apoyar esos procesos individuales de mis estudiantes” (EP5).

Para nosotros también nos permite validar diferentes asuntos, por ejemplo, el hecho de que nosotros digamos si se cumplieron ciertos objetivos de aprendizaje, cómo fue el proceso, o sea, si realmente vemos que con ese ejercicio de autoevaluación quedaron vacíos en los estudiantes, también permite que nosotros validemos y nos revisemos las metodologías, no solamente temas de contenidos sino también el cómo estamos realizando ese proceso de enseñanza. Entonces siento que es una ganancia de lado y lado que finalmente se ve reflejado en buenas apuestas tanto para los estudiantes como para nosotros y obviamente para el proceso de enseñanza (EP13).

Además, la pertinencia de la autoevaluación permite valorarla de distintas maneras, una de ellas es el cambio que genera en los hábitos de estudio de los estudiantes, permitiendo potenciar sus capacidades y mejorando en los aspectos en los cuales se encuentran oportunidades de mejora.

Un estudiante con las capacidades que potencia la autoevaluación no requiere la supervisión del otro porque el sujeto sería capaz de asimilar y de responsabilizarse de su propio aprendizaje, no importaría que la clase fuera presencial o virtual, como fuera ¿pero ahora por qué importa? Por esa supervisión perma-

nente que hay que tener y yo creo que eso sería otro valor, nos ahorraríamos esa supervisión, más bien que estar en un parcial o en un examen mirando así, no, que cada uno está tratando de saber si logró algo, si los objetivos los logró, si tiene el conocimiento suficiente sin pensar qué calificación me va a dar el profesor [...]. Entonces, cuando uno se da cuenta que tiene algunas falencias, eso lo hace la autoevaluación, es cuando uno se motiva para poder como subsanar digamos esas falencias que tiene [...] la necesidad que se tiene de un aprendizaje en determinada área, eso yo creo que es el valor más grande que tiene la autoevaluación, que uno sea capaz de llegar a ese extremo (EP6).

También los profesores expresaron que la autoevaluación ayuda a la articulación entre áreas porque genera información sobre el punto de integración horizontal y vertical dentro del plan de estudios y, al mismo tiempo, le permite a los estudiantes darle más sentido a su formación y futura profesión. Asimismo, se aludió a que por medio de la autoevaluación se evidencia su capacidad de preguntar: “Cuando son capaces de formular preguntas a un problema, a un evento o a un tema, quiere decir que él tiene en su mente un marco para estructurar el conocimiento” (EP10) y que es una oportunidad que les permite madurar:

Creo que el grado de madurez está asociado directamente con la capacidad de darse una autoevaluación crítica, eso sí lo sé, eso, por supuesto eso no se enseña, eso es una vivencia, pero hay que darles a los estudiantes la oportunidad de que tengan esa vivencia, por eso hay que hacer autoevaluación y ojalá desde el principio (EP9).

Además de todos los beneficios que los participantes atribuyen a la autoevaluación, se suma otro aspecto esencial que se enfoca no solo en el estudiante, sino en el profesor. Estos son los testimonios de los profesores: “Este ejercicio me permitió enterarme cuando algunos de ellos pasaban por dificultades, evidenciar la inconformidad por su trabajo y todo lo que ellos activamente hicieron para mejorarlo” (NR4).

Las ventajas yo creo que son varias, o sea, para el estudiante, le permite, además de hacer esa reflexión, ir generando competencias para hacerse como una autocrítica y él mismo identificar qué cosas debe mejorar y que cosas no. A mí como docente me parece que una de las principales ventajas es permitir identificar aspectos que el estudiante visualiza que no son posibles visualizar para el docente [...] si se plantea como una narración más libre, permite visualizar aspectos del aprendizaje que no necesariamente visualizan las otras, tipos de evaluación, ¿cierto? O sea, uno puede hacer un examen cerrado y al estudiante irle bien y no necesariamente haber adquirido

la competencia, pero cuando él narra, el estudiante sí dice ah, aprendí esto y esto, y uno identifica fortalezas del curso, la mayoría aprendieron más esto, bueno [...] inclusive a veces yo creo que la autoevaluación le permite a uno como profe conocer más los estudiantes, eh, de cosas como, cómo piensan o cómo ven los asuntos (EP8).

Las percepciones de los profesores sobre el beneficio de la autoevaluación para sus estudiantes y para ellos mismos, se confirma desde la investigación de Nulty (2011) que demostró que la autoevaluación y la evaluación por pares empoderó no solo a los estudiantes, sino también a los profesores.

Un aspecto significativo en la autoevaluación es la relación que se establece entre profesor y estudiante con el fin de generar seguridad y confianza en el otro: “Yo también ya considero que es una parte fundamental con el estudiante y creo que crea un vínculo también con él, eso de poderse acercar un poquito” (EP12).

El proceso de invitarlos a hacerse esta autoevaluación como en los distintos momentos del curso hizo que favoreciera el hecho que no les generaba miedo, cierto, pero también que ellos fueran cogiendo confianza también como en hablar en la clase y en hablar delante de sus compañeros [...]. Yo siento que en la segunda mitad del curso esto se vio más fluido (EP2).

En términos generales, se pudo constatar que la pertinencia de la autoevaluación fue evidente en esta investigación expresándose desde diferentes ángulos. Este hallazgo significativo invita a la formación de los profesores frente al proceso de autoevaluación que supera la aplicación de un determinado instrumento valorativo, para dar cabida a la acción consciente y voluntaria de búsqueda de mejora continua y de conquista de la autonomía. A manera de síntesis se presentan las ideas principales de los participantes acerca de lo pertinente que es la autoevaluación:

- La autoevaluación desarrolla capacidades y valores: la reflexión, la toma de consciencia sobre su propio aprendizaje realizada de manera intencionada y consciente, la identificación de fortalezas y debilidades para buscar la mejor decisión, la introspección, la capacidad de enfrentarse a sí mismo y ser honesto con uno mismo, la regulación de sentimientos, la autonomía, la autogestión, el pensar por uno mismo desde su propia singularidad sin tener en cuenta la visión del otro, la motivación al logro para superarse, la generación de transformaciones en uno.

- La autoevaluación es una posibilidad de retarse, de salir del conformismo, de comprender que se trata no solo de aprender, sino de saber cómo integrar lo aprendido a la vida real. Cuando la persona apropia el proceso de autoevaluación y lo incorpora a su sistema de hábitos de vida, esta se convierte en una estrategia potente para la mejora continua y el autoconocimiento como fuente de realización humana.
- La autoevaluación, en principio, produce miedo porque no es fácil enfrentarse a uno mismo, pero ella también ayuda a comprender que uno debe ser realista en sus juicios de valor, para ello debe tener en cuenta lo que dice el profesor y los compañeros sobre el aprendizaje de uno.
- La autoevaluación les permite a los profesores desarrollar mejor sus cursos, conocer a sus estudiantes y apoyarlos en sus necesidades individuales, ver los cambios que ellos implementan en sus hábitos de estudio, trabajar en equipo con ellos en el sentido de que conversan sobre el aprendizaje de cada uno.
- La autoevaluación le ayuda al estudiante a mejorar como estudiante, como persona y, en consecuencia, lo lleva a dar lo mejor a los otros. En otras palabras, la autoevaluación mantiene el deseo de mejora permanente a partir de las lecciones de vida.
- La autoevaluación favorece la formación y el aprendizaje, debe ser obligatoria en todos los cursos. Dado que hay diversidad de escenarios de aprendizaje, es necesario identificar en ellos los espacios protegidos para aplicar la autoevaluación.
- La autoevaluación permite generar confianza en los estudiantes, estableciendo un vínculo más estrecho con ellos y mejora la relación profesor-estudiante.
- La autoevaluación puede transformar la comunidad educativa a través de procesos individuales con los estudiantes y profesores que, a su vez, van a potenciar la construcción colectiva de un mejor desarrollo de los distintos programas.

4.1.5. Limitaciones

Esta subcategoría de la autoevaluación incluye las barreras, los obstáculos y las dificultades que identifican los participantes. La principal limitación que los profesores encuentran en la autoevaluación es el tiempo que ella requiere para la planeación y la ejecución de diversas actividades: la elaboración de instrumentos, la discusión de los criterios, la realimentación y la reflexión, entre otras:

Esa realimentación, que me parece que es muy importante y a su vez es como una dificultad del proceso, por el tiempo que puede tomar, [...] básicamente uno tiene tiempo es para la parte académica, bueno, tiene una clase de dos horas, tiene que cubrir estos temas, pero si yo necesito media hora para realimentar, explicar cómo es el proceso, que debo ser autorreflexivo, pues, entra en dificultad porque entonces estoy quitándole, por decir algo, media hora al, no sé, al tema pues particular que haya que abordar en esa clase (EP7).

[La autoevaluación] quita tiempo [...], necesitamos tiempo para motivar al estudiante, para decirle que esto es importante, para que no entienda ay, más papeles, más cosas, yo solamente quiero que me digan aquí qué es una célula qué si tiene núcleo, no. [...] Uno de los grandes sentidos de la universidad es ese pensamiento que no es de libros, sino esas otras habilidades que no se las da el saber uno más uno, sino este análisis y eso creo que quita tiempo, esa propaganda que deberíamos hacerle al estudiante en las horas de clase y explicarles por qué es tan importante que sean ellos quienes se autoevalúan, se autogestionan (EP12).

Al analizar algunos trabajos sobre la autoevaluación, se encontró que en el de El-Koumy (2010) se demostró que la realimentación del profesor sobre la autoevaluación es esencial; sin embargo, no se mencionó si tomaba mucho tiempo. Al contrario, Siow (2015) no se centró en la realimentación, pero sí demostró que una de las limitaciones de la autoevaluación en su estudio es que requiere tiempo.

Si bien el tiempo invertido para los espacios de reflexión aparece como limitación, un profesor resalta que cuando se alcanza el objetivo propuesto en relación con la autoevaluación, se ve como logro. Otro profesor comenta que un solo semestre, definitivamente, es corto para darse cuenta si la autoevaluación contribuye al aprendizaje y la formación integral del estudiante, por lo tanto, él considera que “tal vez, sería un proceso mucho más largo” (EP9) para poder evidenciarlo. En este caso, la autoevaluación debería ser transversal.

La percepción anterior del profesor es similar a uno de los resultados del estudio de Siles-González y Solano-Ruiz (2016). Ellos encontraron que la aplicación de la autoevaluación se considera muy importante, pero su incorporación es lenta y compleja y se debe realizar por pasos pues la cultura de evaluación sumativa, que aún es la “reina”, demora su construcción. En otras palabras, la autoevaluación debe ser proyectada a largo plazo para cosechar mejores resultados.

Se encontraron otras ideas relacionadas con el tiempo, pero desde un aspecto administrativo: los tipos de contratación en la universidad que influyen en el trabajo que realiza el profesor porque dichas condiciones penetran su motivación y el sentido de pertinencia. Así se afirma que:

La principal desventaja es el tiempo que requiere por parte del docente, como es un proceso individual y en lo posible narrativo, ¿cierto?, porque va más allá de una escala cuantitativa. Entonces, es un tipo de evaluación, demanda diferentes tiempos, en la planeación, en la concertación, en la aplicación, en la revisión y la retroalimentación y esa desventaja pues está relacionada con las condiciones laborales de los docentes de la universidad (EP8).

La autoevaluación es un proceso que demanda tiempo. Desde el punto de vista del modelo pedagógico y el PEP [Proyecto Educativo del Programa] está plenamente justificada; sin embargo, las condiciones materiales para su realización son más complejas, los docentes de cátedra no disponen de horas de preparación ni de evaluación. Los docentes vinculados y ocasionales tienen una hora de preparación por una de docencia directa, en las cuales se incluye la evaluación; por lo tanto, puede ser desmotivador para los docentes hacer este proceso. Si se quiere avanzar en esto, se deben considerar estos tiempos (NR9).

Entre las limitaciones que señalan los participantes, hay un grupo de ideas relacionadas con los criterios, abordado desde diferentes perspectivas, que se mencionaron de una u otra forma en la subcategoría criterios. En primer lugar, se considera que conseguir un acuerdo sobre los criterios que se van a aplicar en la autoevaluación con los estudiantes es muy difícil. Por otra parte, los profesores expresan estar preocupados por que los estudiantes no tienen suficientes criterios para hacer la autoevaluación, lo que puede limitarla. Al no tener claridad sobre los criterios, los estudiantes valoran aspectos necesarios, pero algo superficiales y únicos. A partir de ellos, impulsados por la calificación, como forma de prosperar en determinada materia, los estudiantes aprovechan la autocalificación y la equiparan a la autoevaluación.

El problema es con los que no son tan buenos y quieren pasar, en este caso, quieren ser médicos y listo, conseguir plata, para trabajar, para lo que quieran, ellos se ponen una autoevaluación, o sea, una nota en la autoevaluación más alta de lo que merecen. [...] Ellos creen que autoevaluarse es que vine a clase, es que me puedo poner 5.0, no por cumplir unos estándares, sino porque vino a clase. Y él cree que esto está bien (EP11).

La idea anterior se conecta con otras percepciones de los profesores sobre las limitaciones de la autoevaluación. La primera para ellos tiene que ver con el malentendido sobre la autoevaluación o la existencia de la calificación en el sistema educativo como único criterio de aprobación social, por lo tanto, funciona como un estímulo muy importante para los estudiantes.

Yo pienso que simplemente hay como una creencia falsa dentro de los estudiantes y es que ellos también creen que la autoevaluación es autocalificación y se la pasan así como un poquito por encima, sin pensar de manera muy profunda cuando se van a poner a pensar en los distintos criterios y van hacer un concepto final, sea cualitativo o sea el número [...] Si el estudiante piensa que una autoevaluación es simplemente ponerme un 4.5 al final, como se manejaba antes en el ABP, yo siento que ahí hay una gran desventaja y es esa falsa imagen que tenemos de la autoevaluación (EP2).

En este sentido, Kambourova (2020), al analizar las secuelas del pasado que frenan la aplicación de la autoevaluación declara que entre ellas están: “la fuerte tradición de la evaluación sumativa; la importancia de lo cuantitativo como máxima expresión del rigor científico y la objetividad heredados del positivismo (que ha marcado hasta la misma autoevaluación, pues ella también es sumativa y formativa)” (p. 653).

La falta de cultura de autoevaluación y no la falsa creencia es la razón por la que se confunde la autoevaluación con la autocalificación:

No somos una cultura de autoevaluación, apenas la estamos, de pronto la estamos incorporando. Entonces, la autoevaluación se comporta como una tarea más, no como una oportunidad de autorreflexión, así uno se la presente así, o sea, ahí nos toca hacer un cambio cultural, por eso esto no puede ser una cosa de un solo semestre, es decir, la Facultad de Medicina tenemos la cultura que nos autoevaluamos y somos capaces de mirarnos críticamente. Eso se demora años para construirse, entonces el estudiante puede que diga: “no, yo no tengo tiempo y no la voy a hacer porque eso no me representa mucho, ni siquiera no es que no quiera pensar” [...] los pelados son muy noteros, [...] un proceso de autoevaluación que no tiene nota, de un curso que yo ya gané, no lo hace (EP8).

En la idea anterior llama la atención un asunto muy particular de la carrera de Medicina en esta Facultad, específicamente en el primer semestre, y es que las materias se dividen en importantes o no tan importantes. Este hecho crea condiciones para que existan limitaciones frente la autoevaluación. Así mismo lo afirma una estudiante contando su experiencia:

De pronto también algunos no, no le daban como la importancia a hacer eso [las actividades de autoevaluación] en el sentido de que era como en esa materia. Entonces, muchos en ese semestre estábamos, porque me incluyo, más enfocados en otra materia, ejemplo: Biología de la Célula, ocupaba más tiempo, entonces tal vez preferimos, digamos que, dedicaban tiempo a las cosas que ellos consideraban más importantes o que priorizaban (GFE4-E10).

Los aspectos señalados —falta de cultura autoevaluativa, jerarquías de materias en el imaginario de los estudiantes y el sistema cuantitativo de evaluación— en la mayoría de los casos definen las actitudes de los estudiantes en las actividades de autoevaluación. Algunos participantes creen que una limitación es que ellos no quieren hacer la autoevaluación porque tienen pereza, “les voy a hacer perder tiempo en algo que, finalmente, no va a redundar en el mismo momento y probablemente a futuro sí, en cinco años” (EP12). Tampoco completan las rúbricas de autoevaluación que varios profesores les ofrecen, “algunos muchachos son muy duros para diligenciar la autoevaluación y algunos simplemente no lo hicieron, tomaron la decisión de no hacerlo, no creen en ella” (EP4).

Es llamativo uno de los resultados de la investigación realizada por Digión y Autino (2008). En ella, un pequeño grupo de estudiantes que participaron en el estudio “no realizaba las auto- y las coevaluaciones [...]; indagados los motivos de tal actitud, se determinó que no tenían interés de hacerlo porque les exigía mucho sacrificio y la “nota” no influía en la calificación final” (p. 231).

Además de las anteriores explicaciones, es posible que no quieran realizar actividades de autoevaluación porque pueden provocar sentimientos negativos muy fuertes en ellos —como lo demostró el estudio de Siow (2015)— por el enfrentamiento que sufre cada persona en verse a sí misma en el espejo sin ningún tipo de censura, los miedos que se viven al develarse y las dificultades para aceptar sus propias falencias ante otros y nosotros mismos. Los testimonios de varios estudiantes confirman la lucha interna que genera la autoevaluación:

La desventaja es que dependiendo de cómo sea uno, pues, en un momento en vez de darse ánimos a mejorar o se puede tirar duro, decir, mira todo esto que hiciste mal, entonces, en ese sentido puede como disminuir [...] las ganas de seguir, de continuar (GFE4-E10).

Como seres humanos no aceptamos que tenemos falencias, entonces no sé, queremos como que ser perfectos, entonces yo digo, yo me merezco la otra nota, cómo así, yo creo que es más que todo por eso y como admitirle a otro, porque, o sea, independientemente de nosotros, por decir le compartimos la

nota al profesor o a cualquiera, entonces es como que, como admitirle a esa persona que no, no somos lo que nos gustaría ser (GFE2-E4).

Para mí, sí, es incómodo, no es rico, una autoevaluación no es buena, pero sí ayuda mucho a reconocer [...] identificar esas falencias que se tienen y cómo fortalecerlas o a buscar ayuda como para fortalecerlas, para mejorar académicamente o incluso en la vida personal [...]. Para mí los procesos de autoevaluación son, muy sinceramente, son muy difíciles, [...] tiendo a tirarme muy duro, soy demasiado exigente conmigo, entonces, me parece que son muy confusos. Autoevaluarse es muy difícil (GFE1-E2).

La incomodidad que sienten algunos estudiantes al realizar la autoevaluación tiene explicación desde la psicología. Rogers (1959) explica que el “self” tiene dos partes, un “self” ideal y un “self” real. El primero definido como “el concepto de sí mismo que la persona anhela y al cual le asigna un valor superior” (p. 200) y el segundo, que no siempre logra estar a la altura de este ideal, por lo tanto, esta diferencia que existe entre los dos es la que genera la incomodidad, la insatisfacción, la frustración y los sentimientos negativos.

Pero no son solo los sentimientos incómodos y retadores los que impiden realizar la autoevaluación; en ocasiones, los estudiantes tienen serias dificultades en hacerla porque no saben cómo hacerlo, no son orientados o apoyados en el proceso. En otras palabras, dos limitaciones relacionadas entre sí: la falta de experiencia y conocimiento de procesos de autoevaluación por parte del estudiante y el escaso o casi ningún acompañamiento en dicho proceso por parte de los profesores, quienes dejan la autoevaluación a criterios de cada estudiante, lo que puede influir en si él sigue o no realizándola. Profesores y estudiantes comparten sus percepciones en relación con los asuntos señalados: “Se ha trabajado muy poquito el proceso de autoevaluación con los estudiantes y, entonces, hay muchos errores y muchas orientaciones equivocadas frente a la fuerza y el poder tan bacano y tan grande que tiene la autoevaluación” (EP2).

Una de las desventajas es que pienso que, si nosotros no estamos educados en eso [...], no estamos entrenados, no hacemos un constante acompañamiento del estudiante, pues, el proceso fácilmente se puede como tergiversar, eso pienso que es muy importante (EP4).

Es necesario señalar que el rol del profesor es clave en el proceso de autoevaluación (Freire Lopes, 2018). Según Bozkurt (2020), tanto profesores como estudiantes deben prepararse para realizar la autoevaluación y tener la posibilidad de practicarla. En la investigación de Kambourova (2019) también se confirmó que

los mismos profesores expresaron no sentirse bien preparados para llevar a cabo actividades autoevaluativas, y, por tanto, tener dificultad en hacerlo; ellos reconocen que necesitan formación sobre el tema. Dos Santos Vieira y Lima (2019) encontraron que la práctica de autoevaluación de los profesores participantes en el estudio, si bien es procedimental y continua, aún no llega a ser mediadora, “lo cual es una señal de la incipiente consciencia del profesor para asumir su rol como didacta en el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 1221). Igualmente, Belletti Cruz y Morais Da Silva (2020) demostraron que los profesores deben asumir su rol de mediadores en el proceso de autoevaluación para guiar y motivar a sus estudiantes a realizarla.

Cuando el profesor se compromete y se involucra verdaderamente con el ejercicio, el estudiante lo percibe y lo agradece dado que él necesita apoyo: “Me parece que cuando es guiado y orientado por un docente, puede ser un poquito más fácil, para mí me resulta un poco más sencillo cuando me orientan en esos procesos de autoevaluación” (GFE4-E9).

Otras limitaciones de la autoevaluación son los grupos grandes de estudiantes, “en una clase con 50-60 esto [la autoevaluación] se vuelve imposible” porque al final uno no conoce a los estudiantes, a duras penas se les aprende los nombres (EP11) y al mismo tiempo pueden ser grupos pequeños, pero muy heterogéneos por la edad, la madurez y la experiencia.

Una última limitación se refiere al hecho de utilizar únicamente la autoevaluación sin los otros tipos de evaluaciones. En este caso, la autoevaluación pierde su sentido:

¿Cómo pensar la autoevaluación también en todo el proceso de evaluación, ¿cierto?, me imagino, en la relación de la autoevaluación con los otros tipos de evaluación, porque, por ejemplo, si se hace la autoevaluación, pero todo lo otro es una evaluación cuantitativa, una calificación, pues no sé qué tanto fluya la cosa (EP8).

En síntesis, las limitaciones que encuentran los participantes de la autoevaluación están plasmadas en la figura 11.



Figura 11. Las limitaciones de la autoevaluación identificadas por los participantes.

4.1.6. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica, entendida como la tarea de acompañar y promover el aprendizaje (Prieto, 1995), apunta a identificar las relaciones, los intereses, las interrelaciones entre profesores y estudiantes que se desarrollan en el marco de las actividades de autoevaluación. Igualmente, permite ver el proceso de autoevaluación de los aprendizajes desde la perspectiva sistémica por su complejidad y los múltiples factores que inciden en su desarrollo y evolución. Galindo Cárdenas y Arango Rave (2009) afirman que:

La experiencia de mediación es ante todo una experiencia humana por el encuentro de las personas, por las relaciones que se establecen a partir de los roles que cada cual debe cumplir, los unos como profesores, los otros como estudiantes. Es dejar un poquito el alma y el corazón enredados en las aulas de clase, una impresión que se queda en el espíritu (p. 291).

Las percepciones de los estudiantes y profesores incluyen ideas importantes, y la primera tiene que ver con la necesidad de que los profesores no solo incentiven a sus estudiantes hacer la autoevaluación, sino que ellos mismos la apliquen; de esta forma, son coherentes con el proceso que orientan. Desde esta comprensión y práctica pueden hacer una labor con intencionalidad, significación y transcendencia (en doble vía, para la formación de los estudiantes y para la mejora de la enseñanza). Los participantes exponen sus ideas al respecto: “Tú no puedes pretender que otros reflexionen sobre una experiencia si tú estás acompañando la experiencia y no la reflexionas también” (EP5).

Yo pienso que haciendo estos ejercicios uno se da cuenta de varias cosas, primero me di cuenta de que también es importante para mí como profesora autoevaluarme, que no es un ejercicio que solamente tienen que hacer ellos. [...] Yo también puedo identificar lo que hago bien, identificar en cada sesión, sin irme a la defensiva de las críticas, aquello que considero que tengo que mejorar y aceptar también las críticas (EP4).

Un grupo de participantes considera que la autoevaluación debe ser motivada por el profesor. Esta idea fue desarrollada en la subcategoría “limitaciones” con profundidad desde el aporte de diversos estudios. Si bien para algunos hay estudiantes autocríticos y conscientes sobre su proceso de aprendizaje, la mayoría de ellos requiere estimulación para enfocarse en él desde la reflexión, el análisis y el autoconocimiento. Entonces es necesario “incentivar a

los estudiantes a acercarse al ejercicio de autoevaluación” (EP7) y más aún cuando ellos apenas comienzan su carrera y están en los primeros semestres: “Yo creo que los estudiantes muchas veces sí necesitan todavía cuando están tan chiquitines como que el profesor les traiga en el espacio de la clase ese momento de reflexión” (EP2). Los estudiantes reconocen que gracias a la orientación docente comprendieron aspectos que habrían pasado de alto si no fueran “guiados por el profesor” (GFE 4-E10).

Los profesores perciben que hubo un gran despliegue de actividades de autoevaluación, como nunca antes en el primer semestre de la facultad en ambos pregrados. Según los resultados de su investigación, Nulty (2011) recomienda hacer mayor uso de la autoevaluación y la evaluación por pares en el primer año de la educación superior.

Yo recuerdo, o sea, realmente eso [la actividad de autoevaluación como parte de este proyecto de investigación] con tanta fuerza no se ha hecho en la facultad y yo sí pienso que vale la pena y siento que los estudiantes, aunque ellos reflexionan, con la semillita que siembra, yo creo que al estudiante, para concluir esa idea, de todas formas, le ayuda si el profesor lo jalona, o si incluso el profesor saca media hora de una sesión de clase, bueno, chicos, hagamos un alto en el camino y pensemos cómo vamos, cómo se están sintiendo, qué metodología cambiamos, ustedes sí la están dando toda (EP2).

Por otra parte, algunos profesores narran las actividades concretas que hicieron con sus estudiantes como parte de esta mediación pedagógica para que funcionara la autoevaluación, concretamente, sobre temas del área que trabajaban en el curso; por ejemplo, recomendar lecturas para comprender conceptos y valorarse, identificar criterios de autoevaluación con los que “ellos [los estudiantes] identificaban digamos qué me falta o qué debo hacer y yo luego les hacía comentarios a cada uno de los criterios como realimentando cómo podrían direccionar digamos el proceso, o si identificaba una dificultad” (EP7).

Los profesores son conscientes de su rol en orientar la autoevaluación: “Era también mi trabajo como guiarlos, como qué aspectos iban considerando primero y qué aspectos después para que el proceso fuera exitoso” (EP7); “a veces hay que tener la disposición porque hay que explicar el formato, cómo lo vamos a hacer, hay que engancharlos” (EP12) porque cuando no se da la mediación en la aplicación de los formatos, los estudiantes no tienen experiencia, no aprenden, “no saben cómo llenar formatos de autoevaluación, ni saben qué es autoevaluación” (EP1).

Para el componente asociado a la búsqueda de información, he propiciado además del material de clase y de los encuentros sincrónicos, asesorías por medio de la plataforma Meet o Zoom, para orientar sobre las temáticas abordadas. Siento que es un espacio que los estudiantes aprovechan en la medida que algunos sienten más tranquilidad para expresar sus dudas (NR2).

De igual manera, en algunas situaciones no es suficiente explicarles a todos juntos, se hace necesario conversar con cada uno, haciendo el seguimiento de su actividad autoevaluativa, llegando a “negociar” para que realicen lo que uno, como profesor, les solicita y recomienda (EP1).

Los ejemplos que proporcionan los profesores son una herramienta muy valiosa en la mediación, la paciencia que hay que tener, el tacto y la convicción de que todos los esfuerzos son necesarios porque hay una intencionalidad clara en la importancia de la autoevaluación. Así, fue uno de los ejercicios que implementó una profesora cuando realizó autoevaluación que tenía calificación:

Inclusive, yo aquí les daba un ejemplo, cuando les mande un archivo sin llenar, les daba un ejemplo de un estudiante que, si se pusiera tanto, tanto en cada una, ¿cuánto iba a dar, cierto? Eso simplemente yo lo promediaba y tenían ellos la posibilidad de sacar la nota completa (EP2).

El siguiente testimonio demuestra la actitud positiva del participante para lograr su propósito con la autoevaluación, llevando a los estudiantes de la mano con mucho respeto.

Las primeras veces no lo llenaron [el formato de autoevaluación], luego ya lo empezaron a llenar, semana a semana, entonces yo los miraba, les realimentaba a la siguiente semana, pero nunca les decía el fulanita del tal, sino que les decía: veo con mucho agrado que muchos de ustedes son muy críticos, que pueden mejorar las cosas, me gusta como la sinceridad de ustedes, los que no lo han hecho los invito como que hagan porque realmente es importante, en el proceso, pues, de autoconstrucción (EP12).

Igualmente, se afirmó lo siguiente: “Como el docente el que tenga que darle, guiarlo y pues no solo guiarlo, pues, establecer como realmente una línea de, como un mapa” (EP7). Se evidencia que es esencial que haya diálogo y discusión con los estudiantes, y buena preparación y planeación por parte del profesor. Dichos elementos son significativos porque le permiten al profesor no solo propiciar condiciones para la formación de los estudiantes por medio de la autoevaluación, sino conocer mejor a las personas con quienes interactúa durante el semestre cada semana. Este es un testimonio sobre el tema:

Esta experiencia me abrió la oportunidad de acercarme mucho más a las personas con las que interactúo en clase, de quienes aprendí toneladas, por lo que considero que el rol educando-educador fluctuó constantemente [...] me permitió identificar (lo que creo fue oportunamente) algunas dificultades de los estudiantes para guiarlos en la búsqueda de la ayuda necesaria a través de las oficinas de bienestar universitario, y otras (NR7).

En la conversación en la clase, en los mensajes que se transmiten en torno al curso y las actividades de autoevaluación se logra un mayor acercamiento del profesor a sus estudiantes, lo que influye positivamente en las relaciones y en los resultados: “Vamos a cumplirlas [las obligaciones] y si no lo estamos haciendo qué es lo que pasa, entonces yo creo que eso también permite como una mayor cercanía” (EP12).

En el último grupo de percepciones se destacan algunas ideas sobre la planeación de la autoevaluación, la interacción entre profesores y estudiantes —ya sea de agradecimiento, de vínculos o cercanía, de confianza o de intercambio de ideas entre ambos—. Kambourova (2019), al fundamentar la autoevaluación como un componente del sistema didáctico, señala que debe ser planeada, sistemática e intencionada.

El proceso de autoevaluación permite resaltar virtudes que no están directamente relacionadas con el conocimiento o con el desarrollo de un curso puntual; dentro de estas virtudes se puede mencionar que la autoevaluación se presenta como un puente para el mejoramiento de las relaciones interpersonales de profesores y estudiantes. Además de esto, un alto contenido de lo expresado en los procesos autoevaluativos es material que le permite al profesor obtener recursos para la continua mejora de la docencia.

Hubo manifestaciones de aprecio al proceso de autoevaluación por parte de los profesores, agradecimientos a los estudiantes por participar, hubo aprendizajes a partir de sus reflexiones y de las devoluciones que tuvieron: “El insumo que le queda a uno como docente es como un espejo; realmente, ahí es el momento de verdad, es el espejo, uno está frente a uno mismo con las respuestas que desde la autoevaluación ellos nos nutren” (EP10).

También fue una oportunidad para una relación cercana y horizontal: “Poderme como vincular fuertemente con los estudiantes [...] yo siento que todos somos actores horizontales en un mismo escenario y que todos aprendemos mucho” (EP5). En términos de vínculo, hay experiencias en las que el ejercicio reflexivo compartido hizo que fuera tan valorado el curso que no querían

terminarlo para no perder el momento de encuentro; también notaron que el vínculo se mantiene después del curso, por ejemplo: “Yo tengo estudiantes de décimo semestre que todavía me escriben” (EP9).

Desde la mediación, al aplicar la autoevaluación se dio la oportunidad para cruzar las visiones entre el estudiante y el docente:

La autoevaluación del estudiante normalmente coincide con la mía como su tutor; cuando no, es un momento propicio para discutir los puntos divergentes, lo cual es muy enriquecedor para ambas partes; ya sea que es algo que no he notado en su proceso y debo estar más pendiente o más bien es algo más subjetivo de autovaloración por parte de ellos y es grato poder alentarlos en que realmente van muy bien y que aumenten su objetividad en la valoración o, por el contrario, hacerlos caer en cuenta que no hicieron un proceso juicioso de reflexión para poder autoevaluarse (NR8).

Pero el buen mediador pedagógico también necesita crear condiciones cómodas y agradables, en el sentido emocional y lograr que en los estudiantes se genere confianza para las actividades autoevaluativas. “Que el estudiante sienta la confianza de decir lo que piensa con el profesor es fundamental, si ellos no sienten eso, ellos no expresan lo que sienten” (EP9). Considerando los sentimientos que provoca la autoevaluación y las dificultades que se presentan en lo emocional, es esencial acompañar los procesos para que una actividad con tantos beneficios para el aprendizaje y la formación no se convierta:

En una crisis existencial, pues, o no se convierta en el momento de máxima angustia, sino que el desarrollo de esas habilidades que necesitamos desarrollar en el proceso. Se pueda transitar sin tristeza, sin tanto miedo, las emociones siempre van a estar y yo pienso que el miedo no es negativo, que la tristeza no es, o sea, es necesario que estén presentes, pero que no se le vuelva, pues, a un estudiante o a un docente o a la persona que esté haciendo el proceso reflexivo, que no se le convierta como en el mamut que tiene que cargar en el resto del proceso (EP5).

Así, a manera de síntesis, la figura 12 consolida las percepciones de los profesores y estudiantes acerca de la mediación pedagógica como subcategoría de la autoevaluación.

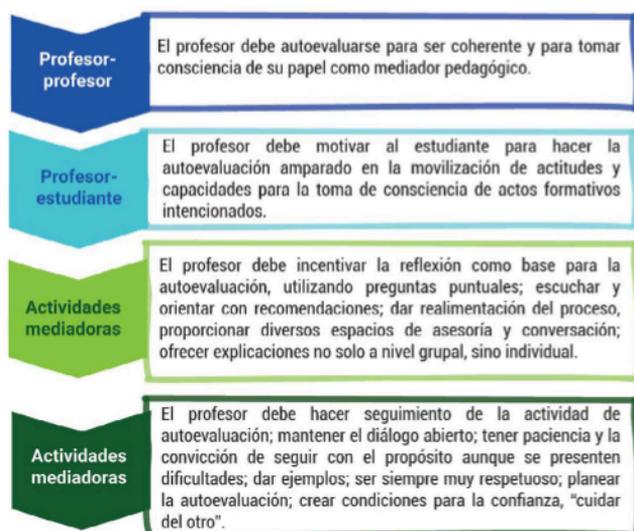


Figura 12. Síntesis de las percepciones de profesores y estudiantes sobre la mediación pedagógica.

4.1.7. Formación pedagógica

La formación pedagógica en el campo de la autoevaluación es un factor determinante e importante identificado durante la experiencia de la actividad realizada, ya que se considera que los profesores deben obtener una mayor formación. Ellos mismos reconocen que no basta con ser profesores y tener un conocimiento muy amplio en su campo disciplinar, pues, en un sentido más profundo, al formar personas y no solo profesionales, muchas veces se quedan cortos.

Los participantes —profesores— expresan que la formación pedagógica recibida en el marco del proyecto de investigación ha sido importante y de utilidad “para comprender la autoevaluación como un proceso sistemático” (NR9); para “poner más cuidado a la autoevaluación” (EP11); para “llevar un proceso pues juicioso, el cual tendría un impacto positivo en la formación de los estudiantes porque repercute como en esta autorreflexión y en seguir su propio proceso” (EP7). El curso recibido se valoró como una oportunidad de aprender y de apostarle “a un proceso mucho más, eh, digamos, que supera lo instrumental y donde se hace más consciente con el uso de elementos que están ahí” (EP10). “Si se invierte en actividades de ese tipo, en algunos pocos años creo que vamos a tener

estudiantes más reflexivos, que logren esos objetivos y esas competencias” (EP7). Se recibió la recomendación de que todos los profesores de la facultad deben tener esta formación, “yo creo que sería muy importante que ustedes continuaran haciendo el esfuerzo de convocar a los profesores de todos los semestres de la facultad a este tipo de espacios para analizar la autoevaluación” (EP2).

Porque una de las críticas grandes que yo tengo, en general, es que, para ser profe, por ejemplo, en la facultad [...] es ser médico, en este caso salubrista, pero nuestra formación pedagógica es mínima o nula, eh, entonces, pues, tenemos que querer, buscar, reflexionar, pensárnoslo, indagar, hacer cursos pues, como, pero no es un requisito para serlo y me parece que eso es algo súper delicado, o sea, siento que el ser poseedor de un conocimiento no te garantiza que lo puedas transmitir (EP5).

En términos generales, el curso fue bien valorado, los profesores mencionaron que les permitió formalizar criterios para la autoevaluación, sirvió para relacionar los objetivos de aprendizaje con las rutas metodológicas, sirvió para no instrumentalizar los procesos evaluativos y para identificar en qué se debe trabajar:

Entonces, creo que este proceso de reflexión nos devela a los profes, bueno, cuáles son todos estos elementos que tenemos que empezar a trabajar para podernos convertir en pedagogos, o más que en pedagogos, en buenos acompañantes del proceso de aprendizaje de quienes acompañamos (EP5).

En la formación en autoevaluación se debe velar por un acompañamiento constante y orientador para que la realización de esta actividad sea guiada por el personal con conocimiento en el caso, ya que se resalta que este proceso fue exitoso gracias al acompañamiento realizado por las investigadoras.

También sentí mucho acompañamiento de diferentes formas, desde el inicio cuando estuvieron como tan dispuestas a compartirnos de sus experiencias, desde el conocimiento que tienen y desde esos ejercicios también que llevamos a cabo desde los encuentros formativos. Entonces siento que fue una dinámica muy valiosa, de la que recojo cosas que quisiera aplicar más adelante y que como le mencionaba al comienzo, no la sentí como, como decir, que palabra, se diera una conversación muy ligera, que incluso no nos dimos cuenta, sino que se dio de una manera muy conversada, entonces siento que permitió afianzar esos conocimientos de manera distinta, no se dio de una manera meramente magistral sino que la dinámica fue muy acogedora y muy participativa, entonces nos permitió mirarnos un poco más desde adentro, entonces, siento que fue un ejercicio muy valioso y muchas gracias

nuevamente como por todo el acompañamiento que tuvimos por todas las formas, por correo, por mirar cómo íbamos con el seguimiento (EP13).

En este punto es importante señalar que varios estudios (Álvarez Rojo et al., 2011; Cabrales Salazar, 2010; Rúa et al., 2007; San Martín Gutiérrez et al., 2016) encontraron que la autoevaluación aún no hace parte de las prácticas evaluativas en la educación superior. Entonces, si el profesor todavía aplica solo la evaluación tradicional, posiblemente requiere formación para aprender a utilizar la autoevaluación de manera formativa y no acudir únicamente a la autocalificación. Si no se logra transformar el proceso evaluativo, los futuros profesores seguirán el modelo, “en una relación cíclica de influencia que afecta no solo a los futuros docentes, pero también los futuros alumnos de estos futuros profesionales, reiniciando el ciclo” (Dos Santos Vieira & Lima, 2019, p. 1105).

Algunos participantes en esta investigación aseguran que los profesores que llevan más tiempo en la labor docente muestran más resistencia a implementar cambios y abrirse a diversas actividades de formación, pues deben “recapacitar porque están quedados, están fosilizados” (EP1), pero que los jóvenes tienen mayor apertura y flexibilidad, por lo tanto, deben buscarse estrategias para involucrar a todos. Este argumento se refuerza aún más con la afirmación de que no todos los profesores en la universidad saben bien cómo formar, ellos saben sus temas específicos, “hacerlos crecer como personas eso le queda muy grande a uno [...]. Yo me formé para hablar de espermatozoides, lo otro me queda como muy gigante, me da miedo equivocarme muchísimo porque en eso me equivoco mucho más fácil” (EP11). Un entrevistado recomienda mostrar resultados sobre autoevaluación para motivar a los profesores a formarse y a que multipliquen la autoevaluación por sus beneficios.

La formación pedagógica en lo que es la autoevaluación de los aprendizajes les permite a los profesores aclarar dudas, conocer más acerca de las ventajas para la formación, tener mayor seguridad para planearla y desarrollarla. Es una oportunidad para tomar conciencia y asumir actitudes que favorezcan su aplicación en el aula. El diseño y la aplicación de la rúbrica se hace ahora más intencionada, se comprende más y se puede explicar a los estudiantes.

Por estas razones es necesario profundizar los espacios de formación en autoevaluación, ya que es un beneficio con un alto poder para el crecimiento no solo de los estudiantes, sino también de los profesores, de manera que ellos también sean mejores profesionales, que se vuelvan integrales, ya que son expertos en su campo, pero pueden crecer más como educadores.

En síntesis, esta investigación reafirma algunas conclusiones que pueden provocar mejoras en el proceso pedagógico del profesor frente a la autoevaluación de los aprendizajes en sus estudiantes:

- Algunos profesores poseen un saber disciplinar, pero no un saber pedagógico, razón por la cual requieren desarrollar competencias pedagógicas que les permitan focalizar su labor en función de la formación integral de los estudiantes.
- La experiencia formativa mediante el curso de autoevaluación que recibió el grupo de profesores participantes en el estudio se valoró de manera muy positiva por ellos, porque les dio elementos esenciales para planear, diseñar y desarrollar actividades de autoevaluación con sus estudiantes.
- El valor agregado del curso fue el acompañamiento constante de los investigadores mientras duró el semestre.
- Hay una sentida necesidad de formar a todos los profesores de la facultad en el tema de autoevaluación del aprendizaje.
- Probablemente se hace más complejo que cambien los profesores que llevan muchos años en la docencia que los jóvenes que apenas comienzan. No obstante, se encuentran experiencias personales en las cuales los profesores de trayectoria superan a los novatos en cuanto a la experiencia vivida, les permiten tomar conciencia de mejoras en su desempeño profesoral.
- Un profesor puede aprender solo, pero cuando hay mediación —por ejemplo, el curso y el acompañamiento— se aprende de manera significativa y duradera.

4.2. Categoría formación integral



Figura 13. Representación del concepto formación integral como una de las categorías principales.

4.2.1. Concepción sobre la formación integral

La formación integral en esta investigación es una categoría de análisis, por cuanto en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Medicina y de Instrumentación Quirúrgica la asumen como un principio pedagógico que se reviste de toda la pertinencia para el cumplimiento con los perfiles de formación profesional.

De esta manera, la Facultad de Medicina opta por la formación de un médico integral, “como un ser singular, irrepetible, autónomo, libre, trascendente, histórico, social y cultural. Es su misión favorecer y desarrollar al hombre en todas sus potencialidades y valores, pero también en todas sus dimensiones: formativa, sociointeractiva; cognitiva, y académico-profesional” (Comité de Currículo, 1999, p. 28). Igualmente, respecto del instrumentador quirúrgico que es un “profesional íntegro, autónomo, reflexivo, crítico e innovador; un ciudadano solidario con comportamiento ético y responsabilidad social; capaz de participar asertivamente en los procesos quirúrgicos, gestionando los recursos pertinentes; con formación

humanística, científica, investigativa y tecnológica” (Faculta de Medicina, PEP de Instrumentación Quirúrgica, 2023, p. 30).

Tal como se describe en los PEP de Medicina e Instrumentación Quirúrgica, los programas le brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollo en diversas áreas tanto desde los cursos flexibles como parte del plan de estudios, en el que se incluyen diferentes expresiones culturales, deportivas e investigativas por fuera del plan de estudios. Además, tiene componentes transversales tales como la comunicación, la ética y la bioética, que propenden por una formación integral del futuro médico e instrumentador (2023).

Es interesante analizar cómo estos aspectos plasmados en los documentos oficiales de la facultad influyen o se reflejan en las percepciones que tienen los participantes del estudio sobre el concepto. Así, en relación con la categoría de formación integral, todos los que tomaron parte de la investigación coinciden en que se refiere a la persona en su totalidad, al ser como un todo que incluye dimensiones académicas, laborales, sociales y emocionales, entre otras; las cuales permiten el desarrollo de determinadas competencias y la adquisición de valores para enfrentar el mundo actual lleno de incertidumbres y constantes cambios. Algunos estudiantes y profesores se refieren específicamente a la importancia de aprender sobre medicina como un asunto académico, pero le dan relevancia a la persona:

La formación integral [...] no es solo clases teóricas, lo que fueron a estudiar, que fue medicina, no es solamente eso. En esta formación de la personalidad, del yo, del ser que hace parte, pues, como de un buen profesional y de una buena persona en la vida, pues como decían los viejos es aprender a ser persona (EP1).

Yo creo que cuando uno se enfoca en crecer como persona, no solamente académicamente, uno puede ser alguien integral para la sociedad, o sea, como a nosotros nos dicen constantemente, usted no trata enfermedades, usted trata es personas, que son cosas muy diferentes, entonces, para mí es como lo mismo, una formación integral es que haya como una armonía en todos los aspectos que envuelven al ser humano, que lo académico, lo social, lo espiritual, lo emocional y esa armonía hace que uno sea integral y que sea, eh, como empático o sea un poquito más acorde o esté en mejor relación con su entorno y con la sociedad (GFE4-E3).

También se nombró la formación integral de esta manera: “Yo lo que entiendo un poco es coger como todas las esferas del ser humano, ¿cierto?, lo social, la parte humana” (EP6).

Ser un buen médico no solamente implica tener mucho conocimiento de la parte médica, la anatomía, la fisiología, farmacología y todas esas cosas, sino ser buen ser humano y ponerse en el lugar de ese paciente, esa persona que está sufriendo, que no va al médico porque le encanta ir al médico sino porque tiene la necesidad de ir (GFE3-E7).

La idea de las dimensiones del ser humano la trabajó Morín (1999) en sus escritos; concretamente, la idea del hombre multidimensional como un ser complejo que es “a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional” (p. 13). Torres Cardaña (2019) también refuerza esta postura señalando que se requiere “una formación que tenga como centro al estudiante desde su ser individual, social e histórico, un ser humano desde sus múltiples dimensiones” (p. 108).

La concepción de los participantes acerca de la formación integral coincide con la postura de Orozco Silva (2002) quien expresa que la formación integral va “más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye [...]” y que se enfoca “a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional” (p. 33).

En este mismo sentido, otros profesores enfatizan en algunos valores y competencias puntuales dentro de la formación integral. Por ejemplo, el compromiso ético, la toma de decisiones en la sociedad y las relaciones con colegas, estudiantes y otras personas:

Formación integral, pues, para mí es que, digamos, el estudiante no solo tenga esa parte académica comprendida, sino que esté formado en todas sus dimensiones, dimensión social, dimensión, por ejemplo, que sepa tomar una decisión o sopesar, digamos, que tenga ese componente ético, que no, una decisión eventualmente si debe tomarla, pues no vaya a perjudicar, digamos, a otras personas. Que esa capacidad de análisis, o sea, no solamente es que memorice ciertos aspectos pues como teóricos, sino que los pueda usar para tomar decisiones (EP7).

Si se está preparando una persona, pues, para integrarla en el mundo laboral, no es solamente, no es suficiente solamente que sepa definiciones, sino que se pueda relacionar y tenga relaciones asertivas, decisiones asertivas, que pueda trabajar como en comunidad, digamos, que pueda responder a las necesidades cambiantes del mundo en las que estamos viviendo [...]. Yo diría que lo más importante, esas cosas más importantes serían éticos, que tengan valores, que tomen buenas decisiones (EP12).

Otros testimonios refuerzan la idea de que los valores hacen parte del concepto formación integral: “Para mí, la formación integral sería una formación no solamente en la academia, sino también en valores” (EP11).

No solamente como al conocimiento como tal, o sea, por ejemplo, de biología, los temas de biología y ya, sino que también formarnos en valores, eh, bueno, como en valores que nos hagan mejores personas, en nuestra carrera, por ejemplo, es muy importante ser, o sea, formarnos como personas integrales porque vamos a tratar con personas. Tenemos que tener una gran empatía con el otro, entonces con el compañero, desde ahora, con los profesores, con las personas. Por ejemplo, en salud familiar, con las familias que todavía no se va a trabajar, entonces, yo creo que es como formarnos no solamente en el conocimiento teórico de la materia o práctico, bueno, sino como también mejorar todos esos aspectos que nos construyen cada vez como mejores personas y que podamos contribuir mejor al país, como son los valores, por ejemplo (GFE2-E5).

La formación integral, para mí, pienso que es trabajar en el aula, no solamente en los contenidos, en liberar una información [...], sino en trabajar en todos esos aspectos, en el aspecto del ser, ¿cierto? De cultivar valores, como sacar a relucir esas aptitudes que yo tengo, y en el aspecto también de, bueno, yo para qué soy bueno, [...] también que apoye ese aprendizaje. Eso para mí es formación integral (EP4).

Tanto estudiantes como profesores aludieron a la formación en el ser y en el hacer cuando se les preguntaba sobre la formación integral:

Pienso que la formación integral debe incluir todas esas dimensiones del ser y del hacer y lo digo porque nos preocupamos y nuestra misión es el hacer, ¿cierto? Enseñarles todas estas cosas, pero el ser también [...] debe estar siempre y pienso yo que debería estar antes que el conocimiento; es, digamos, lo que yo entendería como una formación integral, para otras carreras se aplica, yo creo que para todas, pero en particular para Medicina es muy importante (EP9).

Para visualizar las ideas principales que tienen los participantes sobre el concepto formación integral se puede consultar la figura 14.



Figura 14. Nube de palabras elaborada a partir de las concepciones sobre formación integral de profesores y estudiantes.

A partir de las ideas anteriores, cuando los participantes mencionan dimensiones, esferas, aspectos, capacidades o potenciales a los cuales les dan diversos nombres: lo personal y lo profesional, lo humano y lo académico, los conocimientos y los valores, entre otros, se percibe que en el imaginario común el ser humano es dividido, es fracturado en partes, por lo tanto, hay que nombrarlas. ¿De dónde viene esta manera de caracterizar al hombre así? ¿Será posible que exista alguna relación entre lo que sucedió en la Edad Media y lo que hoy enfrentamos sobre la formación integral y la autoevaluación?

Durkheim (1992) explica que, en la época mencionada, la Iglesia estaba interesada en “introducir la razón en el dogma” (p. 136), es decir, tener una “ciencia que pudiera servir como base a la fe” (p. 215), para lo cual se tomó solo una parte de la filosofía griega (la razón) llegando a su máxima expresión por medio del método escolástico en la enseñanza: “hubo una fragmentación en la naturaleza humana, el ser humano no se revelaba como una humanidad múltiple, variada, que se desarrolla en la historia, que se manifiesta en la diversidad de artes, de literaturas, de morales y religiones” (p. 219). Al alabar el intelecto del hombre, se abandonó lo estético, lo interior, lo “verdaderamente humano: lo estético, lo sensorial, lo interior, el alma” (Durkheim, 1992).

¿O, tal vez, la dualidad de cuerpo y mente, de lo material y lo espiritual, como herencia de la cultura griega, está malinterpretada en la actualidad? ¿Serán estas ideas el origen del concepto formación integral?

Retomando las creencias de los profesores y estudiantes sobre la formación integral, se configura un grupo de expresiones que abordan el concepto desde perspectivas muy particulares. Así, se le atribuyen características específicas: debe ser armonizada y transcurricular; en ella se incluye la capacidad de servicio desde el rol de educador que ejerce el profesional de la salud y las capacidades de empatía desde una visión crítica y comprensiva: “Cuando lo que él [el estudiante] tiene con lo que él puede hacer, fortalecer ese otro conocimiento que está siendo impartido transcurricularmente o en las otras áreas curriculares, entonces, para mí eso es la formación integral” (EP10); “una formación integral es una formación que va encaminada a la comunidad, encaminada al servicio, obviamente, sin dejar atrás la parte pues de la medicina como tal, que es muy importante” (GFE-E7).

Tenemos el rol de educadores y ellos [los estudiantes] de educandos, pero ellos también son educadores en la sociedad, ¿cierto? Se convierten en educadores en el plano en salud, con sus pacientes o con los colectivos que trabajen, sea el área en el que trabajen, incluso con la familia, entonces, es superimportante que ellos comprendan cuáles son esos elementos que tiene que tener en cuenta el educador [...]. Entonces, no es solo como qué tanto sé del ciclo de Krebs, si sé leer o no leer un hemograma, ¿cierto? [...] En salud pública no es solamente decir que un paciente tiene anemia, sino que, venga, revise cómo es el tema para que un paciente no consuma suficiente hierro o cuál es el tema de seguridad alimentaria o cuál es el contexto emocional que tiene el paciente que no le está permitiendo alimentarse en el momento. Creo que tiene que ver con eso, pues, comprender que el mundo no está hecho de átomos, sino de historias, como dice Galeano, entonces que esa formación integral y que este proceso de reflexión nos permite llevar todos estos conceptos técnicos y teóricos que tenemos, pero comprender que no están aislados, que no son un papel, eh, sino que se interrelacionan con la historia de las personas que acompañamos en sus procesos de salud/enfermedad (EP5).

En sentido muy similar, Orozco Silva (2002) refuerza la idea cuando declara que la formación integral se trata de que una persona “tiene la capacidad de trascender su individualidad para aprender a pensar en los otros o en lo otro distinto de él” (p. 9).

Para comprender la formación integral es esencial tener otra postura diferente sobre la evaluación. Esta idea se evidencia a continuación y permite conectar los dos conceptos, autoevaluación y formación integral:

Yo pienso que un cambio en los paradigmas de evaluación, eh, son determinantes para la formación integral, porque el paradigma de la evaluación deja

toda la responsabilidad al profesor y con la autoevaluación [...] el estudiante, eh, se hace como más responsable de su propio proceso y eso también, como les dije, ese desarrollo de la autonomía y ese desarrollo de la independencia, eh, aporta, a ese proceso (EP4).

En síntesis, los profesores y estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se acercan a la comprensión del concepto formación integral desde las posturas teóricas. Si bien hay diferentes miradas sobre el tema, ellos expresan puntos de vista similares, los que están representados en la figura 15.

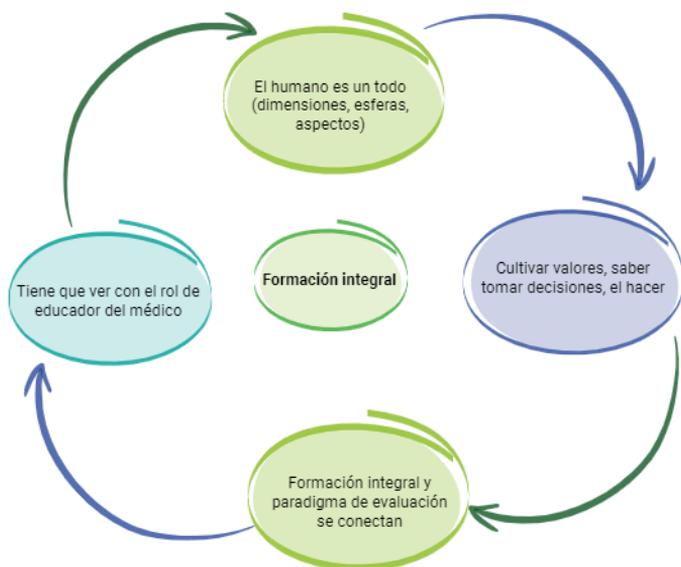


Figura 15. Ideas principales de los participantes sobre formación integral.

4.2.2. Autoevaluación y formación integral

Orientados por el objetivo principal de esta investigación —*comprender la autoevaluación del aprendizaje como parte esencial de la formación integral de los estudiantes*— es indispensable indagar por la relación entre estas dos categorías. Es así como ante la pregunta de si la autoevaluación hace parte de la formación integral, todos los participantes afirman que sí: “La autoevaluación

sí está aportando como para la formación integral de las personas” (EP1); “cada vez estoy más convencida que sí [que la autoevaluación se relaciona con la formación integral]” (EP12).

Se apunta a la consciencia y la responsabilidad que adquiere el estudiante a partir de la autoevaluación donde cada sujeto se reconoce a sí mismo y en este proceso se logra su formación, “yo creo que es supremamente importante porque mide un poquito más allá de lo que hablamos, la parte integral del estudiante, como verlo mejorar (EP12).

Mientras el estudiante o el sujeto no sea responsable de su propio aprendizaje y no aprenda a reconocer sus limitaciones y sus logros, yo creo que es muy difícil que avance. [...] En el momento en que yo soy consciente de la necesidad que tengo de aprender algo, asimilar algo, yo voy a poner todo mi esfuerzo en hacerlo, pero no es solo para presentar un examen, no es solo para que el profesor sepa o para que la universidad me promueva de curso, sino porque yo sé que esa necesidad es para mi formación, mi formación académica, mi formación personal, mi formación profesional, por eso les digo que es tan importante, porque si cada sujeto no admite esto, yo creo que es muy difícil llegar a una formación integral (EP6).

Los resultados del estudio realizado por Alonzo Rivera et al. (2018) resaltan la importancia de la autoevaluación en los hábitos de estudio “como una estrategia que coadyuva a fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo y formación de habilidades que favorecen el aprendizaje continuo e independiente, en pro de la formación integral de los educandos” (p. 80). En otras palabras, como lo expresan los participantes en la presente investigación, cuando se es consciente y responsable de su proceso de aprendizaje por medio de la autoevaluación, se logran formar hábitos que lo favorecen, y, en definitiva, estos procesos aportan a la formación integral del estudiante.

Al relacionar la autoevaluación con un proceso analítico y reflexivo, algunos testimonios señalan que mediante dicho proceso se alcanzan a abordar las múltiples facetas que tiene uno como ser humano, aprender a conocerse y de esta manera crecer y formarse:

Esta autoevaluación aporta a esa parte de la, de ese proceso de análisis, de ese proceso reflexivo que tiene que tener la persona, es decir, un profesional, pues, se esperaría que no necesite esa tercera persona que esté evaluando su desempeño, sino que si uno mismo puede analizar cómo está su proceso, pues, puede tomar medidas para mejorar y tener mejores resultados, o solucionar

un problema de manera más eficiente. Entonces, creo que esa autoevaluación es lo que facilita ese proceso autorreflexivo, que no sea algo muy mecánico, de si me memorizo esto, respondo el parcial, sino que realmente lo estoy introyectando y que estoy entendiendo por qué es importante y, seguramente, el hecho de hacerlo pues como, volverlo cotidiano, o sea, que este proceso autoevaluativo es cotidiano, pues después a la hora que esté en su ejercicio profesional y vaya a resolver un problema pues ese proceso reflexivo pues ya lo va a estar introyectado en el procesional. Entonces, creo que sí, definitivamente sí aporta pues como a esa formación integral (EP7).

Este proceso de autoevaluación que nos permite ser reflexivos, que nos permite ser críticos, que nos permite aceptar otras miradas, reconocer otras realidades, otras historias, nos acerca un poco más a esa empatía y creo que esa empatía es lo que define como el abordaje crítico, pues, como, la formación integral (EP5).

La formación integral implica como uno ser apto, digamos, en todas las dimensiones que tiene el humano, entonces no es solo que usted tenga conocimiento sino también ese lado, eh, humano y es parte también como de ese proceso de autoevaluación en el que uno está en una constante reflexión y una evaluación de cuáles son mis límites y qué es lo que debo mejorar para poder, digamos, seguir creciendo (GFE4-E10).

Formarse integralmente implica revisar sus múltiples facetas. Por medio de la autoevaluación el estudiante reconoce sus puntos débiles y se impulsa a buscar alternativas para superarlos. Asimismo, toma consciencia de sus fortalezas y potencialidades con el fin de desenvolverse de manera más asertiva con el mundo y sus habitantes. Tomar consciencia acerca del sí mismo, le permite alcanzar procesos de autorregulación y autonomía que le otorgan sentido a su autorrealización personal y profesional. En este sentido dos participantes afirman:

Creo que la autoevaluación contribuye a la formación integral en varios aspectos de la formación, de los mencionados, primero porque si el estudiante identifica sus dificultades, puede que, pueden ser técnicas o relacionales o de otras, pues entonces va a mejorar [...], contribuye porque es como del proceso de mejora continua de uno, ¿cierto?, y también porque yo creo que a la medida que uno se reflexione como ser en construcción, como no acabado, sino que debe estarse pensando, pues, eso necesariamente lo sitúa a uno de manera diferente frente al otro, sea paciente, profesor y frente a la sociedad (EP8).

Permite mirar el cómo vamos en nuestro proceso, mirar qué cosas estamos haciendo bien, qué cosas no las estamos haciendo tan bien, cómo podemos mejorar y es precisamente ese cómo podemos mejorar, en muchas esferas, en lo

académico, en lo humano, en lo social, que nos permite enlazar estas dos cosas, la autoevaluación con una educación o una formación integral (GFE3-E7).

El análisis y la reflexión como partes de la autoevaluación se podrían potenciar con diferentes actividades autoevaluativas. En el trabajo de López Mesa et al. (2011) se demostró que por medio de diversas prácticas evaluativas, que permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades en el momento de aprendizaje, se potencia la formación integral porque los profesores también consideraron aspectos “afectivo (emociones), espiritual (prácticas religiosas), comunicativo (relación interpersonal), ético (actitudes, comportamientos), estético (presentación personal, autoestima) y social (interés por las necesidades de los demás y el bien común)” (p. 113).

La autoevaluación no solo permite identificar situaciones difíciles, sino que ayuda al crecimiento de la persona, contribuye a la transformación de uno mismo y de su entorno. Así lo expresan dos entrevistados:

Autoevaluarse es importante porque [...] eso los va a hacer mejores personas porque si se autoevalúan en todos los procesos de la vida definitivamente esto les va a ayudar muchísimo [...]. Autoevaluándonos siempre casi que uno podría mejorar al menos el entorno en el que vive, mejorar las cosas (EP11).

Como esto del proceso de aprendizaje dentro de esta formación integral está la transformación que yo puedo ir haciendo en mi entorno, en mi entorno social, en mi entorno, yo no tengo que esperar a que me den el título de médica de aquí a 10 años para yo empezar a hacer transformaciones, entonces, para mí, eso hace parte de la formación integral (EP2).

Al respecto, según Lanz (2012), la autoevaluación (el cuidado de sí) se relaciona con la formación:

Si entrelazamos el concepto de cuidado de sí, señalado por Foucault, con el de Bildung, propuesto por Gadamer, la formación [...] corresponde más con la autoformación [...] [la cual] surge más del proceso interior [...]. La formación que se pregunta por el sentido de la vida, en tanto hermenéutica de sí, pone de relieve dos aspectos: el conocimiento de sí mismo y el cuidado de sí en el contexto de una experiencia que se constituye históricamente (p. 46).

Por medio de la autoevaluación se logra desarrollar capacidades y valores que apuntan a la formación integral porque se salen de un área de formación específica para orientarse al ser humano, a su aspiración personal, a tomar poder sobre sí mismo. Algunos testimonios de los profesores así lo señalan: “Este ejer-

cicio también facilitó que los estudiantes tuvieran mayor apertura a exponer y contrastar puntos de vista, así como relacionar la teoría con las situaciones que se dan en la vida académica o profesional” (NR2).

Dentro de esta autoevaluación uno si trata de hacer una formación integral porque, además de los conceptos biológicos, habla de honestidad de hacer las cosas, de que cada día hay que mejorar y esto no quiere decir que hoy estamos mal y mañana también, es una forma como de empoderarlos también, que sí se puede y a mí me parece muy importante. [...] Entonces, yo creo que sí formamos integralmente cuando intentamos hacer esta autoevaluación (EP12).

La autoevaluación y la formación integral están íntimamente relacionadas porque en la medida en que el sujeto se haga más consciente del proceso de aprendizaje, identifique cómo aprende, por qué aprende así y qué otras estrategias pueden aplicar para su aprendizaje, esto le va permitiendo reflexionar más acerca de sí mismo en todas las dimensiones y no centrado solo en lo cognitivo. De esta manera, logra desplegar mejores dispositivos para activar las actitudes y las aptitudes, y potencia competencias para el relacionamiento en otros contextos.

Por todo lo anterior, es necesario resaltar un enfoque significativo que se encontró: reconocer la importancia de la voz del estudiante, “no se puede menospreciar esta voz de él, de lo que él dice que ya puede hacer” (EP10). Como lo constató Hale (2015), cuando se les permite a los estudiantes participar en la autoevaluación, se evidencia la confianza y el respeto que se tiene hacia a ellos, lo que los estimula a ser más responsables con su aprendizaje.

Sin embargo, al respecto un profesor cuestiona la capacidad del estudiante de reconocer la autoevaluación de los aprendizajes como proceso de autoaprendizaje en el corto plazo. En otras palabras, si bien se logran resultados importantes al aplicar la autoevaluación durante un semestre, como ocurrió en esta investigación, el ejercicio autoevaluativo no es suficiente, porque esta capacidad se debe seguir desarrollando, se requiere práctica, tiempo, experiencia, como lo confirma Nulty (2011), quien dice que los logros no son automáticos. Por su parte, Pisklavov et al. (2014) señalan que se ha demostrado que los médicos tienen capacidad limitada para la autoevaluación dado que casi no la ejercen, aunque es el pilar de la profesión médica. Y esto sucede, explican los autores, porque “las evaluaciones de competencia y desarrollo profesional se centran en la evaluación externa. Mejorar las técnicas de autoevaluación mejorará el desempeño cuando se evalúa externamente” (p. 6).

Un último aspecto que se encontró entre las ideas de los participantes, que ya se venía visualizando en la concepción acerca de la formación integral,

tiene que ver con los aportes que la autoevaluación hace al pensar la formación integral desde la perspectiva curricular. En este sentido surgieron varias ideas potentes. Por una parte, se dice que aporta a la armonización curricular porque permite evidenciar cómo están de articuladas las áreas: “Este tema de la autoevaluación lo que hace es que evidencia, evidencia el nivel de articulación y armonización que hay entre las áreas, eh, curriculares” (EP10), también que el mismo proceso de autoevaluación genere comunicación entre áreas concurrentes y que se valide la “promesa formativa” que hace el programa académico. Por otra parte, la autoevaluación pone en evidencia el currículo oculto.

En síntesis, según los profesores y estudiantes de este estudio, la autoevaluación del aprendizaje hace parte de la formación integral y, como se muestra en la figura 16, comparten algunos aspectos:



Figura 16. Los aspectos comunes entre la autoevaluación y la formación integral, según los participantes del estudio.

- En la autoevaluación y en la formación integral son necesarios la consciencia y la responsabilidad frente el proceso de aprendizaje.
- Igualmente, el proceso analítico y reflexivo en los dos (autoevaluación-formación integral) le permite al estudiante desarrollar autonomía, conocerse, crecer y formarse.
- Formarse implica revisar todas las facetas; por lo tanto, se necesita reconocer las debilidades para superarlas.
- Formarse es un proceso interior, subjetivo, al igual que la autoevaluación.

- Por medio de la autoevaluación se logran transformaciones, la persona se empodera de sí misma apostando a su formación.
- Los estudiantes requieren práctica y tiempo para desarrollar su capacidad de autoevaluarse y continuar con su formación integral. Para ello es necesario darles el espacio para participar.
- La autoevaluación hace pensar la formación integral desde la perspectiva curricular.

4.3. Categoría transformación de los sujetos

A partir del significado de transformar, que es emprender una acción que cambie algo de una forma u otra, se estableció una de las categorías principales en este estudio: la transformación de los sujetos. Esta se refiere a la descripción de la experiencia vivida por los profesores en la investigación, lo cual incluyó el curso de formación, el acompañamiento constante por parte de los investigadores y el desarrollo de las actividades de autoevaluación realizadas en sus grupos de estudiantes. Se recogen sentimientos y emociones y, al mismo tiempo, se identifican las transformaciones a partir del desarrollo de las actividades realizadas por parte de los profesores y la experiencia de autoevaluación para los estudiantes. Es importante señalar que se toman en cuenta acciones sencillas, pequeñas, diferentes, nuevas, que antes se hacían o no se hacían.

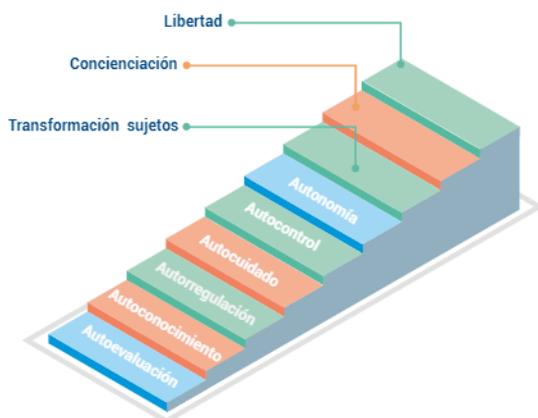


Figura 17. Representación del concepto transformación de los sujetos como categoría principal.

Al preguntarles a los profesores y los estudiantes si ha habido algún tipo de transformación en cada uno de ellos directamente o si los profesores observaron cambios visibles en sus estudiantes, se pueden identificar varias percepciones. Si bien no siempre es posible atribuir los cambios manifiestos a las actividades de la autoevaluación, algunos se atreven a suponerlo. Un primer grupo se conecta con emociones positivas por el trabajo bien hecho, por la satisfacción de lograr cosas nuevas, por evidenciar avances en la enseñanza o en el aprendizaje y en la tarea de autoconocerse. Varios profesores comparten:

La verdad, me sentí muy bien, sentía conectado con los estudiantes, notaba muchas diferencias en ellos [...], el proceso de autoevaluación pues como tal, algunos como que lo captaban más fácil y eran, digamos, más honestos y más objetivos en sus apreciaciones. Otros menos, pero me sentí muy bien [...], sentí que se puede uno acercar como bien a los estudiantes, identificar como esa variabilidad y poderlos ayudar en su proceso [...]. Me sentía complacido y creo que los estudiantes también en que llegábamos como a un acuerdo, que efectivamente evaluando todo el proceso y cómo fue el aprendizaje, llegábamos a un punto que sí, definitivamente esa nota estaba pues como bien asignada, entonces como que no había, digamos, como malos entendido (EP7).

En esta clase había como una corresponsabilidad, llamémoslo así, que ellos se dieron cuenta que eran tan responsables de participar. Yo no sé si por la autoevaluación, pero ellos se sentían responsables de participar en clase, de llevar los conocimientos también y eso me pareció muy bonito y muy útil porque yo los vi como más comprometidos (EP11).

Igualmente, una estudiante expresa sentimientos similares:

Me sentí super bien, porque siento que en esa evaluación de ella [de la profesora] valoraron mucho como el trabajo individual de cada uno de nosotros en el sentido de que se tuvo muy en cuenta como el trabajo que no se evidencia como tal en una clase, sino el que uno como estudiante le toca hacer, pues, como aparte, como el de investigar (GFE4-E9).

Otros testimonios de los estudiantes permiten evidenciar lo que ellos aprendieron. Así, mencionan que fue posible aprender en retrospectiva del proceso, es decir, a partir de los resultados; una percepción diferente sobre los trabajos que realiza. En este sentido, se hace referencia a sentirse feliz con el proceso a partir de la autoevaluación:

A través de esos trabajos los sentimientos siempre son a veces de incertidumbre porque uno dice que tal, pues, adicionalmente uno pues obviamente hace el trabajo para que lo revise un profesor y uno piense o tenga la opinión de esa persona externa. Sí, entonces uno con incertidumbre, como con temor, pero después de que uno como que lo hace se siente aliviado, feliz, uno se siente como realizado, no sé si me hago explicar (GFE3-E8).

También refieren que se aprende sobre autocrítica y a no subvalorar el trabajo personal; además, aluden a que la autoevaluación se incorpora en la cotidianidad y se convierte en hábito constante:

Y de pronto uno muchas veces tiende como a subvalorar lo que hace, entonces me parece una experiencia muy importante aprender uno a calificarse, o sea, no solo cualitativamente sino cuantitativamente [...], siendo para mí más importante cualitativamente. [...] Constantemente uno se está autoevaluando, por ejemplo, esta semana, yo tuve parcial de AUR [la denominación de un curso dentro del plan de estudios] y yo pensé que había estudiado mucho y cuando llegué al parcial, hice el parcial y salí y yo dije “bueno, a ver, ¿qué pasó?, ¿qué me faltó estudiar?, ¿cómo pude haber estudiado mejor?, ¿cómo pude haber optimizado el tiempo?, ¿qué cosas hice buenas en el parcial?” (GFE3-E7).

En un segundo grupo de ideas se reflejan los cambios, las mejoras o las transformaciones que reconocen los mismos estudiantes o que los profesores pudieron notar en sus estudiantes. Así los expresan los últimos:

En mi caso, cambió, porque cuando yo hice la autoevaluación, que fue casi, pues, como a mediados casi finalizando el semestre, caí en cuenta de esa falencia y con esa autoevaluación pues ya, listo, [...] tengo que ponerme las pilas, empezar a aplicar lo que estoy aprendiendo en mi vida cotidiana, volverlo parte de mi vida, para tener un mejor aprendizaje y realmente formarme no solo académicamente sino como persona porque a eso invitaba los temas del curso de Salud y Sociedad. Formarse más como persona que, pues, como en la parte netamente académica, entonces, en ese proceso sí mejoré bastante (GFE4-E9).

Desde la visión de otros estudiantes se da cuenta de que el proceso reflexivo de la autoevaluación llevó a hacer los trabajos con más consciencia, se habla de “sentido de pertenencia” y del vínculo con el producto y el reconocimiento del esfuerzo.

Me pasa que con los trabajos y a partir de eso, digamos que, en este, pues, el semestre que pasó y a partir de ahora también los trabajos que uno hace como que ya le pongo un poco más de sentimiento, los trabajos, pero, pues, sentimiento es como sentido de pertenencia (GFE3-E8).

Lo que me pone a pensar a mí las autoevaluaciones, y sobre todo esa, es que, por ejemplo, si yo hubiera hecho esto mejor hubiera sacado una nota mejor en esto. Así, más que todo en el taller de integración, entonces, eso como que nos pone es a pensar, como ¿qué hubiéramos hecho mejor? (GFE2-E5).

A continuación, se relacionan los comentarios de profesores asociados con los cambios o transformaciones que esta experiencia investigativa les deja:

Hubo procesos interesantes de transformación en ellos [los estudiantes], sobre todo, yo lo veo más en dos cosas importantes [...]. Como que los empecé a ver más reflexivos, más críticos [en el tema la seguridad social] [...] Otra transformación que vi en ellos fue la capacidad de mirar ellos críticamente su proceso de aprendizaje, donde ellos me decían, profe, en tal tema sentí que aprendí mucho, pero si te soy sincero, en el tema de redes integradas, la verdad, no le puse muchas ganas y muchas fuerzas y me faltó haber dado más de mí (EP2).

Yo creo que ellos tuvieron un cambio en cuanto, pues algunos, [...] que al inicio digamos lo tomaban muy a la ligera la autoevaluación. Luego, ya ese énfasis en que se debía, no solamente poner unas equis, sino realmente sentarse a analizar cada ítem, creo que en eso sí que aprendieron o adquirieron como esa competencia de analizarlo [...]. Creo que la autoevaluación fue bien recibida por los que estaban conectados con la actividad [...], ellos sí lo pueden introducir o usarlo como en su vida cotidiana [...]. Creería que al menos un par de estudiantes que los noté muy concentrados y que hacían los procesos autoevaluativos muy a conciencia y consistentemente, creería que ellos sintieron que definitivamente eso los ayudó bastante pues como para, sí, para lograr los objetivos en el taller (EP7).

Otros participantes tienen una postura similar, agregando un elemento esencial que contiene la autoevaluación: la confianza. A lo largo del semestre los profesores identificaron que hubo una construcción de confianza que facilitó un seguimiento más cercano y ellos descubrieron que aprenden al mismo tiempo que el profesor evidenciaba que aprenden, no querían terminar el curso y la reflexión los acercó hasta identificar que hubo muestras de apoyo entre compañeros:

Y lo más grande de todo es darles confianza a los estudiantes porque yo todavía soy de los que cree que ellos vienen a graduarse por graduarse, algunos. Y con la autoevaluación hay que confiar en ellos, porque definitivamente uno tiene que estar viendo casi que un par, y no, está viendo una persona que se va a graduar ya, que puede estar trabajando con uno, de igual a igual. Y esta confianza les puede generar muchos beneficios a ellos (EP11).

Yo creo que este grupo empezó con un proceso de reflexión, además un grupo hermoso, porque lograron hacer muchísima empatía incluso desde la

virtualidad, nosotros tocamos temas muy complejos desde lo social en clase y se detonan a veces muchas emociones, por experiencias previas, pero lograron convertirse incluso en un grupo de apoyo para sus compañeras, que habían sido en algún momento, no sé, habían tenido experiencias de violencia intrafamiliar. [...] Logramos trascender la nota, o sea, al final ellos ni siquiera preguntaban cómo, ¿hay que poner una nota cuantitativa? Simplemente, expresaban como sus emociones, que era lo que estaba pasando y yo sí noto que hubo una transformación importante en este proceso de aprendizaje (EP5).

También es notorio como se empoderan de su proceso de aprendizaje a través de esta estrategia evaluativa:

Me ha gustado mucho usar la autoevaluación como estrategia evaluativa, porque siento que los estudiantes se empoderan de su proceso. Ellos mismos saben en qué aspectos están bien y en cuales están fallando y es en esos puntos donde se concentran para fortalecerlos y sentir que están cumpliendo los objetivos propuestos y adquiriendo las competencias necesarias (NR8).

Es importante señalar que si bien varios participantes reconocen y expresan estos cambios y las emociones que les generó la experiencia con la autoevaluación, una persona entrevistada considera que es muy precipitado hablar de cambios en un periodo tan corto como lo es un semestre: “Yo creo que es muy difícil, no sé si el tiempo dará de un semestre para que uno identifique como persona que debe mejorar algo y lo mejore tan rápido, pues, en ese transcurso” (EP8).

Por otra parte, un profesor expresa ideas que relacionan la autoevaluación y los aprendizajes que se observan en los estudiantes; es difícil atribuirlos a la experiencia de evaluación directamente porque el curso tiene metodologías para favorecer la problematización y el mismo aprendizaje. El profesor plantea diferenciar la autoevaluación del desempeño académico en estas palabras:

Una de las cosas que va a pasar como proceso natural es que todo mejore, ¿cierto?, en realidad no sabría, no sabría decir si hay alguna correlación entre la autoevaluación, ¿cierto?, o sea, el proceso propio del estudiante, es decir si estoy aprendiendo y aprender. [...] Una cosa es aprender porque me lo dicen y otra es decir yo aprendo porque me gusta, yo aprendo porque soy consciente, yo aprendo porque estoy motivado a hacerlo (EP9).

Entonces, ¿la reflexión que se genera con la autoevaluación estaría enfocada en valorar esos aprendizajes o en analizar como aprende el estudiante?, ¿o en identificar factores del proceso que limitan o favorecen el aprendizaje?

En este punto es importante analizar estudios que han relacionado la autoevaluación del aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. La revisión metaanalítica realizada por Karaman (2021) sugirió que “existe un impacto positivo de la autoevaluación en el rendimiento académico de los estudiantes dentro de los contextos educativos” (p. 1160). Sharma et al. (2016) concluyeron que “la autoevaluación puede aumentar el nivel de interés y motivación de los estudiantes por la materia, lo que conduce a un mejor rendimiento académico y un mejor aprendizaje” (p. 229). Igualmente, Yan y Brown (2021) demostraron que “las intervenciones de autoevaluación tuvieron efectos positivos y significativos en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto respalda las afirmaciones teóricas sobre los beneficios de la autoevaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 12).

Un último grupo de opiniones tiene que ver con las transformaciones que se generaron en los profesores. En el siguiente testimonio se puede evidenciar lo significativo que fue para una participante la formación pedagógica recibida y la planeación y el desarrollo de actividades de autoevaluación realizadas con sus estudiantes:

Yo soy otra desde que hicimos el curso con ustedes y desde que empezamos a pensar. [...] Fue muy bonito, yo siento que lo aproveché mucho. La transformación que yo he sentido es como darle todavía más transcendencia al proceso educativo. [...] La autoevaluación que estaba aprendiendo me ayudó a ser más reflexiva frente a lo que yo también estaba incluyendo en los cursos [...]. Para mí la transformación que yo tuve fue pensar en cómo puedo ir haciendo cambios en mis estrategias didácticas también y cómo puedo transmitirles a los estudiantes la pasión por el aprendizaje [...]. Yo siento que, dentro de mi transformación personal, la autoevaluación fue, me dio elementos para invitarlos a ellos a ser más críticos y que ellos también compartieran esos pensamientos que tenían [...]. Yo sí sentí que he ido cambiando y que la autoevaluación me ha servido para ir implementando como nuevas estrategias que los pueda a ellos como aterrizar más, que los pueda ir como transformando a ciudadanos un poco como más integrales, como más comprometidos (EP2).

Otro aspecto interesante fue que, a través de la autoevaluación del estudiante, el profesor se sentía evaluado:

Yo encuentro en las autoevaluaciones, en algunas me ha sucedido, que el profesor no fue claro, el profesor no me dijo, el profesor no me dio tiempo para expresar, el profesor. Mientras que otros del mismo curso dicen el profesor es amplio, el profesor da espacio, el profesor pregunta, el profesor está

preocupado por el desarrollo del curso y ellos tienen percepciones a veces que son propias de su proceso (EP9).

Lo anterior da cuenta de asuntos relacionales entre los sujetos que pueden ser contradictorios en un mismo grupo y de la valoración que hacen del profesor o como le atribuyen un rol en su aprendizaje. Remite a reconocer la diversidad en el aprendizaje y la autopercepción. Así, una de las profesoras expresa:

Yo no solo soy la educadora [...], yo aprendo toneladas de su forma de interpretar, de ver, todos tenemos procesos de aprendizaje diferente, o sea, todos no aprendemos por la misma ruta, es súper importante para mí ser consciente de las diferencias de esas rutas que tiene cada uno de los estudiantes para pensarme cómo puedo articularme, cómo puedo plantear ciertas reflexiones diferentes. Habrá gente que le guste mucho que uno les ponga a reflexionar profundamente, no sé, sobre la vida y habrá gente a la que eso no le interese, pero que puedan llegar a un proceso reflexivo por otro camino, pero eso no es posible hacerlo si yo no estoy teniendo un proceso reflexivo continuo de lo que está sucediendo en mi aula de clase. [...] Entonces, creo que este proceso de reflexión nos devela a los profes, bueno, cuáles son todos estos elementos que tenemos que empezar a trabajar para podernos convertir en pedagogos o, más que en pedagogos, en buenos acompañantes del proceso de aprendizaje de quienes acompañamos (EP5).

En este sentido, retomando la subcategoría mediación pedagógica, vale la pena referirse a Foucault (1994) quien dice:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él le sirve de guía (p. 49).

Para un profesor la transformación comienza cuando se reconocen las falencias en la práctica evaluativa a partir de la autoevaluación:

Ustedes son una luz en el túnel porque, como les dije, eh, a mí esa educación solo basada en contenidos, en liberar unos contenidos, me cuestiona mucho, eh, y segundo me cuestiona mucho aquello de que yo soy el profesor, como el juez, ¿cierto?, yo me siento, yo soy el juez, yo tengo el poder y yo digo este es malo, este es bueno. [...] La autoevaluación es, pues, como en ese proceso de yo identifico entonces cuáles son mis falencias y ahí entonces empiezo como en ese proceso de transformación (EP4).

En este punto es esencial retomar la metodología utilizada en esta investigación para señalar que, según Doria Correa y Castro Sierra (2012), la investigación-acción tiene distintas modalidades y una de ellas, la investigación-acción-reflexiva, enfatiza en:

El desarrollo de la capacidad reflexiva del maestro sobre los datos y las vivencias de sus prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje para, a partir de ahí, proponer mejoras y transformaciones, en un proceso cíclico de indagación y de análisis colectivo, colaborativo y comprensivo (p. 451).

En otras palabras, los profesores desde sus reflexiones vivieron transformaciones personales y en su práctica evaluativa y, a la vez, por medio de las acciones que tomaron crearon condiciones para que hubiese cambios y mejoras en la forma de aprender de los estudiantes y en el aprendizaje que ellos pudieron observar en sus cursos.

En síntesis, si bien para algunos participantes un solo semestre es un tiempo muy corto para identificar transformaciones en los sujetos, para otros fue posible identificar ciertas modificaciones, pensamientos y emociones diferentes. Así, por ejemplo, sentimientos como felicidad, satisfacción, alegría acompañaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes con la autoevaluación evidenciaron sus avances académicos y personales desde el autoconocimiento. Los profesores notaron a sus estudiantes más reflexivos, críticos y empoderados de su proceso de aprendizaje; aplicando la autoevaluación con más detenimiento y consciencia. Además, los estudiantes aprendieron a cuestionarse y a valorar su trabajo personal; todo ello acompañado por ganancia en cuanto la confianza que se depositó en el estudiante en el proceso de autoevaluación.

5. Conclusiones

Al interpretar los prejuicios o las creencias previas de los profesores y los estudiantes sobre la autoevaluación del aprendizaje, que corresponde al primer objetivo específico de la investigación, se concluye que no todos hacen una división clara entre una concepción previa y una posterior. Se debe aclarar que la segmentación en dos momentos está relacionada con el diseño de la investigación: la fase previa para los profesores se considera el antes de tomar el curso formativo y para los estudiantes el antes de realizar actividades de autoevaluación con sus profesores. Sin embargo, para algunos participantes no necesariamente existe esta misma parcelación en cuanto su concepción acerca de la autoevaluación porque muchas veces las personas no toman conciencia sobre estas variaciones conceptuales y lo asumen como algo natural. De todas maneras, la experiencia vivencial de la autoevaluación como proceso les permitió a varios profesores y estudiantes incorporar nuevas ideas, incluso sin diferenciarlas de las previas.

Algunos participantes, por el contrario, tienen una mayor conciencia del cambio conceptual que les provocó lo vivido en el semestre. En sus testimonios se identifican puntos de encuentro sobre su comprensión de la autoevaluación: se asume como un proceso trasversal en el aprendizaje, que implica reflexión para reconocer fortalezas y oportunidades de mejora. Es una capacidad que se desarrolla no solo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, sino a lo largo de la vida y se potencia con la orientación y el acompañamiento del profesor; por lo tanto, es una apuesta formativa en la universidad, siempre y cuando se asuma de manera intencionada y planeada.

Esta investigación muestra que la autoevaluación de los aprendizajes no solo termina beneficiando a los estudiantes, sino que aporta al profesor mayor conocimiento sobre los aprendizajes y las oportunidades para el perfeccionamiento de su quehacer docente. Por consiguiente, se puede afirmar que la autoevaluación no es completa sin la formación pedagógica de los profesores. La experiencia vivida en el curso formativo les permitió avanzar hacia un cambio conceptual y actitudinal, lo que finalmente se refleja en la mediación pedagógica que hacen. Un punto de partida para ellos es su propia autoevaluación, la que les permite desplegar sus capacidades en pro de los estudiantes y ejecutar actos formativos intencionados. De esta manera se podrá consolidar un cuerpo profesoral con mayor conciencia de su función educadora y más dispuesto a los procesos de autoevaluación como mejora de la práctica docente, aspectos que redundan en la calidad de la educación.

Lo mismo sucede con la autocalificación. Es decir, las percepciones sobre ella cambiaron en tanto se logró comprender que es un elemento que puede ser utilizado o no en el aprendizaje, pero que nunca será el fin de la autoevaluación, la cual se entiende como un proceso formativo que no se encasilla en unos números fríos. Reconocer dicho cambio en la concepción sobre la autoevaluación puede ser un primer paso para lograr la transformación personal, lo que incidirá en transformaciones de su contexto social a futuro.

Esta investigación reafirma el valor de la confianza en el proceso educativo y específicamente cuando se proponen escenarios para la autoevaluación. La confianza que el profesor proyecta hacia los estudiantes permite crear condiciones favorables para mejorar la comunicación entre las partes, para elevar la motivación al logro, para alcanzar acuerdos que permiten superar dificultades y favorecer la formación integral. En este sentido, tanto profesores como estudiantes reconocen la relevancia de la subjetividad en la autoevaluación, pero en una interdependencia con el otro —el profesor, el compañero—. La autoevaluación es inherente al ser humano y, como tal, lo emocional, lo afectivo y lo académico se entrelazan para vislumbrar al ser como un todo. No obstante, la autoevaluación de los aprendizajes se basa en la valoración de unos contenidos específicos de cada área del saber, pero los trasciende en la medida en que se centra en el sujeto y en su capacidad relacional.

La mayor limitante para la autoevaluación es el tiempo dado que requiere planeación, discusión sobre los criterios, ejecución y realimentación. No obstante, una vez superada esta restricción, se genera una gran satisfacción por evidenciar los beneficios que ella trae. La autoevaluación, como un momento de la verdad y de ver su imagen al desnudo en un espejo, genera miedos y preocupaciones, hecho comprensible de la naturaleza humana; sin embargo, estos sentimientos son solo un momento del proceso que se supera con la orientación del profesor, quien cuida del otro y le permite el crecimiento personal y profesional en el camino de la autodeterminación y la libertad.

En cuanto a la concepción de los profesores y los estudiantes sobre la formación integral, se puede concluir que si bien ellos utilizan diferentes palabras para hablar de las partes del ser humano (aspectos, dimensiones, esferas), coinciden en que se trata de tener la unión de todos los posibles elementos de una persona para lograr formar(se) integralmente; en este sentido, la autoevaluación es un camino pertinente para contribuir a esa formación integral que se propone para los estudiantes de medicina.

El análisis de los resultados de la implementación de la estrategia formativa (el curso realizado por los profesores y el posterior desarrollo de actividades de autoevaluación en los cursos orientados por ellos durante el semestre) permite dar una alta valoración a la pertinencia de la autoevaluación en el proceso de la formación integral, planteado como otro de los objetivos específicos de esta investigación. Los testimonios de los profesores y estudiantes sobre la experiencia vivida son la base para la afirmación anterior. Así, para los participantes, la autoevaluación y la formación integral tienen puntos de encuentro en que ambas nacen desde el interior del sujeto, son únicamente en primera persona, no pueden ser realizados por terceros, involucran procesos analíticos y reflexivos a partir de los cuales se logra el autoconocimiento, el empoderamiento y el desarrollo de la autonomía. En la autoevaluación y en la formación integral es necesaria la consciencia y la responsabilidad frente al proceso de aprendizaje y la participación activa del estudiante en asuntos relacionados con contenidos, criterios, valores, lo que implica una revisión de los currículos para incluir explícitamente la autoevaluación en el proceso formativo porque cuando cambia el paradigma sobre la evaluación, se abre una posibilidad de comprender la formación integral más profundamente.

Todas las actividades realizadas en esta investigación han contribuido positivamente en los participantes, según sus declaraciones. Si bien un semestre o un proyecto no determinan transformaciones inmediatas en los participantes, a partir de sus testimonios se concluye que sí es posible sembrar semillas para transformaciones personales. Los cambios visibles entre los profesores y estudiantes tienen que ver con una actitud más consciente, reflexiva y crítica en relación con su aprendizaje, con una capacidad en potencia de aprender en retrospectiva del proceso, con emociones de alegría y satisfacción por el trabajo bien hecho y por obtener nuevos logros, por evidenciar avances en la enseñanza o en el aprendizaje y en la tarea de autoconocerse, por ganar confianza y mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes.

Finalmente, es importante destacar lo siguiente sobre los aspectos metodológicos de la investigación: el proceso de análisis fue sistemático, riguroso y detallado, se generaron reflexiones y se incorporaron las visiones del equipo de investigación; hubo un liderazgo pertinente para el trabajo en equipo y un trabajo articulado y flexible entre las investigadoras que ayudó a superar las dificultades durante la recolección de la información por asuntos ajenos a la investigación, pero inherentes al proceso formativo en una universidad pública.

6. Recomendaciones

A partir del camino recorrido con la presente investigación se pueden hacer las siguientes recomendaciones para la Facultad de Medicina y para otros investigadores. Las acciones aquí propuestas deben ser socializadas con la comunidad académica en la facultad y con su equipo administrativo:

- Formar más profesores de la Facultad de Medicina acerca de la autoevaluación por medio de diferentes actividades.
- Revisar los microcurrículos de las asignaturas en los pregrados en el marco de la tercera fase de la armonización curricular para incluir la autoevaluación.
- Desarrollar proyectos de investigación para profundizar en el tema de la autoevaluación desde los criterios y la relación con el desempeño de los estudiantes.
- Articular la autoevaluación a los procesos académico-administrativos para que sea posible su materialización.
- Estimular a los profesores con algunas horas adicionales en su plan de trabajo o a los de cátedra para que intencionalmente planeen y ejecuten actividades de autoevaluación en todos los espacios curriculares.
- Motivar a los profesores para que desarrollen procesos de investigación sobre sus prácticas pedagógicas relacionadas con la autoevaluación.
- Desarrollar nuevas investigaciones sobre la autoevaluación en semestres posteriores y la forma en que se transforman las personas con estas experiencias.

El presente estudio tuvo algunas limitaciones que se describen a continuación:

- Las actividades de autoevaluación de los profesores se extendieron en el tiempo por el paro nacional, lo que afectó su continuidad.
- La poca participación de los estudiantes en los grupos focales.
- La mirada sobre la autoevaluación solo en el primer semestre de los programas académicos de Medicina e Instrumentación Quirúrgica no permite constatar sus potencialidades en el tiempo. Lo anterior avizora la apertura de una línea investigativa para avanzar en otros estudios asociados con la autoevaluación de los aprendizajes en niveles avanzados de los pregrados de la Facultad de Medicina, entre otras temáticas a abordar.

7. Referencias

- Ackerman, P. L., Beier, M. E. & Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 587-605. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00174-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00174-X)
- Alonzo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. del C. & Vargas Contreras, J. A. (2018). La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio. *Revista Varela*, 18(49), 69-81. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/81>
- Álvarez Rojo, V., Padilla Carmona, M. T., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J. & Suárez Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 401-426. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf>
- Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60-63. http://imoberg.com/files/2008_Self-Assessment_through_Rubrics.pdf
- Angulo Delgado, F., Galindo Cárdenas, L. A. & Cuervo Montoya, B. M. (2020). La autoevaluación como eje central de la evaluación profesoral: el caso de la UdeA. *Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Facultad de Medicina*. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18655/1/AnguloDelgadoFanny_2020_AutoevaluacionEjeCentral.pdf
- Arango, M. E. & Galindo, L. (2014). La evaluación de los aprendizajes: una deuda de la reforma curricular. En *Evaluación del currículo del Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia* (pp. 231-241). Redipe.
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 381-404 <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Belletti Cruz, S. A. & Morais Da Silva, A. F. (2020). Autoavaliação dos graduandos de Pedagogia sobre seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. *REAE-Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8), 203-217. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.5842>
- Boud, D. (1994). *The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression?* [sesión de conferencia]. SCUTREA 24th Annual Conference-Reflecting on Changing Practices, Contexts and Identities. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>

- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Kogan Page.
- Boud, D. & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, 18, 130-135.
- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 908-918. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.934353>.
- Bourke, R. (2017). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827-839. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1411881>
- Bozkurt, F. (2020). Teacher candidates' views on self and peer assessment as a tool for student development. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.4>
- Cabrales Salazar, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 10-37. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Canney Villa, M. P. (2014). *La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]*. Repositorio Institucional Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12356>
- Calatayud Salom, M. A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Revista Padres y Maestros*, (314), 30-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559>
- Cano, N. (2017). *Representaciones sociales de profesores acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes implementado a partir de la reforma curricular, en el pregrado de Instrumentación Quirúrgica*. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Capellato, P., Benjamim Vasconcelos, L. V., Araujo Ranieri, M. G. & Sachs, D. (2020). Peer and self-evaluation using active teaching method. *Research, Society and Development*, 9(7). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3495>
- Comité de Currículo. (1999). *La visión curricular. Los propósitos de formación. La propuesta Pedagógica*. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.
- Cortés, E. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y la evaluación de aprendizajes implementada en el ciclo de fundamentación del grado de Medicina de la Universidad de Antioquia, semestre 2013-1* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y Fundación Doctor Robert].
- Da Silva, R. C. (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. Self-assessment as a tool for

- students'awareness of a specialization course. *Olhar de Professor*, 10(2), 101-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410207>
- Digi3n, M. A. & Autino, B. d. C. (2008). Una experiencia de autoevaluaci3n y coevaluaci3n en grupos numerosos. En P. Lest3n (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa 21* (pp. 222-233). Comit3e Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. <http://funes.uniandes.edu.co/4910/>
- Doria Correa, R. & Castro Sierra, M. (2012). La investigaci3n-acci3n en la transformaci3n de las pr3cticas de enseanza de los maestros de lenguaje. *Lenguaje*, 40(2), 447-468. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4957>
- Dos Santos Vieira, L. d. S. & Lima, M. L. (2019). Avalia3n no Ensino Superior: Um olhar à Prática Avaliativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. *Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia.*, 13(47), 1097-1122. <https://doi.org/10.14295/online.v13i47.2107>
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educaci3n y de las doctrinas pedag3gicas. La evoluci3n pedag3gica en Francia* (2.ª ed.). Ediciones de La Piqueta.
- El-Koumy, A. (2010, 29-30 de octubre). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? [sesi3n de conferencia]. En *CPLA Conference* (pp.1-28). Lebanese American University, Lebanon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513289.pdf>
- Espinoza Fern3ndez, B., Herrera Brito, B., Jaime Celed3n, I., Magni Acevedo, C. & G3lvez Carvajal, R. (2021). Autoevaluaci3n del aprendizaje cl3nico en estudiantes de enfermería. *Validaci3n de rúbrica. Zona Pr3xima*, 34, 78-96. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.610.73>
- Facultad de Medicina. (2023). *Proyecto Educativo del Programa (PEP) Medicina*. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/HN2DqC>
- Facultad de Medicina. (2023). *Proyecto Educativo del Programa (PEP) Instrumentaci3n Quirúrgica*. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/HN2DqC>
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (2.ª ed.). I. C. E. de la Universidad Aut3noma de Barcelona-Paid3s Ibérica.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Freire Lopes, I. (2018). A Prática da Autoavalia3n no Ensino Superior. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. <https://doi.org/10.14295/online.v12i39.1033>
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigaci3n social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores E.U.

- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
- Galindo Cárdenas, L. A. & Arango Rave, M. E. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *IATREIA*, 22(3), 284-291 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iatreia/article/view/8422/7737>
- González Agudelo, E. M. (2010). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6938>
- González Agudelo, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), 125-143. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/710>
- Hale, C. C. (2015). Self-assessment as academic community building: a study from a Japanese liberal arts university. *Language Testing in Asia*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0010-0>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Harrison, K., O'Hara, J. & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, (60), 75-88. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.5>
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Kajander-Unkuri, S., Leino-Kilpi, H., Katajisto, J., Meretoja R., Räisänen A., Saarikoski, M., Salminen, L. & Suhonen, R. (2016). Congruence between graduating nursing students' self-assessments and mentors' assessments of students' nurse competence. *Collegian*, 23(3), 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2015.06.002>
- Kambourova, M. (2008). *Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: caso del aprendizaje y la enseñanza de la comunicación escrita en inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* [tesis de maestría, Universidad de

- Antioquia]. Repositorio Institucional Udea. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7544>
- Kambourova, M. G. (2019). *La autoevaluación como componente didáctico: sus fines formativos en la educación superior* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Udea. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13856>
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação*, 25(3), 640-658. <https://www.scielo.br/pdf/aval/v25n3/1982-5765-aval-25-03-640.pdf>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M. & Grisales-Franco, L. M. (2021). *La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kambourova, M., Galindo Cárdenas, L. & Villa Vélez, L. (2023). Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 185-200. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16975>
- Karaman, P. (2021). The impact of self-assessment on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1151-1166. <https://doi.org/10.46328/ijres.2344>
- Keverski, L. (2017). (Self) evaluation of knowledge in students' population in higher education in Macedonia. *Research in Pedagogy*, 7(1), 69-75. <https://doi.org/10.17810/2015.49>
- Lanz, C. (2012). *El cuidado de sí y del otro en lo educativo. Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17(56), 39-46. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>
- López Mesa M., Mesa Mesa, R. d. S., Montoya Ortiz, J. C., Restrepo Montoya, S. E. & Restrepo Vélez, M. L. (2011). *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín [trabajo de especialización, Universidad Católica de Manizales]*. Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/259/1/Marisol%20Lopez%20Mesa.pdf>
- Machera, R. P. (2017). Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 733-743. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050505>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019, 15 de julio). *Decreto 1330 de 2019*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Mok, M., Lung, C., Cheng, D., Cheung, R. & Ng, M. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies.

- Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433. <https://doi.org/10.1080/02602930600679100>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Nulty, D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(5), 493-507. <https://doi.org/10.1080/02602930903540983>
- Orozco Silva, L. E. (2002). *Responsabilidad y compromisos del docente en la formación integral: elementos para una discusión*. Universidad Santo Tomas. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23245>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Encuentro Ediciones. <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/2.2.-Ortega-Que-son-los-valores.pdf>
- Ortiz Hernández, E. (2007). La autoevaluación estudiantil. Una práctica olvidada. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Centro de Investigaciones Educativas, (22), 107-119. <https://core.ac.uk/download/pdf/268245557.pdf>
- Osscarson, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Council of Europe.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Pawluk, S. A.; Zolezzi, M. & Rainkie, D. (2018). Comparing student self-assessments of global communication with trained faculty and standardized patient assessments. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 779-784. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.012>
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y. & González Muñoz, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, (2), 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Pisklavov, S., Rimal, J. & McGuirt, S. (2014). Role of Self-Evaluation and Self-Assessment in Medical Student and Resident Education. *Journal of Education, Society and*

Behavioural Science, 4(1), 1-9. <https://journaljesbs.com/index.php/JESBS/article/view/714>

- Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. ICFES.
- Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of a Science*: 3 (pp. 184-256). McGraw-Hill.
- Rúa, J. A., Arcila Giraldo, M. C., Giraldo, M. E. & Hoyos González, A. (2007). Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores. En *Serie Documentos para una evaluación crítica*, Número 4 (pp. 15-38). Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana.
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N. & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Aula Abierta*, 4(1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303281>
- Siles-González, J. & Solano-Ruiz, C. (2016). Self-assessment, reflection on practice and critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 132-137. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.005>
- Siow, L-F. (2015). Students' perceptions on self- and peer- assessment in enhancing learning experience. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(2), 21-35. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085908.pdf>
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. & Bauer, K. N. (2010). Self-assessment of knowledge: a cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191. <https://doi.org/10.5465/amle.9.2.zqr169>
- Sharma, R., Jain A, Gupta N, Garg S, Batta M & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *Int J App Basic Med Res*, 6, 226-229. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4979309/>
- Sosibo, Z. (2019). Self-assessment: a learner-centered approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 76-97. <https://doi.org/10.20853/33-5-3586>
- Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F. & Navarro Adelantado, V. (2020). Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>

- Suárez Pasos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Sundström, A. (2005). *Self -assessment of knowledge and abilities. A literature study*. UMEA University. <https://trid.trb.org/view/772205>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, (76), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tan, K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self- assessment. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/07294360701658708>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tejairo, R. A., Gómez-Vallecillo, J. L.; Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A. & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 789-812. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547014.pdf>
- Thomas, G., Martin, D. & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(1), 1-17. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Torres Cardaña, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 106-131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>
- Trevitt, C., Breman, E. & Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283326278009.pdf>
- Vargas Mansano, S. R. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 110-117. <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78>
- Walser, T. M. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34, 299-306. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9116-1>
- Wride, M. (2017). *Assessment: Guide to Self-Assessment*. Academic Practice, University of Dublin Trinity College. <https://www.tcd.ie/academicpractice/Assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>

- Yan, Z. & Brown, G. (2017). A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z. & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100985. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985>
- Yan, Z. & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>

Listado de figuras

Figura 1.	Representación de los aspectos incluidos en el planteamiento del problema.	11
Figura 2.	Los momentos de la acción en la investigación.	16
Figura 3.	Compromisos de los profesores participantes en la investigación.	18
Figura 4.	Número de participantes, según su sexo.	20
Figura 5.	Instrumentos de recolección y perspectiva de análisis de la información.	20
Figura 6.	Representación del concepto autoevaluación como categoría principal.	27
Figura 7.	Nube de palabras elaborada a partir de las concepciones sobre autoevaluación de profesores y estudiantes.	31
Figura 8.	Síntesis de las ideas expresadas por los participantes en relación con la pertinencia o no de la calificación en la autoevaluación.	46
Figura 9.	Formas de aplicar la autoevaluación desde los profesores participantes y desde otras investigaciones.	55
Figura 10.	Las principales percepciones de los participantes sobre los criterios de la autoevaluación.	57
Figura 11.	Las limitaciones de la autoevaluación identificadas por los participantes.	71
Figura 12.	Síntesis de las percepciones de profesores y estudiantes sobre la mediación pedagógica.	77
Figura 13.	Representación del concepto formación integral como una de las categorías principales.	81
Figura 14.	Nube de palabras elaborada a partir de las concepciones sobre formación integral de profesores y estudiantes.	85
Figura 15.	Ideas principales de los participantes sobre formación integral.	87
Figura 16.	Los aspectos comunes entre la autoevaluación y la formación integral, según los participantes del estudio.	92
Figura 17.	Representación del concepto transformación de los sujetos como categoría principal.	93

Listado de tablas

Tabla 1.	Número de grupos y profesores en los cuatro cursos comunes para los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica.	17
Tabla 2.	Participación y documentos recolectados por técnica.	25
Tabla 3.	Algunos cambios en la concepción de la autoevaluación después de la experiencia.	38

Biografía de las autoras

Miglena G. Kambourova

Doctora y magister en Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia.

Correo electrónico: miglena.kambourova@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9194-3132>

Lilliana Villa Vélez

Doctora y magister en Salud Pública. Especialista en Gestión de Proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Médica y cirujana. Profesora asociada en la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia.

Correo electrónico: liliana.villa@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5571-4121>

Leonor Galindo Cárdenas

Doctora y magister en Educación. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Licenciada en Educación Preescolar. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia.

Correo electrónico: leonor.galindo@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4156-9837>

“Leemos para saber que no estamos solos”.

William Nicholson



  @fondoeditorialiue



*La autoevaluación de los aprendizajes y la formación integral:
desafíos de la educación superior*

Miglana Kambourova, Lilliana Villa Vélez, Leonor Galindo Cárdenas

Tipografía: Georgia

Esta publicación se terminó de editar
en el mes de marzo de 2024

IUE, Institución Universitaria de Envigado
Carrera 27 B # 39 A Sur 57 - Envigado Colombia

Corporación Universitaria Remington
Calle 51 # 51-27, Edificio Uniremington

2024

En este libro se presenta el resultado de una investigación-acción que surge de la necesidad de comprender las posturas y experiencias de los profesores y estudiantes del primer semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia frente a la autoevaluación y su relación con la formación integral. Los participantes dieron testimonio de transformaciones en su práctica pedagógica y en su proceso de aprendizaje. Se aportan los hallazgos investigativos y las recomendaciones que los profesores, estudiantes, administrativos y directivos de las instituciones educativas de educación superior podrán analizar y aplicar.

El libro ofrece una variedad de instrumentos e ideas sobre la autoevaluación del aprendizaje que, sin duda, son referencias importantes para emprender el camino de creación de la cultura de la autoevaluación como uno de los aspectos claves para formar a las futuras generaciones integralmente, lo que repercutirá en la transformación individual y colectiva.