



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA AUTOEVALUACIÓN COMO COMPONENTE
DEL SISTEMA DIDÁCTICO: SUS FINES
FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Miglena Gueorguieva Kambourova

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2019

La autoevaluación como componente didáctico: sus fines formativos en la educación superior

Miglena Gueorguieva Kambourova

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Doctora en Educación

Asesoras:

Elvia María González Agudelo
Doctora en Ciencias Pedagógicas

Lina María Grisales Franco
Doctora en Educación

Línea de Investigación:
Didáctica de la Educación Superior

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2019

Tabla de contenido

Prefacio	6
Introducción	8
1. Planteamiento del problema: la necesidad de una nueva evaluación en la educación superior	14
2. Hipótesis abductiva: la posibilidad de la cosa creada. La autoevaluación como componente del sistema didáctico	24
3. Historia de los conceptos: desde la evaluación hacia la autoevaluación para un aprendizaje a lo largo de la vida, posibilitada por una didáctica universitaria	33
4. Estado de la cuestión: estudios sobre la autoevaluación desde una mirada de la didáctica	81
4.1 Primera tendencia: la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje	91
4.2 Segunda tendencia: la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades	94
4.3 Tercera tendencia: la autoevaluación y la medición del aprendizaje	97
4.4 Síntesis del estado de la cuestión desde las tendencias sobre autoevaluación	100
5. Proceso metodológico: la experiencia hermenéutica	102
5.1 Diseño de la investigación	102
5.2 Lectura de las guías de prejuicios y las conversaciones de los profesores y los estudiantes	110
6. Creación de la cosa: el sentido de lo humano en la autoevaluación desde la didáctica universitaria	162
7. El acuerdo sobre la cosa creada: conversación con expertos	188
8. Propositiones finales	198
Referencias	202
Anexos	226

Lista de figuras

Figura 1. Síntesis del planteamiento del problema	23
Figura 2. Síntesis de la hipótesis abductiva	32
Figura 3. Significados del concepto evaluación a lo largo de la historia	57
Figura 4. Síntesis del concepto autoevaluación	80
Figura 5. Diagrama de flujo sobre la revisión sistemática	84
Figura 6. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por año de publicación	85
Figura 7. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por país con más de una investigación	86
Figura 8. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por fuente de búsqueda	86
Figuras 9 y 10. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por tipo y por idioma de publicación	87
Figura 11. Síntesis sobre la autoevaluación desde el estado de la cuestión	101
Figura 12. Síntesis de la experiencia hermenéutica y sus momentos	103
Figura 13. Capacidades y valores que requiere o desarrolla la autoevaluación	116
Figura 14. Guía de prejuicios de profesores	121
Figura 15. Guía de prejuicios de estudiantes	122
Figura 16. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 2	123
Figura 17. Representación de relaciones entre los campos semánticos en la Pregunta 2	139
Figura 18. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 3	141
Figura 19. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 4	142
Figura 20. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 5	144
Figura 21. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 6	145
Figura 22. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 7	146
Figura 23. Guías de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Pregunta 8	148
Figura 24. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 1	150
Figura 25. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 2	150

Figura 26. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 3	151
Figura 27. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 4	152
Figura 28. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 5	152
Figura 29. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 6	153
Figura 30. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 7	154
Figura 31. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 8	155
Figura 32. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 9	156
Figura 33. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 10	156
Figura 34. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 11	157
Figura 35. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 12	158
Figura 36. Síntesis de las creencias de la comunidad académica a partir de las respuestas a las preguntas 4 a 8, y las 12 afirmaciones	159
Figura 37. Relaciones entre los componentes del sistema didáctico y la autoevaluación, con énfasis en elementos de la cultura autoevaluativa, Atlas.ti	161
Figura 38. La síntesis de la cosa creada	186
Figura 39. Fotos de las autoridades	191

Lista de tablas

Tabla 1. Relación entre los íconos y los indicios en la construcción de la hipótesis abductiva	30
Tabla 2. Clasificación de conceptos sobre la evaluación para el aprendizaje	56
Tabla 3. Clasificación de la autoevaluación	76
Tabla 4. Descriptores utilizados en la búsqueda de los materiales	82
Tabla 5. Cantidad de productos de investigación revisados, según la fuente de consulta	83
Tabla 6. Clasificación de los artículos por autor y año, según cada una de las tres tendencias identificadas en el estado de la cuestión sobre autoevaluación	89
Tabla 7. Relación entre los campos semánticos, las concurrencias, las ocurrencias y la unidad de sentido sobre autoevaluación entre profesores y estudiantes	110

Tabla 8. Relación entre los campos semánticos, las concurrencias, las ocurrencias y la unidad de sentido sobre la autoevaluación y la evaluación entre profesores y estudiantes	124
Tabla 9. Comparación de componentes del sistema didáctico, según diferentes autores	172
Tabla 10. Registro de las conversaciones con los expertos, y datos sobre ellos	189

Lista de anexos

Anexo 1. Bases de datos en educación consultados en el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia	226
Anexo 2. Perfil de búsqueda de las bases de datos ERIC y HAPI	228
Anexo 3. Consolidación de los artículos seleccionados para el estado de la cuestión	231
Anexo 4. Ficha de registro de investigaciones	241
Anexo 5. Relación entre las preguntas y las afirmaciones de la guía de prejuicios, los conceptos y la proyección de sentidos	243
Anexo 6. Prueba piloto 1: guía para profesores y estudiantes	245
Anexo 7. Guía de prejuicios definitiva	247
Anexo 8. Cálculo del tamaño muestral y la participación definitiva de profesores y estudiantes en la investigación	251
Anexo 9. Acta de aprobación del Comité de Bioética, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia	254
Anexo 10. Resultados comparados entre los profesores y los estudiantes de las preguntas 4 y 7 de la guía de prejuicios	256

Prefacio

La culminación de este trabajo es un logro personal; sin embargo, recorrer este camino no hubiera sido posible sin el aporte de muchas personas y entidades. Este momento es la oportunidad para agradecer a la Universidad de Antioquia y especialmente a la Facultad de Medicina, en la que estoy inscrita como profesora, por permitirme dedicar mi tiempo completo al doctorado. Igualmente, deseo expresar mi gratitud a la Facultad de Educación, en particular al grupo Didáctica de la Educación Superior (DIDES), por recibirme como estudiante, y a mis tutoras, quienes orientaron el camino para culminar mis estudios. También, quiero dar gracias a Colciencias por concederme una beca condonable.

Por otro lado, en el plano personal, no puedo contener la emoción al expresar mis infinitas gracias a todas aquellas personas que vivieron el proceso al lado mío; a mi esposo y mis hijos, mi familia, a la cual valoro aún más después de estos años de estudio. También, al resto de mi otra familia, mis padres y mi hermana, quienes si bien no tuvieron la oportunidad de estar físicamente conmigo, por la distancia enorme que nos separa, estuvieron presentes con sus palabras en los momentos en que más los necesitaba, para compartir mis penas y mis alegrías. Las personas que más amo me enseñaron a apreciarlos aun más, y me dieron seguridad en su amor incondicional y su apoyo ilimitado para mis proyectos de vida.

Durante estos tres años, también fui bendecida por la ayuda de muchos amigos, unos más cercanos, que creyeron en mis capacidades y siempre estuvieron pendientes de mí, y otros más lejanos, que, sin embargo, generosamente me dedicaron su tiempo y atención para escucharme o darme algún consejo. Igualmente, en este viaje académico, conté con la colaboración de muchas otras personas: los profesores y los expertos que abrieron espacio en sus ocupadas agendas para poder compartirles mis ideas y experiencias; los colegas, las secretarias, el personal administrativo, los comunicadores, los estudiantes, los otros profesionales de la universidad y por fuera de ella; en general, agradezco a todos aquellos que de una u otra manera hicieron aportes a mi doctorado. La lista no sería completa si no menciono a los participantes directos en este trabajo: los anónimos profesores y estudiantes de todas las dependencias de la universidad, quienes muy gentilmente decidieron expresar lo que sienten y piensan sobre la autoevaluación para enriquecer la investigación. A todas las personas que hicieron parte de mi vida durante ese tiempo, ¡mil y mil gracias!

Finalmente, esta investigación me brindó la oportunidad de vivir una experiencia hermenéutica: aprendí a fijar la mirada en los detalles, trascender los significados de las cosas para buscar los sentidos, ver el mundo y la solución de sus problemas desde múltiples perspectivas, como posibilidades, e identificar en él las relaciones dialécticas y sistémicas. Pero no solo pude crecer y formarme como persona desde dicha perspectiva, sino que pude vivir la autoevaluación de mi aprendizaje; es decir, no solo investigué sobre el tema, sino que lo sentí como parte de mí. En la relación *yo-el otro* y desde el diálogo realizaba mi autoevaluación. A lo largo del proceso, tuve la oportunidad de enfrentarme a mis dificultades académicas, e incluso llegué a aquel límite en el que quedas sin aliento de seguir... No obstante, no descansé hasta no encontrar formas de sobreponerme a ellas, y hoy soy muy consciente de todo lo que he logrado y aprendido, pero, también, de todo lo que aún falta. Los esfuerzos son invaluable, pero se deben apreciar los resultados, el nivel y la calidad de lo alcanzado. Al escuchar a los otros, aprendí a formular mis criterios frente a temas de investigación y de vida, a plantear posturas propias y a crecer en libertad y autonomía.

No dejé de lado ni un instante la reflexión sobre mi rol como educadora y el gran impacto que tenemos en los estudiantes con nuestras actuaciones y palabras. Siempre creí en la autoevaluación, pero ahora más que nunca estoy convencida de que no podemos continuar sin integrarla como elemento indispensable del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Espero compartir mis conocimientos y experiencias con la comunidad académica para transformar la evaluación y la didáctica en la universidad en pro de los futuros profesionales, los ciudadanos y la sociedad en general.

Introducción

Si bien las primeras investigaciones sobre la autoevaluación del aprendizaje datan de la década de 1930 (Brew, 1995), fue solo a partir de la década de 1970, con las reformas curriculares en algunos países europeos, y de 1980, con el discurso sobre la autonomía de los estudiantes, cuando se empezó a hablar sobre esta con más frecuencia. El Informe Delors, de 1996, y la Declaración de Bolonia, de 1999, impulsaron reflexiones sobre la necesidad de cambios en la enseñanza y en la evaluación, e instalaron en la agenda educativa términos que se relacionan con la autoevaluación, como aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de la vida.

A partir del 2000, la producción científica sobre autoevaluación se ha multiplicado considerablemente. Los temas principales tienen que ver con los beneficios de la autoevaluación para el aprendizaje, su relación con la autorregulación, el diseño y la aplicación de algunos instrumentos, la comparación de las calificaciones del profesor con las calificaciones de autoevaluación de los estudiantes y la búsqueda de validez de la autoevaluación.

Esta tesis doctoral, titulada *La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior*, se suma a las investigaciones sobre la autoevaluación del aprendizaje, pero lo hace desde perspectivas diferentes: se centra en la educación superior, aborda el tema propiamente desde la didáctica y se trabaja desde un enfoque hermenéutico. Así, el desarrollo del estudio se presenta en los siguientes ocho capítulos.

En el primer capítulo, llamado “Planteamiento del problema: la necesidad de una nueva evaluación en la educación superior”, se plantea el problema de la investigación, abordado desde la dialéctica. La evaluación sumativa, identificada como tesis, certifica el aprendizaje del estudiante; en esta, el profesor, que es el total responsable de la evaluación, solo mide y cuantifica los resultados finales, por lo tanto el acto evaluativo es reduccionista y subjetivo. La evaluación formativa, que representa la antítesis, busca facilitar el aprendizaje y favorecer el proceso utilizando la realimentación; no obstante, ella también presenta limitaciones, pues el profesor la controla y este se enfoca en el aprendizaje presente. De esta manera, la evaluación sostenible representa la síntesis, dado que logra conciliar ambas evaluaciones y enfocarse en el aprendizaje futuro. La universidad tiene el reto de preparar

estudiantes capaces de formular criterios, emitir juicios, solucionar problemas, tomar decisiones, aprender por sí mismos en tiempos cambiantes e inseguros. Pero, ¿cómo lograr esta meta en la educación superior? Es en este punto que a la didáctica universitaria se le plantea un problema: la urgente necesidad de cambiar la evaluación y encontrar el camino para hacerlo. Esa ausencia de nueva evaluación y de claridad sobre “el cómo” requiere la búsqueda de posibilidades. Así, con el fin de solucionar la problemática identificada, se formula la pregunta de investigación con la cual se abre el primer círculo de la comprensión: *¿cómo transformar los procesos de evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?*

En el segundo capítulo, “Hipótesis abductiva: la posibilidad de la cosa creada. La autoevaluación como componente del sistema didáctico”, se describe el proceso de creación de la hipótesis abductiva generada por el problema reconocido; es decir, se apuesta por una respuesta anticipada a la pregunta de investigación, pues en el horizonte se visualiza la cosa por crear. Para su construcción, se recurre al proceso hermenéutico, pues en la cosa habitan los prejuicios, se hacen preguntas, se reflexiona, se analiza, se compara para comprender e interpretar; también, a la vivencia del investigador, como el contexto en el que trabaja, y a la abducción, como el método que permite la creación de una nueva idea a partir de la tipología de los signos. La Escuela de Idiomas y la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia constituyen el escenario de investigación, en el que se percibe que, si bien la evaluación aún es la tradicional, se visualizan elementos que podrían impulsar el nacimiento de una nueva evaluación. A partir de este hecho sorprendente, se exploran los íconos, una serie de documentos institucionales de la universidad, de las dependencias mencionadas y de dos programas específicos en ellas. Su análisis evidencia elementos no comprensibles, que son enigmas por descifrar; por ejemplo, se pretende formar estudiantes reflexivos, autónomos, críticos, pero los programas no plantean evaluaciones diferentes a las del profesor.

Así, para ir develando lo oculto, se buscan las huellas, aquellas pistas que pueden dar indicios para encontrar respuestas: hay intenciones de cambios en la evaluación. Cuando se comienza a dudar y a sospechar si por medio de la evaluación se podría promover un aprendizaje a lo largo de la vida, si el profesor sería la persona responsable de hacerlo, entre otras cuestiones, se llega a varias conjeturas. En ellas se expresan las creencias tipo: la

autoevaluación podría ser una de las posibilidades para transformar la evaluación, para aportar a la formación y al desarrollo de capacidades con el fin de promover un aprendizaje permanente cuando el estudiante ya no se encuentre en la universidad. A partir de esas conjeturas se formula la hipótesis abductiva: *¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?* Esa creación es un acto singular e interpretativo del investigador; es una síntesis parcial que es parte del todo. Entre el planteamiento del problema y la hipótesis se da un diálogo constante, eso es: entre la dialéctica y la abducción, entre la teoría y la práctica, entre el pasado y el presente, donde se fusionan los horizontes y se abre otro círculo de la comprensión.

Toda la fundamentación teórica se desarrolla en el capítulo tres, denominado “Historia de los conceptos: desde la evaluación hacia la autoevaluación para un aprendizaje a lo largo de la vida, posibilitada por una didáctica universitaria”. Para llegar al concepto principal —la autoevaluación—, es necesario ubicarlo en el sistema didáctico con la enseñanza, el aprendizaje y los demás componentes (problema, objetivos, contenidos, método, medios, forma). En dicho sistema también se encuentra la evaluación, de la cual se origina la autoevaluación. En otras palabras, los conceptos principales de esta investigación se evidencian en el desarrollo del problema y la hipótesis: la didáctica universitaria, la evaluación, la autoevaluación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Así, la didáctica universitaria, el todo, como anticipación de sentido, y las partes, como expresión del todo, se relacionan dialécticamente; las partes, al modificarse, modifican el todo. De esta manera, la didáctica universitaria, al incluir la autoevaluación, obtiene una nueva configuración.

Al volver al pasado de los conceptos principales —desde el origen de la palabra, pasando por el momento en que se convierte en término, hasta llegar a que se instaure como concepto— se logran develar significados que cada uno lleva en sí; estos se analizan, se comparan, se reflexionan para la comprensión y la interpretación. Al final del capítulo se refleja uno de los aportes de la experiencia hermenéutica vivida: la postulación de una nueva definición de la autoevaluación, en cuanto síntesis, a la luz de esta investigación. Una autoevaluación que traspasa el significado de “valorarse a sí mismo” y apunta a reconocer al ser humano como un todo, sin divisiones, en quien se cree y a quien se respeta en el ámbito universitario, quien interactúa con el otro para conocerse a sí mismo, y adquiere así su libertad de aprender.

El cuarto capítulo corresponde a “Estado de la cuestión: estudios sobre la autoevaluación desde una mirada de la didáctica”. En este se realiza un proceso de búsqueda documental y comparativo; para ello se consultaron fuentes pertinentes, con el fin de analizar los resultados de las investigaciones más recientes sobre autoevaluación del aprendizaje (entre 2006 y 2018), desde una perspectiva didáctica en la educación superior. Entre los 59 estudios seleccionados se identificaron tendencias actuales, como la relación de la autoevaluación con la evaluación y el aprendizaje, la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades, y la autoevaluación y la medición del aprendizaje. El material científico se interpreta y se sintetiza, lo que permite validar que la investigación es pertinente, pues es necesario indagar sobre la cuestión o la cosa por crear: la autoevaluación como componente del sistema didáctico; es decir, el problema de investigación con su hipótesis son avalados por medio del estado de la cuestión.

Con el quinto capítulo, “Proceso metodológico: la experiencia hermenéutica”, se abre otro círculo de la comprensión: una vez abordados la historia de los conceptos (pasado) y el estado de la cuestión (presente), se proyecta hacia el futuro para la creación de la cosa. Al identificar que el objeto de estudio es la didáctica, concretamente el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior, y que el campo de acción es la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación, se plantea el objetivo principal de la investigación: fundamentar la autoevaluación como un componente del sistema didáctico. A partir de este propósito, los objetivos específicos se configuran alrededor del proceso hermenéutico y muestran el camino para la creación de la cosa, utilizando la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico como su diseño. Se establece así un diálogo entre la teoría y la práctica, entre las vivencias del investigador y lo vivido por otros cuando se va a la comunidad académica para indagar acerca de sus creencias y sentires sobre la evaluación y la autoevaluación del aprendizaje. El acopio de la información, como otro momento de la experiencia hermenéutica, se apoya en las guías de prejuicios y las conversaciones elaboradas con base en los conceptos trabajados: didáctica universitaria, evaluación, autoevaluación y aprendizaje a lo largo de la vida. En este mismo capítulo se registran la aplicación de la prueba piloto de las guías y la documentación de todo el trabajo de campo realizado con la comunidad académica en la Universidad de Antioquia; esto comprende la sistematización, el análisis y la interpretación de la información desde la lectura hermenéutica que atraviesa la

estructura y el procedimiento. A partir de los significados que develan los prejuicios, dentro de los cuales hay concurrencias y ocurrencias, se visualizan varios campos semánticos: sí mismo-el otro, componentes del sistema didáctico, cultura autoevaluativa (más bien, su ausencia), proceso evaluativo como un todo que incluye la evaluación y la autoevaluación, el rol del profesor. Así, cada vez se aclara más el sentido que tiene la autoevaluación para los 225 profesores y 356 estudiantes participantes, y desde sus creencias se construye otra síntesis, parte del todo: una autoevaluación como expresión de autoconocimiento, al cual se llega en comunicación con los otros; que valora al estudiante, en cuanto sujeto y ser humano, quien construye su aprendizaje desde las esferas cognitivas, emocionales y sociales.

A partir de los textos abordados —que comprenden todo el material científico explorado en la historia de los conceptos y en el estado de la cuestión— y de la comunidad académica se develaron sentidos que al ser interpretados permitieron llegar al culmen de este trabajo, el cual se presenta en el sexto capítulo, “Creación de la cosa: el sentido de lo humano en la autoevaluación desde la didáctica universitaria”. Al tener los elementos previos mencionados, el investigador deja volar su imaginación y continúa con la creación de su obra, ya en su fase final. La autoevaluación no se trata de un simple instrumento de evaluación, tampoco es cuestión de una autocalificación, que con frecuencia reemplaza la auténtica autoevaluación, sino que es un acto mucho más complejo que eso. Es un asunto multidimensional, que aborda aspectos psicológico-sociológicos del sujeto (sí mismo), filosófico-ontológicos del ser humano y pedagógico-didácticos desde el proceso enseñanza-aprendizaje, dado que el profesor la promueve en el aula universitaria de una manera intencionada, sistemática y planeada en relación con los demás componentes del sistema didáctico; todo ello la convierte en uno nuevo, que da una configuración diferente a la didáctica universitaria.

De esta manera, la autoevaluación es en una meta obligatoria en la educación superior, no solo por promover el aprendizaje a lo largo de la vida y proporcionar condiciones para la formación del estudiante, sino porque es una muestra de didáctica humanista centrada en el estudiante, en su aprendizaje, en su libertad de aprender y en su autonomía. Es este capítulo, el lector podrá aproximarse a algunas insinuaciones sobre la autoevaluación para aplicarla con sus estudiantes en cualquier área del saber.

El séptimo capítulo, “El acuerdo sobre la cosa creada: conversación con expertos”,

contiene la descripción de los aportes recibidos sobre la cosa creada por parte de autoridades y expertos internacionales en temas de didáctica y evaluación. En las conversaciones con ellos se buscó la unidad de sentido; es decir, llegar a acuerdos, presentar, preguntar, escuchar, recibir ideas, con el fin de enriquecer la cosa creada, de tener su aval.

El último capítulo, “Proposiciones finales”, incluye conclusiones sobre cada capítulo y sintetiza los aportes de la tesis doctoral para la comunidad académica.

Entonces, el propósito de este trabajo es sustentar la necesidad de la autoevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior como una posibilidad de transformar la evaluación y promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Aquella, al ser componente del sistema didáctico, desde la enseñanza del profesor se convierte en un componente indispensable en la planeación de cada actividad académica, así como lo son los contenidos disciplinares y la evaluación. De igual manera, el profesor, al tenerla siempre presente en su agenda diaria, abre la posibilidad de humanizar y democratizar la didáctica universitaria, de reformar el pensamiento, de dar nuevos rumbos a la educación y de aportar a la formación de futuras generaciones “enseñándoles a vincular los saberes a la vida” o, más bien, ayudándoles “a aprender a vivir” (Morin, 2015).

Así, apreciado lector, estudiante o profesor, usted está invitado a emprender un viaje fascinante para descubrir los nuevos significados de la autoevaluación, comprenderlos y aplicarlos en su labor, con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

1. Planteamiento del problema¹: la necesidad de una nueva evaluación en la educación superior²

Tradicionalmente, la evaluación del aprendizaje³, denominada sumativa o cuantitativa, es la certificación del aprendizaje a partir de resultados obtenidos. Un ejemplo de ello es que los estudiantes en la universidad son promovidos por los profesores de un nivel a otro, por medio de calificaciones asignadas a sus productos al final de cada curso, como muestra de su aprendizaje, y al cumplir todos los requisitos de un programa, acreditan el título profesional respectivo.

El padre de la evaluación educativa, el educador estadounidense Ralph Tyler (1902-1994), en su obra *Principios básicos del currículo (Basic Principles of Curriculum and Instruction)*, de 1949, se refiere a la evaluación como aquella que “tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1973, p. 108). Entonces, la evaluación debe verificar lo alcanzado durante un periodo determinado, con base en objetivos previamente establecidos en el currículo; es decir, evidenciar la congruencia entre objetivos (lo que se debía aprender) y resultados (lo que se aprendió) en un programa. Cuando se evalúa el aprendizaje del estudiante, se busca la coherencia entre lo planeado y lo alcanzado.

Otro aporte importante para la evaluación del aprendizaje lo hace el psicólogo y pedagogo norteamericano Benjamín Bloom (1913-1999). En el trabajo *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971), el autor y colaboradores expresan:

¹ Según la metodología de este trabajo, el problema es dialéctico; por lo tanto, se plantea a partir de la relación entre tesis, antítesis y síntesis. La *tesis* entendida como una “teoría aceptada científicamente en el tiempo por una comunidad específica pero que le cabe aún una pregunta; y la *antítesis*, [...] lo contrario, aquello que ha negado la tesis, también en el tiempo, a la que le cabe otra pregunta [...]. Ambas, tesis y antítesis, evolucionan en algo nuevo, la *síntesis*, el devenir, una conciliación de los contrarios que es también un problema desde donde surge la pregunta de investigación” (E. González, 2011, p. 132).

² El planteamiento del problema y la hipótesis abductiva fueron presentados en el XI Encuentro Iberoamericano de Educación en Veracruz, México, 11-14 octubre de 2016, en la ponencia denominada “La autoevaluación de los aprendizajes en educación superior”.

³ Según M. González (2000): “bajo el término evaluación del aprendizaje, se han contenido diversos significados en distintos momentos e incluso en la actualidad [...], consecuencia lógica de su movimiento como concepto y de su vinculación estrecha con otros términos y objetos de la realidad. La propia denominación es de uso relativamente reciente y aparece asociada al concepto de ‘evaluación educacional’ que introdujo Ralph Tyler en la década del 30, en el campo educativo. Durante un período relativamente largo la evaluación del aprendizaje, más propiamente la del rendimiento escolar llenaba todo el campo de la evaluación educativa. Hoy día éste es amplio [...] todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos y su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los alumnos, los curricula, hasta los estudiantes y su aprendizaje” (p. 14).

Hemos elegido el término “evaluación sumativa” para indicar el tipo de evaluación utilizada al final de un periodo, curso o programa con propósitos de calificar, certificar, evaluar el progreso [...] la característica esencial de la evaluación sumativa sea que se hace un juicio sobre el estudiante [...] en relación con la eficacia del aprendizaje o la instrucción después de que el aprendizaje y la instrucción han tenido lugar. (Bloom, Hastings y Madaus, 1971, p. 117, como se cita en Cizek, 2010, p. 5)

Desde la postura de estos autores, se comprende que la evaluación es el eslabón final en una cadena de sucesos y se basa en estándares; esto es, objetivos de educación que reflejan cambios de conducta que “el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos” (Tyler, 1973, p. 11). Para Tyler, la evaluación no se debe hacer solo para comparar objetivos y logros, sino, también, para mejorar diferentes aspectos y obtener mayor objetividad.

Con el fin de lograr dicha objetividad, la búsqueda de los instrumentos perfectos, científicos y cuantificables se convierte en la preocupación de quienes planean la evaluación, ideas influenciadas por el positivismo y el conductismo en la psicología (psicometría) de la época. Sin embargo, hoy nos preguntamos: ¿la evaluación debe centrarse únicamente en la medición de los logros terminales?

En este tipo de evaluación, es evidente que el profesor es el protagonista: elabora las pruebas, planea la evaluación, comunica los resultados, acredita los aprendizajes, establece una relación vertical y dominante con el estudiante. Se comprende que la evaluación proviene del exterior para transformar a los estudiantes, sin que ellos sean tenidos en cuenta, lo que es llamado por Lois Not como “heteroestructuración del conocimiento”⁴ (2000, p. 8). Así, el que aprende es visto como un objeto de la evaluación.

Se debe señalar que, en las condiciones norteamericanas del principio del siglo XX —la era industrial—, el currículo como disciplina ganó gran importancia, pues era una forma de analizar los problemas de la enseñanza desde una mirada institucional, simulando a las empresa. Por otro lado, el término *didáctica* tuvo un uso muy escaso en el ámbito anglosajón, pero prevalece el término *instrucción*. Así, se puede interpretar que cuando Bloom *et al.*

⁴ Not (2000) se refiere a los métodos de enseñanza del conocimiento y no a la evaluación en particular. Sin embargo, su tesis de la heteroestructuración del conocimiento está relacionada con la educación tradicional, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en forma de transmisión de la cultura, como algo externo a la persona. La evaluación también es influenciada por esta mirada: el estudiante como objeto que se debe transformar desde el exterior.

relacionan “aprendizaje e instrucción”, y Tyler conecta “currículo e instrucción”, todos ellos aluden a lo didáctico. Al parecer, el currículo forma parte de la didáctica, ambos con una visión instrumental de la enseñanza y con carácter normativo, lo cual también se refleja en la evaluación, dado que currículo, didáctica y evaluación establecieron relaciones estrechas en aquel momento histórico.

En este orden de ideas, en la educación el camino va desde lo pedagógico (fines educativos) hacia lo curricular (programas) y lo didáctico (acciones de los profesores o “instruction”), reconociendo que la evaluación de los aprendizajes es parte de esto último. En otras palabras, la didáctica lleva al aula todo lo que está en el currículo, organizada en el tiempo y el espacio (la *forma*), donde los *objetivos* guían los *contenidos* disciplinares, desarrollados por *métodos*, con la ayuda de diversos *medios* y con la obtención de *productos* para la *evaluación del aprendizaje*. Teniendo en cuenta las categorías antes identificadas, podríamos afirmar que estamos frente a un sistema didáctico⁵ en el que se encuentran algunas de estas.

Sin embargo, al interpretar la concepción de *evaluación del aprendizaje* de Tyler y Bloom et al. (1971, como se cita en Cizek, 2010) en la situación actual de educación superior, se perciben las siguientes limitaciones: la primera se relaciona con el momento de la evaluación como un acontecimiento terminal, que permite únicamente juicios sobre el producto final; si la evaluación siempre acompaña el proceso, ¿es posible considerarla como su último paso? La segunda tiene que ver con la medición del comportamiento observable utilizando pruebas objetivas con calificaciones, pero el aprendizaje es un proceso interno e individual (Zabalza, 2011, p. 409), ¿esto significa que la cuantificación refleja los cambios interiores?; además, si el estudiante actúa de manera intencionada para obtener lo que se espera como resultado, ¿estaría en función de la evaluación y no del aprendizaje? Y en la tercera limitación, la evaluación es totalmente asunto del profesor, el estudiante es aislado y alejado del proceso, ¿pero no es él precisamente a quien le interesa realmente aprender?

⁵ De acuerdo con E. González y D. P. Díaz (2008): “el sistema didáctico se caracteriza por los siguientes componentes: el *problema*, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. *El objeto*, o parte del mundo real que se va a estudiar. *El objetivo* que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. *Los conocimientos*, o sea, los diferentes saberes de las ciencias, las artes, la técnica o la tecnología que ha construido la humanidad en el transcurso de su historia. *El método*, los procedimientos con los cuales los diferentes saberes han construido sus conocimientos. [...] *Los medios*, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. *La forma*, organización que se adopta desde los puntos de vista temporal y espacial en la relación docente-discente para desarrollar el proceso. *El producto* o resultado académico del aprendizaje. *La evaluación*, constatación periódica del desarrollo del proceso” (pp. 88-89).

Así, surgen varias preguntas: si la evaluación del aprendizaje es tan significativa en la universidad, ¿debería limitarse solo a la función sumativa? ¿Será que algunas evaluaciones permiten valorar el aprendizaje desde otras perspectivas? Entender la finalidad de la evaluación únicamente como certificación del aprendizaje es estar cerrado a las posibilidades de explorar sus bondades, desaprovechar las potencialidades que ofrece y, al ser este un proceso tan complejo, verla de manera poco realista, simplista y reduccionista. ¿Será que el acto evaluativo a escala universitaria debe implicar no solo la evaluación sumativa que acredita el aprendizaje desde el resultado final, sino, también, la evaluación formativa que pretende facilitar y apoyar el aprendizaje del estudiante a lo largo de su proceso desde la retroalimentación?

El académico estadounidense Michael Scriven, en los años sesenta del siglo XX, estableció la diferencia entre la evaluación sumativa (al final) y la formativa (durante). En sus palabras: “la evaluación es formativa cuando involucra evaluar el trabajo mientras se está desarrollando y se recibe retroalimentación sobre la base de la cual se vuelven a producir revisiones” (1966, p. 6). Se entiende que lo que genera esta desigualdad entre ambas formas de evaluación consiste en el propósito y el uso de la información obtenida (datos, productos, evidencias) y su interpretación; ellas, por más opuestas que sean, no se excluyen, sino que se complementan, por ser dos miradas distintas a un mismo sujeto u objeto evaluado.

Si bien Scriven se refiere a las evaluaciones del currículo, Bloom, a partir de su teoría “mastery learning”⁶, sugiere que estas pueden ser aplicadas para el aprendizaje del estudiante. Para Bloom, la evaluación formativa “provee retroalimentación y correctivos en cada etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bloom, 1969, p. 48, como se cita en Wiliam, 2014, p. 2).

Considerando las posturas de los autores mencionados, se comprende también que la evaluación formativa está completamente alejada de las intenciones de cuantificar el aprendizaje de los estudiantes; todo lo contrario, se debe desarrollar de manera cualitativa, desde lo descriptivo, enfatizando en detalles particulares del proceso individual del aprendiz para mejorar. La evaluación tiene una gran influencia en el estudiante, su aprendizaje y

⁶ “El mastery learning contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada que ayudan a la mayoría de los estudiantes a aprender mejor, con rapidez y seguridad en sí mismos” (Anderson & Block, 1985, como se cita en E. López, 2006, p. 629).

formación como persona; por lo tanto, su característica crucial —según se percibe en ambos autores, Scriven y Bloom, como afirma también Wiliam (2006)— es lo formativo:

[...] del mismo modo como las experiencias formativas de uno [la persona] son aquellas que nos forman como individuos, las evaluaciones formativas son aquellas que forman lo que es evaluado. Una evaluación del estudiante es formativa si da forma a este aprendizaje del estudiante. (p. 283)

¿Será que al dar forma al aprendizaje, la evaluación también ayuda a dar forma a la persona?, es decir, ¿la evaluación podría ser formativa en un aspecto más amplio? ¿Será que la concepción de lo formativo que se refiere a acompañar el proceso va aún más allá de eso? Gadamer (1993), a partir de la idea de Hegel de que “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (p. 15), reflexiona sobre la formación, y afirma que ella no “debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (1993, p. 16). Se comprende que esta conlleva en sí dimensiones formativas en el ser. En el mismo sentido, E. González (1999) expresa que “formarse es un proceso de construirse a sí mismo una imagen mediadora basada en la relación, no sólo con las cosas, sino con los otros, esos otros que también proyectan su imagen” (p. 39).

Es así como el estudiante, al formarse desde su interior en un proceso individual, se relaciona con los demás para proyectarse y actuar en la sociedad. Por lo tanto, en la universidad, desde el aula donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo didáctico y, más específicamente, la evaluación, los profesores deben no solo medir o legitimar, sino acompañar y ayudar a los estudiantes a crecer, desarrollarse, crear consciencia, centrarse en procesos y no solo en productos, para orientar su aprendizaje.

Efectivamente, mientras las propuestas de Scriven y Bloom problematizan la diferencia entre los propósitos de la evaluación y las características de cada una de ellas, otros autores, como Black y William (1998), y Jorba y Sanmartí (2000), enfatizan en el rol del profesor en la evaluación formativa, como guía y facilitador. Los primeros afirman: “tal evaluación se convierte en formativa cuando la evidencia se utiliza para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes” (p. 2). Los segundos expresan que la evaluación se refiere a “los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su

proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p. 28).

Entonces, el estudiante es considerado un sujeto importante en la evaluación y, como “sujeto pedagógico”, es “un centro de iniciativas para la acción” (Not, 2000, p. 10), en cuyo caso se habla de la “autoestructuración del conocimiento⁷”, cuando las acciones, es decir, “los métodos”, están enfocados en ayudar al estudiante a (trans)formarse. Interpretamos que para realizar una evaluación formativa es indispensable que los profesores tengan una postura distinta de la tradicional hacia la enseñanza, el aprendizaje, su rol de investigadores y el rol del estudiante. Se requiere apertura en el pensamiento, flexibilidad, preparación pedagógica y didáctica adicional al saber profesional; esto cambiaría las relaciones de verticalidad y la rigurosidad que caracterizan la evaluación sumativa. El profesor debería adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes y asumir mayor compromiso.

No obstante, si bien el estudiante es el centro de atención en el proceso docente educativo⁸, la valoración de su aprendizaje se hace todavía desde afuera: el profesor proporciona lo que el estudiante debe saber, lo orienta para superar sus dificultades y aprovechar sus ventajas. En la educación superior, la evaluación formativa y la retroalimentación todavía son controladas por el profesor y se consideran su total responsabilidad, según afirman Nicol y Macfarlane-Dick (2005). Otra limitante de esta evaluación es que todo lo que planea el profesor es orientado a fortalecer el aprendizaje relacionado con el presente; es decir, los esfuerzos se centran en los contenidos específicos mientras se desarrolla el curso, sin proyectarse a un aprendizaje a largo plazo. Por lo tanto, en la evaluación formativa, al ser iniciativa del profesor y al estar exclusivamente en sus manos, se hace difícil que los alumnos desarrollen capacidades necesarias en su preparación para el aprendizaje por fuera de la universidad, para la vida.

Por tanto, es evidente que en la evaluación como parte de la didáctica universitaria se presenta una tensión. No es suficiente medir un aprendizaje con calificaciones para

⁷ “La autoestructuración del conocimiento” es la antítesis que Not (2000) plantea, la educación activa en la que el alumno es sujeto que actúa y construye desde su interior.

⁸ Se puede definir “el proceso docente educativo como aquel proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos participantes, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones con miras a la solución del problema social que se constituye en el encargo social (objetivo), mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones complejas entre esos componentes y de ellos con la sociedad que constituye su esencia” (C. Álvarez & E. González, 2002, p. 39).

certificarlo y pretender así preparar a los estudiantes para la vida, ni tampoco solo dar retroalimentación sobre el aprendizaje para facilitar que el estudiante aprenda lo requerido de los cursos que toma en la universidad. La evaluación debe proyectarse al futuro; es preciso que avance y camine hacia otros tipos de evaluación. De ahí que sea posible pensar en una conciliación de las evaluaciones, para conservar lo positivo de cada una de ellas y, a la vez, transformarlas en algo nuevo, cualitativamente mejorado, porque ambas son complementarias en el ejercicio docente para el aprendizaje y la formación de profesionales y ciudadanos. Entonces, la didáctica universitaria debe interesarse en responder la siguiente pregunta: ¿cómo superar la tensión entre la evaluación sumativa y la formativa para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Existe una evaluación que pueda hacerlo?

Una posible solución se visualiza desde la postura de David Boud, quien en sus propuestas integra la evaluación sumativa y la formativa, al enfatizar en las bondades y la superación de las limitaciones de cada una de ellas, para avanzar en el concepto de evaluación sostenible.

Como ya se había sustentado, cada evaluación cumple con su propósito específico en su justa medida. Por lo tanto, ninguna de ellas puede faltar en el proceso docente educativo, pero tampoco se pueden separar o distorsionar en su aplicación. Boud (2005) afirma que ambas son “importantes y necesarias dentro de la educación superior” (“Lifelong assessment”, párr. 2), de tal manera que “la evaluación tiene que servir simultáneamente a muchos fines; tiene que cumplir doble deber” (“Lifelong assessment”, párr. 1). No obstante, las evaluaciones sumativa y formativa tienen restricciones, por tanto se podría considerar otro tipo de evaluación. En palabras de Boud (2005):

Necesitamos la evaluación sostenible⁹ [aquella que satisface las necesidades del presente y prepara a los estudiantes para satisfacer sus futuras necesidades de aprendizajes] con el fin de preparar a los estudiantes para su futuro aprendizaje, como contribución al desarrollo de habilidades de evaluación para la vida. (“Lifelong assessment”, parr. 2)

⁹ El autor afirma que el término nace en consonancia con el llamado desarrollo sostenible, tomado de Brundtland (1987, como se cita en Boud, 2000, p. 1): “desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las habilidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”. En el medio científico se han ofrecido términos similares como “learning orientated assessment”, de David Carless (2007), o “constuctive alignment”, de John Biggs (2005), que se abordan en la historia de los conceptos.

[...].

Necesitamos una nueva forma de ver la evaluación, la noción de evaluación sostenible es una manera de reunir estos propósitos [de certificación, para las necesidades inmediatas de aprendizaje y para los objetivos de largo plazo]. (Abstract, párr. 1)

De la postura de Boud se desprende que la evaluación sostenible no solo está enfocada en el aprendizaje, sino que es parte del aprendizaje, su preocupación son las consecuencias en este después de la universidad, el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas; la adquisición de conocimientos y la formación estética y de valores más allá de los contenidos disciplinarios, para aprender a lo largo de la vida y contribuir a la sociedad y el mundo. Pero ¿qué implica preparar para el aprendizaje a lo largo de la vida¹⁰ y por qué hay que hacerlo?

Vivimos en un mundo de extrema complejidad, constantes cambios tecnológicos, científicos, económicos y sociales, que requiere personas altamente calificadas. La universidad debe responder a estas necesidades formando profesionales íntegros, capaces de hacer juicios para tomar decisiones y resolver problemas “en circunstancias inciertas e impredecibles en las cuales ellos [los estudiantes] van a estar en el futuro” (Boud y Falchikov, 2006, p. 402). No basta con ganar exámenes y aprobar materias, recibir retroalimentación de externos y siempre estar evaluado por otros; hay que aprender a ser evaluadores con criterio. Según Boud y Falchikov (2006): “la habilidad de ser un evaluador eficaz del aprendizaje no se puede confundir con la habilidad de desempeñarse bien en tareas de evaluación diseñadas por otros” (p. 402).

¿Qué significa esto para la universidad? Es una responsabilidad y un reto muy grandes, porque esta es “el último nivel en el sistema educativo para la mayoría de la población y la etapa clave para todos los que procedan al trabajo profesional” (Boud y Falchikov, 2006, p. 404). Es en la universidad donde el estudiante debe aprender, comprender, construir su conocimiento y formarse para la vida. Ahí está el sujeto como ser de acción, el estudiante que construye su conocimiento por sí mismo, pero con la ayuda del profesor, de tal modo que se da la interestructuración del conocimiento, la síntesis de Not (2000). Entonces, el estudiante accede a la cultura, al conocimiento, se forma como persona que hace parte de una comunidad y se convierte en un ser potencial de cambios.

¹⁰ El concepto se traduce del inglés *lifelong learning*, el cual se puede encontrar traducido también como aprendizaje permanente o continuo, por ejemplo, en CIDEDEC (2002).

Interpretamos que si el propósito de la evaluación sostenible es el desarrollo de capacidades en los estudiantes para suplir las necesidades de la sociedad, entonces este es un ideal de formación desde lo pedagógico. Los proyectos educativos de las instituciones de educación superior pretenden formar excelentes profesionales, seres humanos autónomos, activos, creativos, buenos ciudadanos, que puedan trabajar en equipo y resolver problemas; es decir, estamos frente a uno de los principios de la didáctica, denominado “la escuela en la vida”, de C. Álvarez y E. González.

El proceso docente educativo establece una relación con las necesidades de la sociedad. Los problemas sociales determinan el carácter del proceso docente educativo y en consecuencia, su intención, que es el objetivo. De él se deriva el resto de los componentes del proceso para solucionar el problema, la escuela debe “preparar al hombre para el trabajo, para la ciencia. El encargo social se satisface cuando el egresado de la escuela es capaz y está presto para desempeñar un papel en el contexto social” (C. Álvarez y E. González, 2002, pp. 68-69).

Entonces, desde lo didáctico, en el aula se lograría cumplir con el ideal pedagógico: formación de futuros ciudadanos y profesionales para la sociedad actual. La evaluación sostenible sería una de las formas de aportar para hacerlo realidad. No obstante, ¿sabemos de qué manera se podría evaluar para que los estudiantes desarrollen capacidades para un aprendizaje a lo largo de su vida? ¿Cómo hacer para que cambie la evaluación, teniendo en cuenta que en la universidad los profesores aún evalúan de manera tradicional? Un hecho que ha sido confirmado por diferentes autores en sus estudios (V. Álvarez, Padilla, J. Rodríguez, Torres y Suárez, 2011; Cabrales, 2010).

Lo problemático, entonces, se evidencia en la ambigüedad de la evaluación, en las tensiones entre enseñanza y aprendizaje. Estos, como partes del proceso docente educativo, son distanciados y desarticulados, lo que se refleja en la evaluación dominada por el profesor. Otra situación problemática se percibe en las formas de evaluar que utilizan los docentes, porque en muchas ocasiones se alejan de la evaluación que permite aprender no solo para lo inmediato del nivel académico, su presente, sino para su futuro profesional y personal, y que contribuye a la formación de los estudiantes como seres humanos.

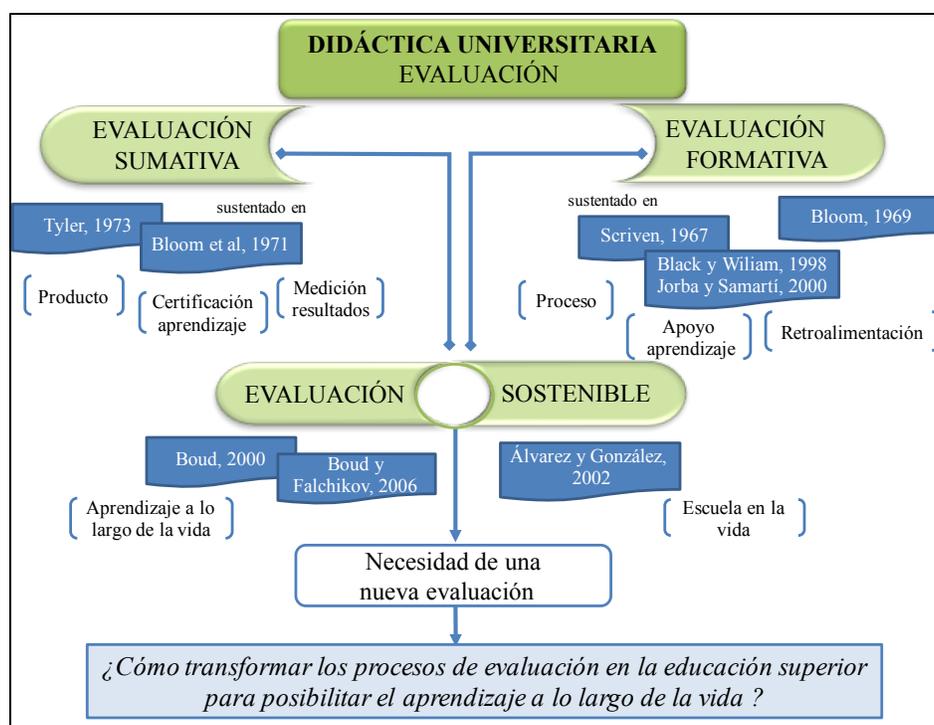
En este sentido, a la didáctica universitaria se le plantea un problema: existe la necesidad de una nueva evaluación para integrar tanto la evaluación sumativa como la

formativa y a la vez para preparar al estudiante para aprender a lo largo de su vida, por medio de la evaluación sostenible como una de las posibilidades. La falta de claridad que se percibe como lo “extraño que hay que develar” (E. González, 2011) sobre la manera de hacerlo requiere la búsqueda de caminos posibles. El docente universitario se entiende como un mediador entre el aprendizaje presente y el aprendizaje futuro del estudiante, a quien se le encomienda cumplir con el encargo social.

Como consecuencia de lo expuesto, nos preguntamos cómo podríamos aportar a la solución de esta situación. Por lo tanto, formulamos la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo transformar los procesos de evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?*

En la figura 1 se representa la síntesis de este planteamiento.

Figura 1. Síntesis del planteamiento del problema



Fuente: elaboración propia.

2. Hipótesis abductiva ¹¹ : la posibilidad de la cosa creada. La autoevaluación como componente del sistema didáctico

La creación de la hipótesis inicia con la *vivencia*¹² del investigador. Mi interés por la evaluación de los aprendizajes, particularmente la autoevaluación, surge a partir de mis experiencias como profesora de inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, y como profesora y asesora pedagógica en la Facultad de Medicina, en la que actualmente estoy inscrita.

Esta vivencia me abrió la posibilidad de tener una experiencia hermenéutica, al intentar crear una hipótesis abductiva para comprender la evaluación en la didáctica universitaria como un factor significativo, en cuanto implica una estrecha relación con las metodologías de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Dichas metodologías, por su parte, se definen una vez se han establecido los objetivos y los contenidos (Klafki, 1990-1991). Así, el aprendizaje de los estudiantes, que verifica el profesor por medio de la evaluación, se construye con base en los objetivos que se deben lograr y que surgieron de un problema por solucionar, en los saberes desarrollados por las metodologías del profesor y los estudiantes, en los medios utilizados según el tiempo correspondiente a un curso o clase; todo ello, desarrollado en los espacios y grupos establecidos por cada programa (es decir, la forma, referida al componente del sistema didáctico que alude al tiempo y al espacio). He ahí las conexiones entre componentes del sistema didáctico.

Estas relaciones son formalizadas en el currículo¹³, que se determina en el artículo 78 de la Ley 115 de Educación (1994): “los establecimientos educativos [...] establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la

¹¹ En la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico en la que se inscribe este trabajo, al problema de investigación “se le plantea una hipótesis, en este caso abductiva, que cumple un papel doble, a la vez que pregunta, responde, pregunta en tanto duda y, responde en cuanto visualiza la cosa a crear en su horizonte” (E. González, 2011, p. 133). Esta hipótesis lejos de ser verificada, sino construida en un acto creativo propio como una interpretación singular para descubrir sentidos y así interpretar la realidad, se aborda desde la mirada de la abducción de Pierce. “En Pierce (1988), la abducción representa, al interior de las operaciones lógicas, aquella por medio de la cual se construye una hipótesis [...] al introducir una idea nueva o un nuevo descubrimiento. En contraposición con la deducción, que prueba que algo tiene que ser, y la inducción que muestra que algo es actualmente operativo, la abducción mantiene la mirada en lo que puede llegar a ser, como una posibilidad” (Giraldo, 2012, p. 58). Lo abductivo es, desde la semiología, lectura de signos. Para la construcción de la hipótesis abductiva, se comienza con la vivencia y se recorre el camino desde el hecho sorprendente, los iconos, los enigmas, los indicios, las sospechas, las conjeturas, hasta el planteamiento de la hipótesis.

¹² Las vivencias son “algo inolvidable e irremplazable, fundamentalmente inagotable [...]” (Gadamer, 1993, p. 47). Las vivencias producen en el ser el deseo de emprender la aventura de una investigación, a partir de entonces son intencionales, se traducen en estructuras de sentido, se registran, se abarcan como actos de conciencia (E. González, 2011, p. 126).

¹³ El currículo incluye el plan de estudios.

metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.” Aquí identificamos saberes, objetivos, metodologías, forma, evaluación. Sin embargo, pareciera que lograr articulación, coherencia y acuerdo entre ellos en la práctica no es tan fácil como lo establece la norma.

Al revisar el Plan de Desarrollo 2006-2016 de la Universidad de Antioquia, encontramos que se mencionan varios retos que debe enfrentar la institución. Entre ellos:

- Cambios en los modelos curriculares y pedagógicos, en consonancia con la reformulación de buena parte de las certezas que fundamentaron la educación tradicional.
- Recreación de los modelos de formación, centrados en el desarrollo de capacidades para aprender a aprender, más que para retener verdades que se agotan rápidamente (2006, p. 34).

¿Qué significa el reconocimiento de esta realidad y cómo interpretarla? Primero, hay consciencia de que en la universidad aún habita la transmisión de conocimientos y el aprendizaje memorístico, el profesor protagonista y el estudiante pasivo, y la evaluación tradicional. Segundo, estos hechos se reconocen como fallas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben ser revisadas “hasta encontrar un modelo que responda a los nuevos requerimientos” (Universidad de Antioquia, 2006, p. 83). Es decir: hay intención de generar cambios.

En este orden de ideas, partiendo desde lo que existe en la universidad y desde lo que logra observar el investigador, encontramos el *hecho sorprendente*¹⁴: si bien la evaluación tiene gran importancia y fuerte influencia en el aprendizaje de los estudiantes, porque se transformó “en el estímulo más importante para el aprendizaje” (Litwin, 1998, p. 12), esta sigue realizándose de manera tradicional, tiene pocos cambios, lo que ha generado tensiones en su aplicación, al no corresponder al ideal pedagógico de los hombres y mujeres que pretende formar la universidad para transformar la sociedad. Pero, a pesar de que la evaluación continúa enfocándose en productos y contenidos disciplinares, con limitada retroalimentación para facilitar los aprendizajes, se visualizan elementos que podrían impulsar otro tipo de evaluación en la educación superior.

¹⁴ El *hecho sorprendente* es algo que surge en la vivencia personal, lo cual impacta, marca y se le quiere buscar respuestas; “se presenta como el descubrimiento de una situación o episodio contrario a lo esperado, como lo afirma Barrena” (2003).

Cuando nuestra mirada se fija en los documentos normativos de la universidad y de las dependencias en las que el investigador tiene su experiencia docente, encontramos diferentes *íconos*¹⁵ que nos dan ideas para continuar el camino. Abordaremos varios, para lo cual iremos de lo general a lo específico por niveles: *macro* (el Plan de Desarrollo 2006-2016 y el Estatuto Profesorial), *meso* (los modelos pedagógicos de la Escuela de Idiomas y de la Facultad de Medicina, y el Reglamento Estudiantil) y *micro* (los programas del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y de Medicina).

En el nivel macro, en el Plan de Desarrollo se hace referencia a la formación que permite desarrollar en los estudiantes “capacidad crítica y reflexiva para asumir el compromiso social de contribuir con su conocimiento y experiencia a los procesos de transformación de la región y el país” (Universidad de Antioquia, 2006, p. 81), y también a los profesores que adapten estrategias y materiales “a las necesidades actuales y futuras” (p. 83). Se comprende que el profesor debe estar preparado para cumplir los objetivos generales de formación; es decir, desarrollar capacidades transversales en los estudiantes: pensar por sí mismos, actuar y tomar decisiones con criterios “desde la base de qué es un buen trabajo” (Boud y Falchikov, 2006, p. 404), cooperar y trabajar en equipo. ¿Cómo alcanzar estas capacidades con las estrategias de enseñanza y con la evaluación?

En otro ícono, el Estatuto Profesorial (Acuerdo Superior 083, del 22 de julio de 1996), del mismo modo se enfatiza en el rol del profesor en la formación del estudiante (artículo 19, capítulo V) y “en el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines académicos de la Institución” (Universidad de Antioquia, 2006, artículo 3, punto 2, capítulo I). Entonces, en la enseñanza, los profesores se fundamentan en los objetivos de formación (lo pedagógico), estos se alcanzan con base en contenidos (lo curricular), los cuales a su vez se desarrollan por medio de las metodologías (lo didáctico).

En el nivel meso, los modelos pedagógicos de las dos dependencias señalan que están centrados en el estudiante. La Escuela de Idiomas manifiesta que trabaja desde un modelo integral de formación y que “la didáctica se caracteriza por estar basada en contenidos, interactiva, cooperativa y fundada en tareas y procesos” (A. González, Pulido y A. E. Díaz, 2005, pp. 25-26). La Facultad de Medicina declara como principios pedagógicos: la

¹⁵ Los *íconos* son representaciones gráficas, “ellos pueden ser: las imágenes, los diagramas, las fotografías, los cuadros, las obras de artes” (E. González, 2011, p. 135).

formación integral y la investigación; como objetivos curriculares: la interdisciplinariedad, flexibilidad y pertinencia; y como objetivos didácticos: el paradigma cognitivo social y la solución de problemas por medio de estrategias didácticas activas (Comité de Currículo, 1999a).

De acuerdo con lo anterior, la Escuela de Idiomas dice: “los estudiantes [...] serán abiertos a nuevas formas de pensamiento, [...] aprenderán a ser responsables de su aprendizaje en la medida en que ganen capacidad de autogestión y autonomía en la toma de decisiones sobre cómo orientar su aprendizaje fuera del aula” (A. González et al., 2005, p. 12). De una manera similar, la Facultad de Medicina aspira a formar “excelentes médicos, profesionales íntegros, en el ser y en el hacer, autónomos, reflexivos, críticos, que sepan escuchar, cuestionar y disfrutar” (Comité de Currículo, 1999b, p. 19).

En resumen, desde sus proyectos educativos, ambas dependencias se proponen formar personas capaces de desempeñarse en un mundo actual exigente y responder plenamente a las necesidades de la sociedad. Surge, entonces, la inquietud: ¿cómo se logra cumplir estos ideales? ¿Cómo influye la evaluación para hacerlos realidad?

Desde el Reglamento Estudiantil y las Normas Académicas de Pregrado (Acuerdo 1 del 15 de febrero de 1981), como uno más de los íconos, leemos que la evaluación debe ser “un proceso continuo que busque no sólo apreciar las aptitudes, actividades, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos” (Universidad de Antioquia, 1981, artículo 79, capítulo VII). Es decir, se reconoce tanto el producto como el proceso, y se enfatiza en lo formativo. Pero otra vez nos preguntamos: ¿cómo se cumple esto en el aula?

En el nivel micro, como íconos analizamos los programas (microcurrículos) de los cursos del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y de Medicina; se accedió a ellos por medio del portal de la Universidad, en la página de cada dependencia académica.

En la Licenciatura hay seis cursos: Comunicación, Seminario Mi Aprendizaje, Comunicación Oral L2 (inglés), Comunicación Escrita L2 (inglés), Comunicación Oral L3 (francés) y Comunicación Escrita L3 (francés), y en Medicina figuran también seis áreas: Comunicación I, APH: Primeros Auxilios, Biología de la Célula I, Salud y Sociedad I,

Informática Médica I, Inglés I. Después de la revisión y análisis de los programas de cada uno de ellos, se puede concluir que en todos se evidencian objetivos o competencias, contenidos específicos, metodología variada y evaluación. En el ítem que corresponde a la evaluación existe una pequeña diferencia en la Licenciatura, pues se nombran varios tipos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluaciones, argumentando que ellas se derivan de la participación en las actividades planeadas, pero no queda claro cómo se aplican en la práctica y si dependen de la voluntad y la disposición del profesor.

En Medicina, en ninguno de los cursos se hace mención explícita de otro tipo de evaluación que no fuera la realizada por el profesor: parciales, finales y seguimiento. ¿Es posible que, con estas formas de evaluar, se desarrolle autorregulación y autonomía? ¿En qué momento en la universidad podríamos preparar a los estudiantes para la vida y no para la nota, avanzar en los semestres con comprensión y no para ganar el curso? Se podría pensar que casi todo se centra en la enseñanza desde la didáctica; es decir, en el profesor, pero el currículo declara otra intención (centrado en el estudiante).

En conclusión, después del análisis y la comparación como parte de la lectura hermenéutica de la iconografía demostrada, podemos afirmar que en los programas de los cursos en ambas dependencias se encuentran la mayoría de los componentes didácticos, pero la evaluación sigue siendo dirigida por el profesor casi en su totalidad. ¿Es posible formar personas con las características que requiere nuestra época de esta manera? Entonces, hay una paradoja, una contradicción, algo que no se comprende. Así, surgen los *enigmas*¹⁶.

- ¿Por qué la evaluación en su totalidad sigue en manos del profesor si los currículos se declaran centrados en el estudiante?
- ¿Por qué entre los componentes didácticos no se encuentra ninguno relacionado directamente con la valoración del aprendizaje por el mismo estudiante?
- ¿Por qué se acepta la necesidad de cambios, pero estos no se evidencian en la evaluación (la cual sigue igual)?

¹⁶ “Los enigmas son algo encubierto, oculto y no se alcanza a comprender, debido a que, cada enunciado tiene unos presupuestos que no enuncia” (Gadamer, 2002, p. 58), es como un acertijo, algo que hay que adivinar, pero no desde la nada sino con aquello que ya sabemos, se pretende vislumbrar algo, “utilizamos signos que nos ayudan a elaborar preguntas especulativas” (E. González, 2011, p. 135).

- ¿Por qué aunque el sistema didáctico incluye los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁷, no hay equilibrio entre ellos desde la evaluación?
- ¿Por qué no hay articulación entre objetivos, metodologías y evaluación en pro del aprendizaje?
- ¿Por qué el profesor no confía en los estudiantes? ¿Por qué ellos no pueden evaluar su aprendizaje?

Todo lo invisible y extraño hay que develarlo; los enigmas hay que descubrirlos por medio de los *indicios*¹⁸, que se vuelven pistas para llegar a un sentido de lo enunciado. Al interpretar los documentos a nivel macro, vemos la posibilidad de que el estudiante también sea evaluador. Esto nos señala que el aula se puede democratizar y permitir al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje, valorarlo para mejorar. Igualmente, al resaltar la importancia del rol del profesor en la enseñanza, se podría considerar que él, así como enseña contenidos por medio de diversos métodos, también podría propiciar el desarrollo de competencias de autorregulación y de reflexión, de capacidad de juicio sobre los mismos contenidos y métodos, al realizar actividades previamente planeadas y organizadas en el día a día para fortalecer hábitos.

De forma muy similar se evidencian indicios en los niveles meso y micro: se percibe que hay apertura para cambiar, centrarse en el aprendizaje del estudiante y dejar en el pasado la evaluación tradicional. Igualmente, la presencia de componentes del sistema didáctico en los programas de curso indica que ellos se tienen en consideración en la enseñanza.

Interpretamos que en ellos se expresa la necesidad de formación de profesionales a partir del problema que se va a resolver por medio de los objetivos; que, a su vez, para ser alcanzados se implementan los métodos al desarrollar los contenidos con la ayuda de medios tecnológicos y comunicativos, en determinado tiempo y espacio, y acompañados por la evaluación. Sin embargo, aunque “el proceso fundamental dentro del proceso docente educativo es el aprendizaje” (Álvarez y González, 2002, p. 40), pareciera que los componentes son considerados desde la enseñanza y el profesor. Si bien se encuentran

¹⁷ La didáctica, en primera instancia, “cobija el proceso de enseñanza aprendizaje [aspectos externos], en tanto relaciona el maestro con sus alumnos a través de la cultura”. Dicha relación algo más compleja está integrada por varios componentes: problema, objetivo, contenido, método, medios, forma, evaluación (C. Álvarez y E. González, 2002, p. 33).

¹⁸ “Son indicios: las huellas, los síntomas, las señales o todo signo que se encuentra en contigüidad con el objeto denotado; su campo de acción es el del indicativo, potencian algo que ya sucedió y está enunciado, representado iconográficamente, visualizado enigmáticamente, pero aún se desconoce” (E. González, 2011, p. 135).

intentos de trabajar más con el estudiante y para él; al parecer, esto no es suficiente. Por lo tanto, creemos que para centrarse en el aprendizaje no basta con lo anterior, se necesita otro componente más en el sistema, desde el estudiante. ¿Es posible que existan componentes similares a los mencionados, pero desde el proceso de aprendizaje?

Para una mejor visualización y comprensión de las relaciones entre íconos e indicios se presenta la información necesaria en la tabla 1.

Tabla 1. Relación entre los íconos y los indicios en la construcción de la hipótesis abductiva

	Íconos	Ideas textuales	Interpretación	Indicios
Macrocurrículo	Plan de desarrollo	<i>No solo</i> - potencial cognitivo y capacidad profesional		Reconocimiento de la realidad dinámica y compleja.
		<i>También</i> - capacidad crítica y reflexiva	Objetivos de formación para la vida	Claridad en las necesidades actuales.
		Nuevos métodos de enseñanza	Métodos que armonicen con la evaluación y los demás componentes	<i>Disposición de hacer cambios.</i> Propuesta de solución: preparar a los profesores.
		Participación de profesor y estudiante en el proceso	Participación del estudiante en la evaluación	<i>Posibilidad de considerar otro tipo de evaluaciones</i>
		Capacitación disciplinar, pedagógica y didáctica del profesor	El rol del profesor en la formación del estudiante es esencial	
Estatuto profesoral	Actividades formativas, programadas, regulares, evaluativas	Importancia del rol del profesor para la formación	Se podrían lograr <i>cambios desde la enseñanza</i> (lo didáctico)	
		Constancia en el proceso	Se podría pensar en un <i>fundamento desde la evaluación</i>	
Mesocurrículo	Modelo pedagógico	Escuela de Idiomas	Centrado en el estudiante, formación por tareas, estrategias activas	Se logró un giro importante en la enseñanza; se rompió con la educación tradicional. Aceptación de roles diferentes. <i>Apertura a los cambios. Proyección hacia el aprendizaje del estudiante.</i> Por medio de los métodos, se lograron cambios en los métodos y los propósitos, pero, ¿qué pasa con la evaluación?
		Facultad de Medicina	Centrado en el estudiante, formación integral, paradigma cognitivo	
	Perfil del egresado	Escuela de Idiomas	Nuevas formas de pensamiento, autonomía, toma de decisiones	
		Facultad de Medicina	Autónomos, reflexivos, críticos, íntegros	
	Reglamento estudiantil del pregrado	Concepto “evaluación”	Interesa el resultado y el proceso para cumplir los objetivos	
	Programas de seis materias	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	Acuerdo entre objetivos y métodos, y parcialmente con	Se llevó a la práctica el enfoque “centrado en el

Microcurrículo	del primer semestre		la evaluación. Se proponen 3 tipos de esta, pero no son coherentes y claros a la hora de describir las actividades	estudiante”. <i>Se logró la armonización de saberes. Se intentó abrir espacios al estudiante para que participaran en la evaluación.</i>
		Medicina	Acuerdo entre competencias y métodos. La evaluación es totalmente incoherente	Actividades centradas en el estudiante. Se aplicó la evaluación tradicional.

Fuente: elaboración propia.

Los indicios relacionados provocan buscar los caminos de posibilidades que se abren. Entonces, se llega a las *sospechas*¹⁹, desarrolladas como preguntas:

- ¿Será que el profesor podría generar ambientes para desarrollar capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida por medio de la evaluación, desde la didáctica?
- ¿Será que una evaluación transformadora aplicada por el profesor posibilitaría promover el futuro aprendizaje?
- ¿Será que el proceso evaluativo consiste en la armonización de una evaluación desde el exterior (el profesor) y una autoevaluación, desde el interior (el estudiante)?
- ¿Será que la evaluación del profesor realizada desde su enseñanza y la autoevaluación del estudiante desde su aprendizaje podrían estar balanceados en pro de la formación?
- ¿Será que el estudiante puede aprender a valorar su aprendizaje y desarrollar capacidad de evaluador por medio de la autoevaluación?

Al llegar a este punto, nos permitimos enunciar las *conjeturas*²⁰. Creemos que si el estudiante se convierte en el evaluador de su aprendizaje por medio de la autoevaluación de una manera intencionada, planeada y sistemática, promovida por el profesor, se abriría la oportunidad de ser considerado como un sujeto que piensa y siente, y que, por tanto, tiene derecho a hablar de su aprendizaje y a ser escuchado. Sería la ocasión de potenciar sus capacidades para formular criterios y emitir juicios en pro de un aprendizaje a lo largo de su vida. Así:

- El profesor podría formar a los estudiantes para realizar su autoevaluación.

¹⁹ “Con las múltiples sendas que abren los indicios se inician las sospechas, el camino de las dudas, de mirar lentamente, algo será o no será. La sospecha supone reflexión sobre los indicios y supone una selección, un camino debe escogerse como un primer proyecto de sentido rumbo a lo desconocido, rumbo a la hipótesis, por ello es una investigación” (E. González, 2011, pp. 135-136).

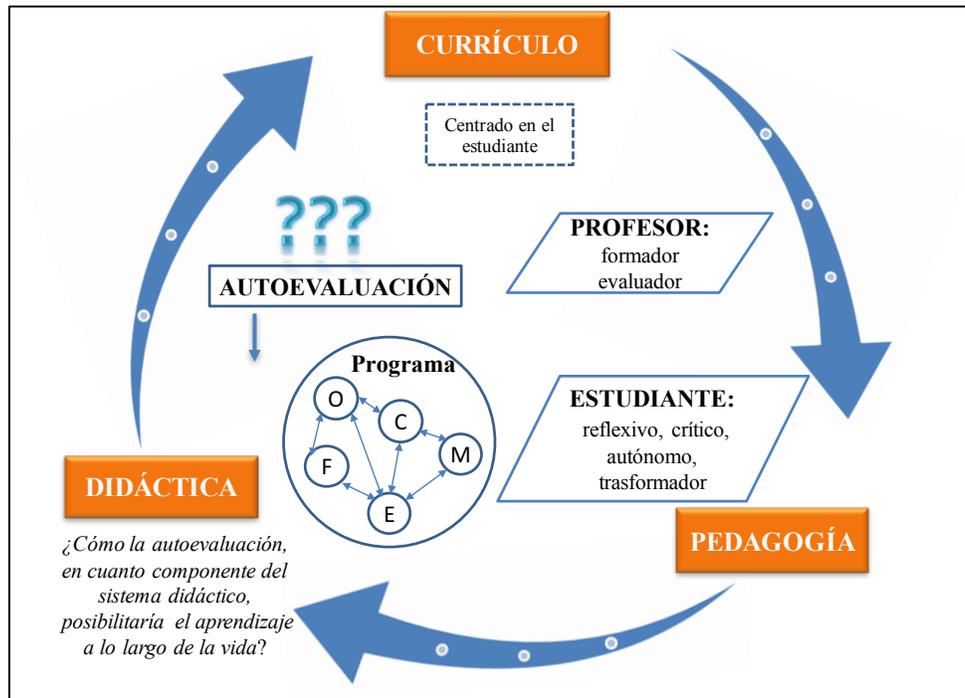
²⁰ “Frente a las sospechas se realizan conjeturas [...]. En la sospecha se duda, en la conjetura se cree. Entre varias conjeturas, una se constituye en su posibilidad de ser, aquella que permite efectuar una predicción” (E. González, 2011, p. 136).

- El profesor aplicaría la autoevaluación desde su planeación, al considerarla uno de los componentes didácticos.
- La autoevaluación posibilitaría el desarrollo de capacidades en los estudiantes para su futuro aprendizaje.

En este orden de ideas, comprendemos que, si bien el rol del estudiante es muy significativo, no puede actuar solo. Es esencial la orientación y la preparación que le puede proporcionar el profesor, porque la autoevaluación es un proceso que requiere tiempo y formación. Entonces, se establecen relaciones: profesor y estudiante, enseñanza y aprendizaje, evaluación y autoevaluación, pedagógico y didáctico. Por lo tanto, hemos recorrido el camino aclarando, descifrando y descubriendo significados que se expresan por medio de una pregunta en nuestra *hipótesis abductiva*: *¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?* Ella sería una posible solución de nuestra pregunta del problema: *¿cómo transformar los procesos de la evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?* Y develaría sentidos que se empiezan a recorrer desde aquí.

La síntesis de los elementos desde la pedagogía, el currículo y la didáctica que se evidenciaron en la construcción de la hipótesis están representadas en la figura 2.

Figura 2. Síntesis de la hipótesis abductiva



Fuente: elaboración propia.

3. Historia de los conceptos²¹: desde la evaluación hacia la autoevaluación para un aprendizaje a lo largo de la vida posibilitada por una didáctica universitaria

Para acercarse al concepto *autoevaluación* es indispensable abordar el concepto *evaluación*. Ambos, a su vez, están involucrados con el concepto didáctica, específicamente universitaria, dado que se trata del aprendizaje del estudiante a un nivel superior; por lo tanto, en este recorrido histórico sobre autoevaluación se cruzan los demás conceptos. Al rastrear el origen de la palabra evaluación, se encuentran los verbos “valer” y “valuar”; por lo tanto, se puede constatar que hay dos versiones diferentes sobre su procedencia. La primera se relaciona con “*valer* (1097), del latín *valere*, que significa “ser fuerte, vigoroso, potente”, “estar sano” (Corominas, 1987, p. 596). La segunda hipótesis sobre su origen se refiere a *valuar* (de principios del siglo XVII), *evaluar* (del siglo XIX) o *avaluar* (1817) (p. 596) que probablemente proviene del francés *évaluer* (valorar). Desde la etimología de evaluación se

²¹ En esta investigación, la historia de los conceptos comprende indagar por la etimología de la palabra, después detectar cuando ella se convierte en “término al interior del lenguaje científico hasta que se instaura como concepto, cuando es usado por una escuela de pensamiento específico” (E. González, 2011, p. 137). Por medio del análisis y la comparación de diferentes acepciones se llega a una definición propia, la síntesis, como un aporte nuevo.

perciben significados de cualidad, definida como un “elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo” (RAE, 2001). A partir de dichas cualidades, apreciadas desde afuera, se atribuye un valor. Pero, ¿qué significa “valor”?

El concepto *valor* tiene dos significados: el económico y el filosófico. En el *Diccionario de ética y de filosofía moral* (Canto-Sperber, 2001) se menciona que “desde la Antigüedad la palabra ha sido usada para indicar la utilidad o el precio de los bienes materiales y la dignidad o el mérito de las personas [...]” (p. 1173). Por otro lado, el significado económico del término inicialmente fue de uso amplio y se convirtió en fundamento de la ciencia económica. Aproximadamente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el término valor se extendió desde su significado inicial hacia a la filosofía, y fue incorporado como concepto base de esta.

El filósofo español Ortega y Gasset (1883-1955) clasifica los valores en útiles, vitales, espirituales (intelectuales, morales, estéticos) y religiosos. Ellos se presentan como “cualidades de las cosas” (2004, p. 29), que podrían ser propias, es decir, aquellas que “las cosas poseen por sí mismas, independientemente de su relación con otras cosas” (p. 30); y las cualidades relativas, que no son visibles a “los ojos de la cara”, son “faena del intelecto”²² (p. 31). Aunque el autor admite que los valores son algo objetivo y no subjetivo, también manifiesta:

El estimar es una función psíquica real —como el ver, como el entender— en que los valores se nos hacen patentes. Y viceversa, 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. En este sentido, y sólo en este sentido, puede hablarse de cierta subjetividad en el valor. (p. 32)

Se comprende, entonces, que valorar es un acto característico a los humanos, basado no solo en la percepción de tipo sensorial, sino en la capacidad intelectual de las personas.

²² El autor amplía la explicación: “Así, el color y forma de la naranja son cualidades que ésta tiene, aunque estuviese sola en el mundo. Pero si esa naranja es igual a otra, esta igualdad es una nueva cualidad tan suya como el color o la forma. Solo que la igualdad no la tiene la naranja cuando está sola, sino cuando es comparada con otra, puesta en relación con otra. Es, pues, no una cualidad propia, sino una cualidad relativa [...] cuando vemos dos naranjas iguales, vemos dos naranjas, pero no su igualdad [...] después de la comparación la igualdad se nos hace patente con una evidencia pareja a la visual. Podemos decir que ‘vemos’ la igualdad con un ver no ocular, sino intelectual. Esta intelección, este entender es una percepción del mismo género que la visual, pero de otra especie” (Ortega y Gasset, 2004, pp. 30-31).

Para “descubrir o apreciar un valor se requiere de la pulsión que emana del sujeto” (Bautista, 2015, p. 192). ¿Será que la valoración nunca puede ser totalmente objetiva? ¿Necesitamos desarrollar la capacidad de valorar?, ¿por qué?

Para C. Álvarez y E. González (2002): “el valor es una propiedad que adquieren los objetos al estar incluidos en el trabajo y en los efectos de los sujetos” (p. 24). Sánchez (2005), por su parte, afirma que desde una óptica humanista, el concepto general de *valor* podría ser definido como la significación de las propiedades de objetos, procesos o fenómenos para la dignidad humana, en un sentido amplio, y la satisfacción de necesidades normales de nuestra especie, en un sentido estrecho.

Así, al parecer, desde sus raíces la palabra evaluar y su derivado “evaluación” se refieren a aspectos y características de un objeto y/o sujeto, reconocidos como su valor por alguien; ello se logra al comparar dichas cualidades a partir de un punto de referencia con propiedades definidas por medio de un juicio; por ejemplo, al diferenciar a una persona sana de una enferma, una piedra valiosa de una corriente, un trabajo excelente de uno mediocre. Reconocer el valor de las cosas es importante para el ser humano, ya que le permite buscar condiciones de una vida digna, realizar obras destacadas para una mejor sociedad. De esta manera, la valoración adquiere un alcance social.

Estos mismos significados de la evaluación están presentes en la autoevaluación; no obstante, el contraste evidente se encuentra en el prefijo “auto”, proveniente del griego “αυτο”, que significa “uno mismo”. La autoevaluación es dar valor a sí mismo. Entonces, si la evaluación se ha concebido como un acto externo realizado por un tercero, en la autoevaluación participa el sujeto como su propio evaluador, al estimar su proceso y sus cualidades de aprendiz, para lo cual se utilizan algunos puntos de partida, como sus criterios personales.

La valoración del conocimiento aprendido, sin denominarse evaluación o autoevaluación, desempeñó un papel esencial en la educación de la Antigua Grecia²³, concretamente en la enseñanza del filósofo Sócrates (470 a. C. - 399 a. C), gracias a quien la filosofía tomó un rumbo diferente, al encaminarse “hacia el hombre y su interioridad para hallar, allí, los conceptos y las ideas a través de los cuales es posible conocer el mundo”

²³ En la Antigua Grecia, en diferentes tiempos existieron el gimnasio de Sócrates, la academia de Platón y el liceo de Aristóteles (tipos de instituciones educativas de enseñanza superior).

(Paukner, 2003, p. 5). Por lo tanto, “[al] interés por el estudio de la naturaleza le siguió el estudio del hombre y tuvo como consecuencia el desarrollo del método” (Macario, 2017, p. 36).

Partes de dicho método, conocido hoy como el método socrático²⁴, eran los diálogos en los cuales se utilizaba la ironía y la mayéutica. Ese método era utilizado para enseñar y evaluar a la vez, según Monzón (2015). Las preguntas y las respuestas intencionadas pretendían no solo “conocer los niveles de apropiación de conocimiento o saberes de los estudiantes” (p. 13), sino constituirse en una provocación intelectual para incitar el pensamiento. Sócrates, representado en los escritos de Platón, decía:

Mi arte de partear tiene las mismas características generales que el de ellas [de las comadronas], pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. (Platón, 2008, p. 188)

El verdadero conocimiento se construye desde el interior de cada uno. Las interrogaciones y las objeciones generaban conciencia y autorreflexión, el discípulo se pensaba, se autoconocía. Él solo debía pasar por “el parto” del conocimiento, nadie más podía hacerlo por él, pero el “partero” estaba a su lado para ayudarlo a “dar luz” nuevos pensamientos y comprensiones; a extraer de sí mismo el conocimiento; a sacarlo a la conciencia, razonar y tener juicio sobre su progreso en el conocimiento, acción intencionada del maestro. ¿Será que esto era valorarse a sí mismo? ¿Será que la autoevaluación se relaciona con la reflexión personal sobre la coherencia entre la palabra y el hecho, el conocimiento y la acción, lo real y lo ideal?

En un sentido similar, Civarolo (2008) resalta el valor que tenía el método socrático para el aprendizaje, dado que por medio de la duda se recurre a la autorreflexión, y desde el

²⁴ La primera consistía en una falsa declaración de ignorancia por parte del maestro, seguida de invitación al diálogo, con el cual, por medio de preguntas al interlocutor, se llegaba a evidenciar la ignorancia de este, pero con un único propósito de invitarlo a pensar por sí mismo, de expresar su pensamiento y de defenderlo. En un segundo momento se construía nuevo conocimiento “sobre las ruinas del supuesto” (García, 2015, p. 3), pero no desde lo que exponía el maestro, sino de lo que tenía el aprendiz, desde adentro mediante el diálogo y las respuestas.

“punto de vista del enseñar, el maestro es simplemente quien provoca e incita al alumno a través de la interrogación a investigar y descubrir por sí solo la verdad” (p. 30).

Mediante sus diálogos, Sócrates conducía “a la consciencia de sí, que también es consciencia del otro, pues comprender qué somos implica conocer la naturaleza propia del ser humano” (Macario, 2017, p. 48). Dicho ser humano es individual y social a la vez; conocerse a sí mismo es conocer su posición en la sociedad como ciudadano. Cada persona se forma a sí misma, como un asunto individual para el bienestar y la autonomía propios, pero se logra una formación que también está proyectada al impacto en la sociedad.

Al parecer, examinarse, pensarse y analizarse desde sus propios criterios, provocando la reflexión para generar la autoevaluación del conocimiento aprendido, aportaban a la formación de la persona y el ciudadano. El maestro consideraba al discípulo competente, capaz de encontrar dentro de sí el conocimiento, y tenía plena confianza en él; lo acompañaba en este proceso proporcionándole condiciones de un crecimiento personal y de libertad, en el que el diálogo entre ambos era la vía para lograrlo.

La cultura griega y los dos principios “cuidarse de sí mismo y conócete a ti mismo” son referenciados por Foucault (1991, p. 50) en su obra *Tecnologías del yo*. ¿Será que al promover la autoevaluación es posible conocerse para seguir aprendiendo en la vida?

Desde la perspectiva de Lanz (2012), como prácticas de la subjetividad:

[...] el cuidado de sí es un problema vinculado a las prácticas pedagógicas que, en sentido general, tiene que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión del educando con respecto a sí mismo, con respecto a la experiencia que uno tiene de sí mismo [...] El cuidado de sí, que puede traducirse como formación de sí, como conocimiento de sí, como práctica 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 y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectarlo durante toda la vida [...] El cuidado de sí [...] expresa una actitud consigo mismo, pero también con lo otro, con los otros y con el mundo [...]. Sí 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, se encuentra por ello ligado al sentido de lo ético y estético, no busca sólo un conocimiento profesional sino fundamentalmente bueno por lo cual se encuentra en permanente relación con la subjetividad [...] 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. Aquí el sujeto se forma para la vida, para un futuro incierto, se prepara para enfrentar el azar [...] El papel del maestro es hacer que cada alumno llegue a hacerse a sí mismo [...] [Nietzsche se refiere a llegar a ser lo que se es. ¿Cómo se logra?] Esta apuesta reclama dos cosas del maestro: a) tiene que dejar pensar a los alumnos por sí mismos, esto es, permitirles tener confianza en sí mismo. b) quien educa no puede pretender que lo imiten, no puede pretender convertir a los educandos en fieles discípulos a imagen y semejanza de su yo. Quien educa debe abrir los caminos para que el yo y el tú se comuniquen para compartir lo que son y para enriquecerse mutuamente. (pp. 40-46)

Al analizar las ideas anteriores, se comprende que el conocimiento de uno mismo no consiste en solo saber acerca de sus sentimientos y pensamientos para un bien particular, sino relacionarse con el mundo que nos rodea, enriquecerse en el contacto con el otro, para formar así su propia imagen. Entre más uno conoce de su interior, de su particularidad, más fácilmente podría encontrar el camino correcto para lograr su proyecto de vida y potenciar sus capacidades para triunfar.

La *formación* es entendida como un asunto filosófico: el ser despliega sus potenciales y creatividad para buscar una vida en libertad y plena felicidad; para buscar el sentido de su vida. Estos propósitos también son los ideales pedagógicos que se pretenden alcanzar desde la educación. La preparación profesional es solo una parte de ella, pero no es su fin. La formación es la elaboración de la consciencia histórica del ser (Gadamer, 1993), que permite aprender para toda la vida y a lo largo de ella; es decir, a partir de procesos reflexivos, acercarse a la autoevaluación con base en criterios propios, valorando aprendizajes que son esenciales para la vida de cada individuo. Autoevaluar es hacer juicios de valor sobre uno mismo y “es mucho más difícil juzgarse a sí mismo, que juzgar a los otros” (Saint-Exupery, s. f., p. 45), pero es un acto trascendental y original de cada ser humano.

Dicho ser humano, por su naturaleza social, necesita de diálogo, de conversación, de comunicación fluida y oportuna, que en el medio universitario se da entre el profesor y el estudiante. Además, el maestro debe creer plenamente en quien aprende, en su potencial inacabable, para así estimularlo, motivarlo, entusiasmarlo y ayudarlo a construir conocimiento, aprendizaje, adquirir competencias, valores, actitudes; a ser él mismo, único e irrepetible. Pues la formación, entendida desde el *bildung*, es “el auto-cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y apunta a una realización armónica de la totalidad interna” (Horlacher, 2014, p. 40).

En los siglos XI y XII (Edad Media²⁵), cuando nacieron las primeras universidades, la evaluación y la autoevaluación aún no figuraban como palabras. No obstante, aparecieron los exámenes²⁶. M. González (2000) señala que “la reconstrucción de la historia de la evaluación de aprendizaje (y más ampliamente, de la educativa) tiene que ver, necesariamente con los exámenes [...]” (p. 14), pues han ocupado el espacio de la evaluación frecuentemente y tienen gran influencia hasta nuestros días; por lo tanto, es necesario conocer sus significados.

Dicho esto, debemos aclarar que los primeros exámenes no surgieron en el escenario educativo, sino que se relacionan con la burocracia china en el 2375 antes de nuestra era, como instrumento de selección de personas para trabajar en posiciones públicas (M. González, 2000). El examen nació de una exigencia social, y “ciertos vicios de este surgimiento los incorpora en su tránsito a la educación” (A. Díaz, 2005, p. 128).

Desconocidos en la Antigüedad y en los primeros tiempos de la Edad Media, los exámenes y los grados aparecieron en la universidad medieval, según Durkheim (1992). Los primeros eran una versión diferente a la contemporánea: se mostraba la competencia²⁷ que el alumno había adquirido a lo largo de sus estudios, no se utilizaban calificaciones y tampoco había una examinación continua. Los segundos se referían a una forma de certificar que los estudios realizados eran “aquellos que se exigen por el grado para el que se prepara”

²⁵ La Edad Media se entiende desde el siglo V hasta el siglo XV.

²⁶ La palabra proviene del latín y significa “aguja de una balanza”, refiriéndose a acciones como exigir, medir, pesarse.

²⁷ La competencia de aquellos tiempos tiene “una connotación distinta, que la competencia en ese momento está centrada en el saber del alumno, en sus capacidades, aparece como la investigación sobre los alumnos en sus realizaciones, en lo que puede y sabe hacer, no es en la lucha por un lugar, como en la sociedad China y como son algunos procesos actuales” (Monzón, 2015, p. 14). “Es necesario tener presente que la competencia que se establece en la universidad medieval y la que promueve la sociedad industrial son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber mientras que en la segunda se procura definir el lugar para un individuo en la producción” (De Alba et al., 1984, p. 182).

(Durkheim, 1992, p. 170), como lo eran el “*bachiller*”, la “*licentia*” y el “doctorado”, según Relancio (2007, p. 331).

Para estos tipos de titulación era importante seleccionar a los estudiantes que habían progresado satisfactoriamente en sus estudios y a quienes estaban preparados para enfrentar el examen, según el criterio de los profesores. De esta manera “no se permitía llegar al examen más que a los estudiantes que tenían todas las oportunidades de éxito [...] el examen se limitaba a confirmar y consagrar resultados obtenidos de antemano” (Durkheim, 1992, pp. 175-176).

En las fuentes consultadas no hay mención alguna sobre si el estudiante participó con su autoevaluación de aprendizaje o una actividad similar antes de ser recomendado para el examen o en otro momento durante los estudios. No obstante, se comprende que, gracias a un acompañamiento del profesor a sus estudiantes, sin calificaciones se logra determinar el avance en los conocimientos. Esta forma de aplicar el examen y los grados, al parecer, eran una manera de estimular el aprendizaje y formalizar la finalización de un periodo como un acto ciertamente simbólico.

La enseñanza medieval tiene otra característica particular, además de los exámenes y los grados. El método escolástico²⁸ surgió en las escuelas catedralicias²⁹, de carácter completamente eclesiástico, que emergieron a partir del siglo XII y fueron la base para el surgimiento de las universidades.

Dado que dichas escuelas no tenían la capacidad de suplir la demanda de personas que deseaban prepararse en diferentes oficios que no fueran religiosos y a la vez restringían su entrada, pues solo aceptaban clérigos, algunos maestros de estos empezaron a abrir escuelas que imitaban la práctica de los gremios en algunas catedrales (conocidas como *universitates* [singular de *universitas*] en latín medieval) y a organizarse ellos mismos corporativamente (Bowen, 1979). Es decir, el *universitates* era una corporación de maestros, y “el término no tenía un sentido escolar y pedagógico en modo alguno”, pero al referirse a *universitas studium* se indicaba “la vida pedagógica que se desarrollaba en el seno de la corporación” (Durkheim, 1992, p. 130), lo que se identifica con el nacimiento de la universidad, a veces también conocido por *studium generale*.

²⁸ La escolástica (del latín *scholasticus*, y este a su vez del griego σχολαστικός ‘que pertenece a la escuela’).

²⁹ Las escuelas catedralicias estaban estrechamente ligadas con su catedral (Calderón y E. González, 2006, p. 55).

La enseñanza en las primeras universidades medievales implicaba el estudio de las artes preparatorias, o artes liberales³⁰; el *trivium* (tres vías) comprendía: gramática, retórica y dialéctica, y el *quadrivium* (cuatro vías): música, aritmética, geometría y astronomía. Las partes del método escolástico consistían en la *lectio* (lectura de un texto por parte del maestro y su comentario) y la *disputatio* (interrogación sobre problemas no resueltos en el texto leído, opiniones opuestas y disputa) (Civarolo, 2008).

Al parecer, los dos momentos del método se desarrollaban principalmente por el profesor. “El único trabajo activo que se pedía a los alumnos era, además de la lectura, la recapitulación semanal de las lecciones oídas y la disputa” (Durkheim, 1992, p. 189). Bowen (1979) complementa que “la argumentación y la disputa llegaron a imponerse como métodos ordinarios [...], esta metodología de las *quaestiones* [los debates] llegó a convertirse en un rasgo característico de vida universitaria” (p. 171).

Así entonces, los estudiantes se entrenaban en argumentar, en refutar, en demostrar proposiciones plausibles, en razonar. En otras palabras, la dialéctica y la disputa, “la cultura lógica”, eran la base de la enseñanza. Durkheim (1992) explica:

Toda la actividad intelectual de la Edad Media está, en efecto, orientada hacia un mismo objetivo; hacer una ciencia que pudiera servir como base a la fe. (p. 215)

[...]

Se trata de introducir la razón en el dogma, de racionalizar la fe (p. 136).

[...]

La dialéctica pagana, una vez transportada a los siglos cristianos, tomó en ellos un nuevo carácter que no tenía y que no podía tener en la Antigüedad. Antes, era un acto temporal, un simple juego en manos de los sofistas, un procedimiento de la ciencia laica tal como la concebían Platón y Aristóteles. Ahora, estrechamente vinculada al dogma participa de los sentimientos que inspira el dogma. La cultura lógica [...] para los hombres de la época era un elemento de la cultura moral. (p. 216)

Es de rescatar que, si bien el método escolástico era una forma de pensamiento, un trabajo intelectual que estimulaba la especulación y el razonamiento, al tratar de mantener la

³⁰ Estudios que ofrecían conocimientos generales y destrezas intelectuales, no profesionales u ocupacionales.

balanza equilibrada entre la fe y la razón —inclinándose más hacia la fe— se llegó al abandono de las ciencias y del empirismo. En cuanto al aprendizaje, no fueron suficientes la argumentación y las disputas para que aquel no fuera memorístico y reproductivo. La enseñanza se centraba en los dogmas teológicos, en la transmisión de los saberes ya establecidos: en lo superior se enseñaba la verdad para encontrar la verdad.

Al reflexionar y analizar, se comprende que para servir a los intereses de la Iglesia se tomó solo una parte de la filosofía antigua griega (la razón), y se llevó a su máxima expresión por medio del método escolástico, desestimando a las otras. La visión del ser humano y su formación se fracturó y se distorsionó, lo que llevó al olvido el proceso reflexivo que tenía el método socrático y que conducía al autoconocimiento y la autoevaluación.

El método de la enseñanza medieval alabó el intelecto del hombre, pero abandonó lo verdaderamente humano: lo estético, lo sensorial, lo interior, “el alma”. 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” (Durkheim, 1992, p. 219), una humanidad del mundo y de todos los tiempos, sino solo de un territorio y de una época. “A pesar de que las concepciones pedagógicas de la Edad Media estaban basadas en las necesidades intelectuales de su tiempo, se ve, sin embargo, todo lo que tenían de parcial y de incompleto” (p. 219).

En las primeras universidades hasta el Renacimiento³¹ había una lucha entre dos poderes: el tradicional y el nuevo que representaba el futuro hacia nuevas vías para la escuela. Aunque lenta y difícilmente, pero el cambio se estaba gestando en el siglo XVI. En esta época, cuando comenzó el decaimiento de la universidad medieval, la Compañía de Jesús, para recuperar el poder de la Iglesia después de la Reforma de Lutero³² (1517-1648), fundó colegios en toda Europa. Su documento maestro “*Ratio Studiorum*” (“Plan de estudios”), un manual de ayuda para profesores, estableció formalmente el sistema global y centralizado de educación de los jesuitas y desempeñó un papel importante en la enseñanza a largo plazo. En este documento se incluían los exámenes orales, que se efectuaban sobre una base principalmente cualitativa. No obstante, se estimulaba la acción de competir, utilizando

³¹ Periodo de transición entre la Edad Media y los inicios de la Edad Moderna, durante los siglos XV y XVI.

³² También es conocida como la Reforma protestante, o la Reforma. Fue un movimiento religioso cristiano originado en Alemania en el siglo XVI por Martín Lutero, y pretendía reformar al catolicismo, al permitir nuevas iglesias del protestantismo y negar la jurisdicción del papa sobre toda la cristiandad.

siempre la emulación.

Con el tiempo, los jesuitas reglamentaron los exámenes escritos por primera vez “como una forma de medir el rendimiento de los estudiantes en las Universidades, llevándose a cabo primero de manera oral” (Monzón, 2015, p. 14). Así, ambas modalidades de exámenes eran una práctica muy común, porque representaban el rigor y la competencia, a los cuales los jesuitas daban mucha importancia. Gimeno (1993) manifiesta que “la competitividad que impuso la pedagogía jesuita sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos” (p. 62).

Se comprende que los exámenes de tipo oral y escrito se convirtieron en un elemento sustancial de la evaluación del aprendizaje que realizaba el profesor, dado que la enseñanza también estaba en sus manos. Al parecer, no existía una reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación orientados y estimulados por el profesor.

En el siglo XVII se usó por primera vez el término educativo *didáctica*. La palabra proviene de griego *didáskein*, que se utiliza en activo como “enseñar”, en pasivo como “aprender o ser enseñado” y en transitivo como “aprender por sí mismo”. Al convertir los verbos en sustantivos se comprende la enseñanza, el aprendizaje dirigido y el aprendizaje autodirigido.

Se puede hablar de didáctica “como parte del proyecto social de la Reforma, cuando en la Ilustración y la Enciclopedia³³ se propone el sentido de una educación general para todos” (Giraldo, 2012, p. 74). Juan Amós Comenio (1592-1670), influenciado por Wolfgang Ratke (1571-1635), su precursor, y “el primero que emplea el adjetivo ‘didáctico’” (Escribano, 2004, p. 125) escribió el libro *Didáctica magna* (1657), en el que plasmó las primeras ideas sobre *didáctica* como término. Si bien ambos fueron los primeros en hablar de didáctica, se encuentran antecedentes didácticos variados “desde los Sofistas, pasando por Sócrates, introduciéndonos en el Escolasticismo y en el Humanismo Renacentista³⁴” (Civarolo, 2008, p. 27), pero eran aislados y sin conexión entre sí. La autora afirma lo siguiente:

³³ Ilustración: movimiento cultural e intelectual europeo, que se desarrolló desde mediados del siglo XVIII. La *Enciclopedia* fue la obra más representativa de esta época y contiene gran parte del saber del siglo XVIII.

³⁴ “Movimiento que surge después de la Escolástica, en pleno auge del Renacimiento, que ‘revive’ la cultura clásica greco-romana, augurando el espíritu de una nueva era” (Civarolo, 2008, p. 34).

La construcción de la concepción didáctica Comeniana es el resultado de la suma de ascendientes con los cuales se sintió identificado, como de influencias de posiciones opuestas a sus puntos de vista, pero que de alguna manera le ayudaron a justificar una posición conceptual. Su idea acerca de la enseñanza es el producto de la adhesión a aspectos del método socrático, consecuencia inevitable de la identificación con una concepción neoplatónica del mundo y a algunos presupuestos del Humanismo Pedagógico³⁵, como así también, del rechazo a ciertos principios metodológicos derivados de las propuestas de enseñanza del Escolasticismo. (p. 27)

El concepto de *método científico* desarrollado por Francis Bacon (1561-1626), filósofo y científico inglés, y René Descartes (1596-1650), filósofo y matemático francés, fue reflejado en las obras de Comenio. Por lo tanto, no es sorprendente que el eje fundamental de su obra *Didáctica magna* fuera el método como búsqueda de científicidad a la enseñanza, partiendo de la naturaleza y la sensación para llegar a la razón y el orden.

Para Comenio (1971), la “Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos” (p. 7). Se observa que el autor menciona solo la enseñanza en su concepción, pero a lo largo de su obra hace alusión al aprendizaje también: “podemos establecer el Método de enseñar y aprender” (p. 37); “aprender y enseñar debe estar tan íntimamente enlazado” (p. 65). De sus ideas se derivan varios significados: la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la importancia del método en pro del aprendizaje, y la presencia de la enseñanza y del aprendizaje dirigido, como se identificaba en el origen de la palabra didáctica. Nos cuestionamos, sin embargo, si el aprendizaje autodirigido estaría incluido. Al parecer, no; por lo tanto, tampoco se habla de la autoevaluación.

Pero, ¿por qué, entonces, solo se alude a la enseñanza? ¿Es necesario hablar de los dos procesos explícitamente al referirse a la didáctica? ¿Será que al mencionar uno, la enseñanza, basta que se sobreentienda el otro, el aprendizaje? ¿Se podrá considerar de la misma forma en la actualidad? Estas inquietudes y reflexiones cobran sentido en relación con la autoevaluación del aprendizaje en nuestros días.

³⁵ Movimiento nuevo que pretendía buscar un camino alternativo para la renovación de la enseñanza.

Otro aspecto interesante para este trabajo desde Comenio se expresa en las palabras de Zuluaga (2003), quien resume la concepción teórica de la enseñanza, centro de la didáctica, para este periodo, de la siguiente manera:

Desde una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma del ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender el discurso que se ocupa de tal articulación, lo que se llamó la didáctica. (p. 36)

Según la interpretación de la autora, ¿la didáctica comprendía como sus componentes lo referido al método, el profesor, los procedimientos, el lugar, los contenidos, el aprendizaje? ¿Existe alguna similitud entre algunos de los componentes didácticos que sustentan C. Álvarez y E. González (2002): la enseñanza y el aprendizaje, por un lado, el método, los contenidos y la forma (tiempo y espacio), por otro?

El método es el origen de la didáctica para Comenio, y por medio de él se lograría transformar la enseñanza, puesto que el viejo método escolástico basado en el principio de autoridad ya no era el adecuado. Sin embargo, si bien el nuevo método de enseñanza estaba diseñado para aplicarlo en todos los niveles de la escuela, el autor reconocía que este no alcanzaba llegar a la academia —“un concilio de sabios”—, a la que atribuye “el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias”. Pero, ¿por qué la didáctica de Comenio no llegó a la universidad? ¿Por qué su método y concepción sobre la didáctica en educación superior es un bien importante para la concepción de la universidad hoy?

Las comunidades científicas producen conocimiento al aplicar métodos de las ciencias³⁶. Muchos de los miembros de estas comunidades, dotados con competencias investigativas, trabajan en las universidades y son ellos mismos quienes enseñan las ciencias. Pero, ¿cómo lo hacen? ¿Se debe y se puede reproducir el método científico en la enseñanza? O, dicho de otra manera, ¿es el método de las ciencias el mismo método de la enseñanza? ¿Cómo el discurso de las ciencias se podría adecuar al discurso para la enseñanza? Eso lo lograría la didáctica. Comenio (1998) afirma que para “que los estudios académicos sean

³⁶ E. González y Grisales (2014) mencionan que los métodos de la ciencia podrían ser “el deductivo, el inductivo, el dialéctico, el hermenéutico, el abductivo, y el heurístico” (p. 83).

realmente universales, se necesitan, en primer lugar, profesores, sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestran como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría [...]” (p. 123).

Entonces, no es suficiente tener científicos que divulguen sus obras y descubrimientos, también se requiere que ellos mismos u otros, los profesores, tengan el conocimiento y la preparación necesarios para traducir ese saber, o, parafraseando las ideas de Chevallard (1991), el saber sabio debe ser enseñado, se debe dar la transposición didáctica³⁷. Ahí está el lugar de la didáctica que va a traducir e interpretar el lenguaje científico a un lenguaje comprensible para los estudiantes. Eso significa que los profesores deben generar procesos mentales en sus estudiantes para que ellos desarrollen las competencias, las habilidades y las destrezas necesarias. Para cumplir con este propósito, los métodos de las ciencias se transforman en métodos de la enseñanza expresados en la implementación de diversas estrategias didácticas³⁸, con el fin de facilitar la adquisición del conocimiento, donde el diálogo y la comunicación son prioritarios.

Otra de las características del método de Comenio se relaciona con los exámenes que existían. Cuando Á. Díaz (1993) analiza esos significados, llega a la conclusión de que el examen

está indisolublemente ligado al método. Su función consiste en ser la última parte del método que puede ayudar a aprender. Por ello, a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. Esta no existe hasta el siglo XIX. Cuando el alumno no aprende, Comenio insiste que el maestro revise su método el cual se convierte en su instrumento central de trabajo y desde ahí apoya el proceso de aprendizaje, esta es su tarea. (p. 16)

Entonces, podemos afirmar que las actividades que se asemejan a la evaluación fueron relacionadas con el método del profesor; eso es, existía conexión entre el método, en cuanto enseñanza, evaluación y aprendizaje. Desde lo didáctico, el método, base de la enseñanza,

³⁷ La transposición didáctica es el paso del saber de las ciencias al saber enseñado, es “lo que el maestro enseña y más precisamente lo que el maestro debe enseñar y la manera en que debe hacerlo [...]” (Chevallard, 1991, p. 86).

³⁸ Las estrategias didácticas son “un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emplear y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (docente/discente)” (Navaridas, 2004, p. 18).

que incluye la evaluación como algo inherente y natural, es el núcleo de la actividad docente. Como bien lo manifiestan De Alba, Díaz y Viesca (1984): “en la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación; el trabajo de selección y determinación de capacidades se efectúa a partir del examen” (p. 182). Según los autores, “el sentido del examen en las primeras propuestas didácticas es sobre todo promover el aprendizaje del alumno y no está ligado a su acreditación escolar” (p. 182). Monzón (2015), en la misma dirección, afirma:

Comenio y Durkheim [,] en diferente momento histórico, plantean la existencia de los exámenes con un sentido pedagógico para promover el aprendizaje, no la acreditación, con un rol diferente a la concepción actual. Es comparado con una pedagogía socrática en la que la influencia es por el conocimiento y no por la autoridad de ser maestro [...]. (p. 15)

Así, el examen era un instrumento “que muestra en público el grado, el dominio de habilidades cognoscitivas que ha desarrollado un sujeto” (A. Díaz, 2005, p. 129).

No obstante, a partir del siglo XVIII, con el inicio de la Edad Contemporánea, el examen empezó a adquirir nuevos significados, como resultado de las enormes transformaciones sociales. A raíz de la Revolución Industrial (1760 y 1840), la independencia y fundación de los Estados Unidos de América (1776) y la Revolución francesa (1789-1799), en los países industrializados creció de manera desproporcional la población urbana y con ella la demanda a la educación, lo que obligó a las universidades y las escuelas a implementar mecanismos de acreditación y selección.

Los exámenes orales continuaron su uso frecuentemente y los escritos se popularizaban cada vez más; se buscaba así “mejor garantía del resultado en función del conocimiento adquirido” (Monzón, 2015, p. 15). El positivismo, representado por el pensador francés Augusto Comte (1798-1857) y el filósofo y economista inglés John Mill (1806-1873), tuvo impacto en la educación, particularmente la tendencia de cuantificación.

Cuando en el siglo XIX se establecieron los sistemas nacionales de educación y la escuela se institucionalizó, se incorporó la calificación en el acto educativo como una exigencia del Estado nacional para certificar los conocimientos adquiridos mediante diplomas. Según A. Díaz (1993): “la credencial educativa se encuentra vinculada más al

desarrollo del capitalismo que a las exigencias inherentes a las prácticas educativas” (p. 27).

Así, con la calificación como acreditación o promoción se dio un giro de 180 grados, dado que ella, al corresponder a lógicas de orden institucional, se desligó de la acción pedagógica y del aprendizaje, lo que hizo y “hace imposible que el examen cumpla necesariamente su rol educativo” (A. Díaz, 2005, p. 131).

Desde finales del siglo XIX se crearon las condiciones para el surgimiento del término *autoevaluación*, que a la vez se relaciona con los nuevos significados que adquieren los conceptos didáctica y examen (evaluación). Así, cuando la psicología logró separarse de la filosofía y declararse ciencia, entre la producción científica se destacó el libro *Principios de psicología* (1890), del filósofo estadounidense William James (1842-1910). Su capítulo 10, denominado “Consciousness of self”, “marcó la introducción del ‘self’ como un determinante principal del pensamiento humano, el sentimiento y el comportamiento, y como susceptible de ser comprendido por los procedimientos de investigación empírica”, según Ashmore y Jussim (1997, p. 3).

A partir de este momento, los conceptos “self and identity” comenzaron a utilizarse con mucha frecuencia en diferentes esferas: en los medios de comunicación, en las ciencias sociales, en la psicología, lo que se reflejó en el aumento de producciones sobre ellos. Los trabajos desde la psicología en particular eran una clara muestra del intento de esa ciencia por profundizar en lo íntimo del ser humano para comprender su mente, su consciencia, su capacidad de pensarse y de conocerse, lo que no tardó en manifestarse en el desarrollo de nuevos conceptos más adelante.

En cuanto a la didáctica, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pedagogo francés, y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suizo, hicieron sus aportes. El primero partió de la premisa de la instrucción, eso es, enfatizó en el profesor, pero abrió el camino hacia el alumno, quien podía aprender desde la observación de la naturaleza, desde su experiencia. El segundo, también en este mismo sentido, postuló que se aprende desde la intuición, “toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo” (Pestalozzi, 1980, p. 32). ¿Será que cuando se hablaba de didáctica, en aquel contexto histórico, se consideraba no solo la enseñanza, sino también el aprendizaje explícitamente, tal como está en el origen de la palabra?

También los filósofos y pedagogos alemanes Johann Friedrich Herbart (1776-1841), con su idea de la instrucción educativa desde la influencia de la psicología, y Otto Willmann (1839-1920), con la didáctica como teoría de la formación, dieron otra mirada al concepto *didáctica*. El mayor descubrimiento de Herbart fue “construir una didáctica fundada en la psicología” (Civarolo, 2008, p. 106). Lo anterior llevó a considerar la necesidad de una “actitud responsable por parte del maestro”, pues él debe conocer “la manera en que el alumno aprende, y a partir de ese conocimiento asumir una actitud reflexiva y proyectiva, que permita sacar conclusiones para la enseñanza” (p. 107).

Entonces, vemos cómo la didáctica empezaba a buscar otros horizontes, para intentar comprenderla de forma diferente; o, dicho en palabras de E. González y Castrillón (2001):

La didáctica sufre un cambio esencial: su concepto eje de *enseñar* se va transformando hacia el de *aprender*, es el paso del docente como protagonista al del estudiante como centro del proceso de aprendizaje, donde el maestro se constituye mediador, en tanto, reconoce en el otro, el alumno, su voz, su inquietud, su espíritu especulativo por experimentar desde sus propias inquietudes, para asirlas de lo posibilitado por el maestro como orientador, como guía, como organizador [...]. (p. 47)

Así, en el concepto *didáctica* se están descubriendo significados de un proceso autónomo, pero interdependiente a la vez, que es el aprendizaje, no es solo la enseñanza; también están presentes algunos componentes del sistema didáctico que se han estado mencionando a lo largo de la historia: contenidos, método, medios, forma. Se comprende que el concepto *didáctica* ha evolucionado, pues primero se caracterizaba por el proceso de enseñanza, pero ahora en él se explicita un punto que ha sido considerado en la historia: el proceso de aprendizaje. Al tomar como punto de reflexión los significados de la palabra didáctica y observar que ya dos de dichos significados están presentes, ¿podría pensarse que el concepto evolucionará hasta el punto de abarcar en su concepción el aprendizaje autodirigido? ¿Y dicho aprendizaje no estaría estrechamente conectado y representado por la autoevaluación?

En la misma época, cuando Herbart publicó sus ideas, la universidad estaba perdiendo vigencia por su forma tradicional de abordar la enseñanza; era una “universidad cultural:

[que] estaba dedicada principalmente a la transmisión de la cultura de su época [...], mientras la sociedad le pedía profesionales y científicos” (Bravo, 2009, p. 6).

Como consecuencia y como respuesta al problema de satisfacer las necesidades de la sociedad en un rápido proceso de cambio, nacieron dos tipos diferentes de universidades: las denominadas napoleónicas (a partir de 1793) y las alemanas (inicio del siglo XIX), cada una con su enfoque particular; también aparecieron términos como pedagogía universitaria, pedagogía académica y didáctica universitaria.

Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo y pedagogo alemán, quien trabajó en la *universidad humboldtiana* (la Universidad de Berlín), institución con enfoque en la investigación científica, es reconocido como uno de los primeros en hablar de didáctica universitaria. En su obra *The German Universities and University Study* (1906) expresó:

[...] debería haber una teoría del arte y una formación sistemática en el arte, una didáctica de la enseñanza universitaria —ya que prefiero este término al término pedagogía, dado que no estamos interesados en la universidad con niños y la educación de los niños— y una escuela de formación para profesores.

(Paulsen, 1906, p. 222)

En este orden de ideas, se evidencia que al mismo tiempo que surge la discusión sobre la didáctica, la cual comienza a inquietarse por el aprendizaje en relación con la enseñanza y a abrirse a otros horizontes, también se da la discusión sobre la universidad y el significado de la didáctica en ella, lo que posteriormente lleva a considerar la división y clasificación de la última.

En paralelo con el desarrollo de ideas profundas sobre el “self” y la evolución de la didáctica desde perspectivas diferentes, se gestaron cambios en los exámenes (o, más bien, cambios de nombres), lo que llevó al nacimiento del concepto *evaluación*, impulsados por la psicología y la industrialización de la sociedad. Por ello, su génesis no está asociada con “necesidades pedagógicas, sino de control y regulación social” (M. González, 2000, p. 14). De Alba et al. (1984) coinciden en que la “noción [el término evaluación] responde a las exigencias de eficiencia del capital” (p. 180); igual que Casanova (1998), quien afirma que “el término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización en los Estados Unidos” (p. 28), con la concepción de la escuela fábrica.

El éxito en los sistemas de gestión y funcionamiento de la empresa industrial y los negocios, cada vez más eficientes y rentables, contrastaba con la incoherencia y la poca eficiencia de las instituciones escolares “incapaces de proporcionar la mano de obra más adecuada a una sociedad en rápido proceso de industrialización” (Gimeno, 1995, p. 15); por lo tanto, generaba gran insatisfacción en la sociedad. La teoría de la administración científica aplicada en la industria y desarrollada por los economistas estadounidense Frederick Taylor (1856-1915) y francés Henri Fayol (1841-1925) se transfirió a la educación. La idea de control que consiste “en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas” (Fayol, 1987, p. 10) se aplicó en la escuela.

Pero, ¿acaso el control es lo mismo que la evaluación? ¿Y cómo ocurrió que lo administrativo empezara a sustituir lo educativo? Una posible respuesta se encuentra en las palabras de A. Díaz (1993): “dicho término [control] conforma uno más sutil pero igualmente efectivo: evaluación. El reemplazo de uno por el otro se debe a la necesidad de utilizar un término neutro (evaluación) que refleje una imagen académica y simultáneamente posibilite la idea de control” (p. 22).

En esta situación, la escuela se preocupó por dar una respuesta “eficaz como remedio fácil” (Gimeno, 1995, p. 10), donde “la enseñanza eficiente sería un problema de técnicas precisas” (p. 11). Es así como “los esquemas tayloristas de organización del proceso de producción industrial encuentran una traslación directa a los esquemas de organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gimeno, 1995, p. 16). Entonces, la escuela se convirtió en una “organización científica”, en la que el tiempo, el trabajo por tareas específicas y el entrenamiento de competencias particulares fueron la esencia, como en una fábrica, para dar solución a las necesidades de la sociedad; por lo tanto, los resultados, observables y medibles, constatables por medio del control, también eran importantes. Así, primero se habló de “rendimiento del obrero, y sólo a partir de ahí se trasladó el término al ámbito de la educación, como rendimiento escolar”, lo que dio a la evaluación un “claro sentido fabril” (A. Díaz, 2005, p. 126).

“El nivel alcanzado de conocimientos por los estudiantes de manera precisa y sistemática con procesos de evaluación rigurosos” era motivo de “creciente preocupación” (Monzón, 2015, p. 16) en la época, una tendencia también impulsada por la llamada *psicología científica* y sus tests de inteligencia. Aún no se había instaurado el término

evaluación, pero los exámenes que la representaban fueron reemplazados por los tests. Por tal motivo, quizá Monzón (2015), en contraste con las posturas de A. Díaz, Casanova, De Alba et al., considera que el origen de la evaluación educativa está en la psicología.

Así, el concepto *examen* poco a poco se fue abandonando y sustituyendo por el término *tests*, como sinónimo de científicidad, que buscaban la perfección de los instrumentos desde lo técnico, sacrificando el análisis “de los problemas de educación y de la didáctica desde las perspectivas de la formación y del aprendizaje” (A. Díaz, 1993, p. 21). El autor describe el proceso así:

[...] el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible. La incorporación de la teoría del test en la práctica escolar implica la aceptación de una visión experimental de los programas de estudio: muestrear el contenido, validar instrumentos, determinar atributos y operaciones, aplicar la estadística descriptiva para valorar el instrumento y asignar la calificación. Esta lógica se encuentra básicamente en los manuales de evaluación del aprendizaje. (A. Díaz, 2005, p. 132)

Ahora bien, a raíz de los cambios sociales y económicos producidos en el siglo XX, específicamente en los Estados Unidos, surgió la necesidad de expresar hechos y relaciones que no existían antes o figuraban bajo otras denominaciones, como consecuencia de ello emergieron nuevos conceptos. Entre los años treinta y cuarenta, Ralph Tyler desarrolló su modelo por objetivos de aprendizaje y utilizó el término *evaluación*. Al parecer, este fue su nacimiento formal.

En los años siguientes, la evaluación tuvo significados como medición (Guba y Lincoln, 1989), un acto externo que comprobaba eficacia, un mecanismo de control, escondido tras “el lema de progreso científico” (A. Díaz, 2005, p. 126), desligado de lo formativo, y desarticulado de la enseñanza y del aprendizaje.

En las décadas de los cincuenta y sesenta, cuando ocurrió la “crisis del Sputnik”³⁹, la

³⁹ Con este nombre se conoce la reacción estadounidense al éxito del lanzamiento de Sputnik, el primer satélite artificial, en octubre de 1957, el cual desencadenó una reforma educativa en los Estados Unidos que se reflejó en la formación calificada

educación se expandió y “surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social” (De la Garza, 2004, p. 809). Este hecho tuvo sus consecuencias, como lo describe A. Díaz (2005):

El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje. Sin embargo, hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios, e, incluso, al propio sistema educativo. (p. 125)

Más tarde, al final de los años sesenta: “se hace la crítica del modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década [de 1970], surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas” (De la Garza, 2004, p. 809). Una de ellas, de suma importancia, es la propuesta de Scriven, con su evaluación formativa (durante) y sumativa (mencionadas en el planteamiento del problema). Gimeno (1996), por su parte, se refiere a los momentos específicos en la evaluación; parafraseando sus ideas, se puede decir que estos se refieren a: recogida de información desde diferentes fuentes, su valoración con base en criterios para comparar el ideal con lo real, emisión de juicio de valor⁴⁰ y toma de decisiones.

Dado que los juicios de valor son un momento clave en cada evaluación, vale la pena analizar qué significa hacer uno. Según L. González (1968), los juicios de valor “vienen a expresar la relación de una cosa con un ideal” (p. 10). Eso significa que siempre hay estándares presentes sobre los cuales se juzga. Pero ¿a qué se refiere juzgar? Es la acción de “afirmar, previa comparación de dos o más ideas, las relaciones que existen entre ellas” (RAE, 2001). Es decir, siempre está presente la acción de equiparar. House (1997), así mismo, explica:

de profesores, la investigación e innovaciones tecnológicas, el fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas.

⁴⁰ Gimeno (1996) llama la atención sobre este juicio: “nótese que el término ‘juicio’ es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares” (p. 342).

En su sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo [...], evoca a un juicio acerca del valor de algo. Con frecuencia se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. La evaluación es comparativa por naturaleza, y suele presentarse explícitamente como tal. Esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto [...] (p. 20).

Se comprende que las normas son los criterios que considera una evaluación. En la universidad, por lo general ellos son definidos por los profesores y en ocasiones son comunicados explícitamente a los estudiantes; en otras, no. El juicio de valor de un profesor representado en una calificación sobre un trabajo, una actividad o un curso del estudiante en la universidad se toma como definitivo. Litwin (1998) expresó que la evaluación tiene una anomalía y es “que la información que se obtiene de la evaluación se considera indiscutible respecto a los aprendizajes de los estudiantes” (p. 12). Entonces, ¿la única valoración aceptada como verídica es la del profesor? ¿Puede el estudiante expresar su juicio de valor sobre su aprendizaje y que sea valorado como auténtico? ¿Cómo lograr que el estudiante piense por sí mismo para tener juicios de valor?

¿Cómo desarrollar la capacidad de juicio, una capacidad que requiere cualquier profesional hoy en día? ¿Por qué es importante pensar por sí mismo? ¿En qué consiste la capacidad de juicio? Para Gadamer: “tener la capacidad de juicio es ser capaz de subsumir y aplicar correctamente lo que se ha aprendido y lo que se sabe [...], subsumir algo particular bajo una generalidad, reconocer algo de una regla.” (1998, p. 62). La capacidad de juicio “no puede enseñarse en general sino sólo ejercerse una y otra vez [...]” (p. 63).

Ahora bien, ¿había relación entre la evaluación y la enseñanza en esta época? Según Gimeno (1993), hasta casi 1970 el tema de la evaluación fue “bastante inadvertida” en los “manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza”, porque hasta entonces “en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica [...]” (p. 59). Se comprende que la evaluación hasta ese periodo no era componente del sistema didáctico, no solo por la razón anterior que nombra Gimeno, sino, tal vez, porque “el contenido y el método siempre han sido temas centrales y la enseñanza se ha configurado en torno a ellas”, según Litwin (1998, p. 11). Pero después de

un largo tiempo durante el cual no se le prestaba la atención necesaria, cuando ella poco a poco empezó a tomar importancia en la universidad, el proceso se dio:

[...] con “una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (p. 12)

Si bien la evaluación tuvo esos “defectos”, al menos comenzó a ser considerada como una fase de la enseñanza. Así, “La evaluación de los aprendizajes en la universidad [se entiende] como ámbito de encuentro entre el enseñar y el aprender” (Cabra, 2007, p. 33) y desde una perspectiva didáctica “implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje” (Litwin, 1998, p. 13). Tal vez este hecho trajo significativos cambios en su concepción a partir de los años noventa. Todo lo que ella representaba desde el pasado fue criticado, pues lo aprendido se juzgaba por el resultado de los exámenes —“cuánto sabe” el estudiante—, pero no se consideraba también “la capacidad que ese estudiante pueda tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, su competencia en organizarse para ‘saber más’ y, también la capacidad de ser consciente de ‘aquello que no sabe’” (Salinas y Cotillas, 2007, p. 16).

De esta manera, surgió la evaluación alternativa o auténtica, que pretendía suplir las deficiencias de la evaluación tradicional, al permitir la construcción de significados por parte de los estudiantes y el desarrollo de estrategias para abordar nuevos problemas y tareas de aprendizajes (Dochy, Segers y Dierick, 2002). Esta evaluación fue una nueva opción para valorar el aprendizaje del estudiante, buscando desarrollar en él habilidades mentales, llamadas de orden superior.

No obstante, tal vez en el afán de aclarar el concepto evaluación, independientemente de las llamadas evaluaciones tradicional y alternativa, surgieron tantos nuevos nombres, con “varios apelativos”, que lo único que lograron fue añadir más “complejidad al asunto” (Alcaraz, 2015, p. 21), dado que sus funciones se mezclan y generan confusión. Birenbaum (1996) expresó su preocupación frente al hecho: o el concepto es tan rico que distingue matices sutiles o hay incoherencia e imprecisión debido a su novedad; pareciera que las

concepciones actuales de la evaluación ilustran la segunda posibilidad, concluye ella. ¿Cómo influye esto en la aplicación de la evaluación en el aula por parte de los profesores?

Adicionalmente a la amplia gama de “apellidos” de la evaluación, hay una diferencia en conceptos entre el español y el inglés. En este se utiliza *assessment*, en cuanto “proceso [...] para mejorar un desempeño o resultado” y *evaluation* como “proceso para determinar la calidad de un desempeño o resultado y para tomar decisiones con base en la calidad” (Baehr, 2005, p. 441). Ambos comúnmente se traducen con la misma palabra “evaluación” en español. También se afirma que mientras *assessment* se utiliza para la valoración individual del estudiante, *evaluation* se refiere a programas, currículos, cursos. Resulta interesante preguntarse a qué se deben estas diferencias y qué sentido llevan. ¿Será problema de traducción o concepciones dispares que no existen en esta cultura?

Las demandas del mundo laboral, tal vez, han impulsado reflexiones en torno a la evaluación. En este sentido, varios autores ya hablan de la evaluación para el aprendizaje en contraste con la evaluación del aprendizaje, y refuerzan la necesidad y la importancia de la primera. En la tabla 2 se relacionan varios autores que han propuesto definiciones en trabajos publicados entre 2000 y 2009.

Tabla 2. Clasificación de conceptos sobre la evaluación para el aprendizaje

Autores	Concepto	Definición (palabras clave)
Boud (2000)	Evaluación sostenible	Para aprendizaje presente y futuro (se menciona en el planteamiento del problema con detalles)
Biggs (2005)	Alineamiento constructivo	Sistema de enseñanza que alinea el método, la evaluación y las actividades de aprendizaje establecidos en los objetivos (pp. 25-26)
Klenowski (2009) 3. ^{ra} Conferencia de Evaluación para el Aprendizaje	<i>Learning-oriented assessment</i> (LOA)	Parte de la práctica diaria que reflexiona y responde a la información del diálogo, la observación para mejorar el aprendizaje continuo (p. 2)
Carless (2007)	<i>Learning-oriented assessment</i> (LOA)	Se refiere a tareas de evaluación, la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, la retroalimentación que impulsa la acción de estudiantes. Intenta conciliar la evaluación formativa y sumativa (p. 65)

Fuente: elaboración propia.

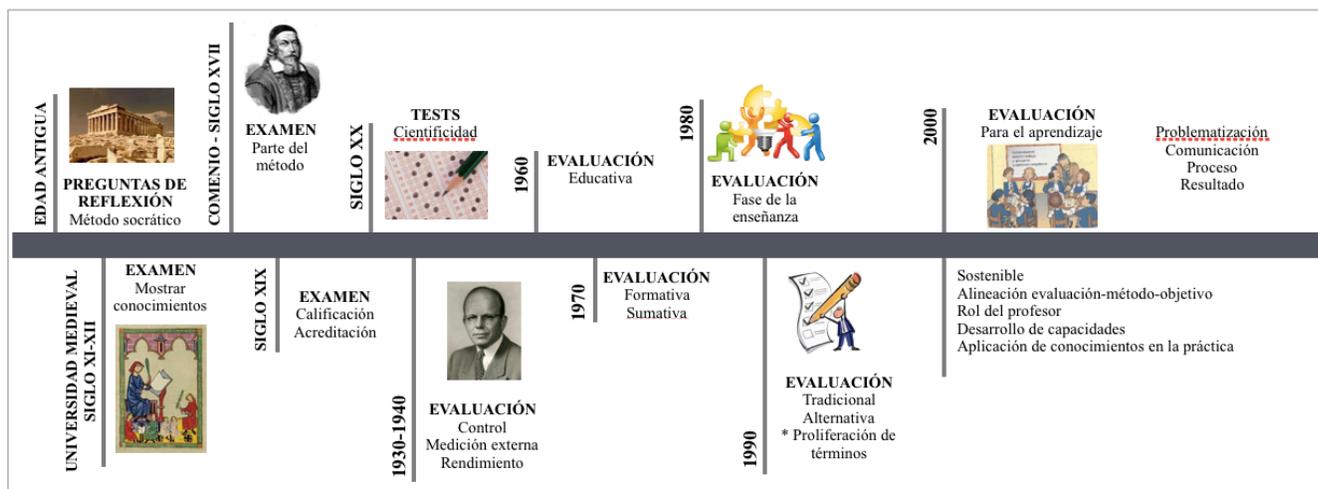
De forma muy parecida, otros autores también se refieren a la evaluación como actividades que rescatan el aprendizaje del estudiante como su prioridad, por medio del diálogo entre profesor y estudiante. Para A. Díaz (2005), la evaluación se puede considerar un acto de interrogación y de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando. Para M. González (2000), la evaluación del aprendizaje es una actividad cuyo

[...] objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación. Dentro de sus características esenciales se establece el hecho de que constituye un proceso de comunicación interpersonal. (p. 10)

Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan al mismo tiempo, quien evalúa “pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje” (J. Álvarez, 2001, p. 61). Para J. Álvarez: “el objetivo es que quien aprende utilice en sus evaluaciones los criterios destinados a justificar su propia valoración, su propio juicio. Al hacerlo, necesariamente tendrá que poner en práctica su conocimiento” (p. 61).

El concepto evaluación de los últimos años presenta claramente una orientación hacia el aprendizaje, buscando recuperar la función didáctica y pedagógica que tuvo en la historia, para enfocarse en el aprendizaje y en la formación del estudiante. En vista de que el profesor es quien la realiza, a él le corresponde hacer el cambio de sus ideas y actuaciones, pues, como afirma J. Álvarez (2000): “la evaluación cualitativa descansa, más que en los medios, en la actitud, mentalidad y disposición nuevas y abiertas que conllevan a una *re-definición y consecuente replanteamiento de la función docente* [cursiva en el original]” (p. 139). Los significados del concepto evaluación a lo largo de su historia se representan en la figura 3.

Figura 3. Significados del concepto evaluación a lo largo de la historia



Fuente: elaboración propia.

Retomando el concepto didáctica y su influencia en la autoevaluación, se puede decir que en el siglo XX el positivismo y el conductismo la marcaron durante muchos años. No obstante, ella pudo evolucionar. En esta época, se caracterizó por los términos prescriptiva, interpretativa y crítica, por un lado, y general y especial, por otro.

Durante aproximadamente los años sesenta a setenta, la didáctica se consideró una disciplina instrumental, técnica, de carácter normativo-teórico. Para Tomaszewsky (1966), ella es: “teoría general de la enseñanza que ha de resolver multitud de importantes problemas teóricos: determinar los fines y los objetivos de la enseñanza [...], organizar la clase, los métodos, como se enseña, medios, materiales [...]” (p. 89). Desde las ideas del autor se comprende que están presentes varios componentes (métodos, medios) y aparecen los objetivos como una nueva categoría explícita.

Si bien los significados de la didáctica entre los años cincuenta y setenta fueron “planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje” (Steiman, Misirlis, Montero, 2004, p. 6), la evaluación no lograba articularse con la enseñanza, y permanecía en el rol de control externo sobre el aprendizaje.

Desde finales de los años setenta, al campo semántico de la didáctica llegaron elementos interpretativos y se logró avanzar hacia otros enunciados. Así, la didáctica es una ciencia hermenéutica, reconstructiva y crítica para el pedagogo alemán Wolfgang Klafki (1927-2016) (1990-1991); es una “mediación que consiste en suministrar al nuevo alumno la información de la que no dispone [...] y en ayudarlo a transformar esa información en

conocimiento”, según palabras de Luis Not (2006, p. 83). Entonces, el rol del profesor como mediador se basa en la comunicación y el diálogo con el otro: “el maestro hace parte metódica del proceso didáctico porque el uno es por el otro; aquí, entonces, es el recurso garante del alumno” (E. González y Castrillón, 2001, p. 48). Y en palabras de Foucault (1987):

[...] el otro indispensable en la práctica de uno mismo, para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo [...] el maestro es un operador en la reforma de un individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto. (pp. 57-58)

A partir de los años ochenta, y más notablemente en la década de 1990, el concepto didáctica se transformó y adquirió otros elementos. Ya se hablaba de *didáctica crítica*, que se ocupa no solo de la enseñanza, sino que considera cómo la institución educativa se conecta con la actualidad social (A. Díaz, 1993). Si para Edith Litwin (1944-2010) la didáctica es una “teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 2008, p. 94), para Alicia Camilloni es una disciplina “que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza [...]” (2008, p. 22). Se comprende que el profesor no solo enseña, sino que también aporta a la formación de personas como sujetos sociales.

En los años posteriores, el concepto didáctica se abordó desde nuevas perspectivas. C. Álvarez y E. González (2002) consideran la didáctica un sistema complejo que estudia el proceso docente-educativo y hace parte de la pedagogía. Runge (2013) señala lo siguiente:

[...] la didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo. (p. 204)

Así, en el concepto didáctica se percibe esta evolución: desde un método de

enseñanza, asunto prescriptivo-teórico, hacia la reflexión sobre la enseñanza en el aula, el asunto práctico; desde el aprendizaje de conocimientos hacia la formación. Al aludir al *bildung*, tal vez el autor hace referencia a un aprendizaje autodirigido que posiblemente incluye la autoevaluación. Este es el poder formativo de la didáctica: desde la preparación de profesionales, hasta la formación de personas y ciudadanos.

Otro aspecto de discusión que se retoma sobre la didáctica es la relación entre la enseñanza y el aprendizaje (importante en este trabajo) abordado por diferentes autores, entre ellos Contreras (1994), Bolívar (2008), E. González y D. P. Díaz (2008), para quienes no existe relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje.

Para Contreras (1994), la didáctica “se ocupa de la enseñanza, o más precisamente de los procesos enseñanza-aprendizaje [...]” (p. 16). El autor enfatiza en que es esencial hablar del aprendizaje, porque ligar los “conceptos de enseñar y aprender es una manera de manifestar que la situación que nos interesa es algo más que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de efectos de aprendizaje en los alumnos” (p. 20). El profesor español continúa con su argumentación así:

[...] en vez de una relación causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje, lo que existe es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje [...]. Son estas últimas las que pueden dar lugar a aprendizajes. La comprensión de las mediaciones entre estos dos conceptos, de la dependencia, pero a la vez desigualdad y corte entre ambos, justifica el uso de un concepto más complejo que el de enseñanza para expresar el referente de la Didáctica, como es la expresión “procesos de enseñanza-aprendizaje”. (p. 21)

Entonces, se comprende que el estudiante aprende porque asume y cumple el rol del aprendiz, es activo, motivado y construye su aprendizaje. No se aprende solamente porque alguien enseña. “El aprendizaje no hay que buscarlo en la enseñanza, sino en la actividad del propio alumno, en lo que es capaz de hacer o de procesar” (Bolívar, 2008, p. 68). Pero, ¿qué relación existe entre ambos procesos? Para Alves de Mattos (1960): “la enseñanza (del profesor) y el aprendizaje (de los alumnos) no se limitan a ser actividades paralelas que tienen en la asignatura su único punto de contacto. Son términos [...] complementarios” (p. 45).

Para Zabalza, también “enseñar y aprender aparecen como procesos intrínsecamente vinculados” (2007, p. 505).

Así las cosas, nos preguntamos: ¿es necesario incluir el proceso de aprendizaje como parte de la didáctica? ¿Será que el tiempo, el desarrollo de la sociedad y la ciencia dejan su marca sobre el concepto, y será que este, para poder evolucionar, debe ser más preciso? ¿Es posible en nuestros días seguir hablando únicamente de enseñanza, como en el periodo de Comenio?

En el análisis de Feldman (2010) encontramos una posible respuesta. Cuando él interpreta la situación de la didáctica en el siglo XVII y en nuestros días, menciona que “el desafío educativo de las sociedades modernas fue inédito: desarrollar la educación a escala universal. Requería, por lo tanto, dispositivos adecuados al tamaño histórico de la tarea. Por eso, el problema de la didáctica actual es un poco distinto” (p. 14). Sevillano (2011) está de acuerdo con el profesor argentino cuando afirma:

Actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. La conceptualización más extendida integra otras visiones y perspectivas [...] la enseñanza como objeto de la Didáctica tampoco es suficiente y así el campo de aprendizaje se ha convertido también en objeto formal de su reflexión. (p. 8)

Compartimos la postura con aquellos autores que hablan de proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, y que sostienen que, como tales, están estrechamente vinculados; no “se pueden construir autónomamente uno de otro” (Zabalza, 2001), por esta razón es necesario referirse a los dos. Al asumir este punto de vista, resaltamos que el rol del profesor no es solo el de enseñar el saber específico, como “especialista de la disciplina”, sino que se trata de su obligación de ampliar sus conocimientos y comprometerse con el papel pedagógico y formativo de mediador, de facilitador y orientador del aprendizaje, para lo cual necesita convertirse en un “didacta de la disciplina” (Zabalza, 2001).

Por lo anterior, consideramos que se justifica hablar de procesos de enseñanza (basada en teorías de la enseñanza) y aprendizaje (basado en teorías del aprendizaje) en la didáctica, sin que esto signifique que los problemas del aprendizaje sean desarticulados de la enseñanza como se da en la psicología educacional; y como sucede en “la literatura pedagógica

anglosajona donde no existe el término ‘didáctica’”, según afirma Litwin (1997, p. 42). En otras palabras, cada proceso existe y, por tanto, es legítimo, pero los dos se unen, y logran trascender como la suma de dos, pues nace un proceso cualitativamente diferente, es integrador y complejo. Al incluir el proceso de aprendizaje como parte de la didáctica se reivindica el valor del estudiante como sujeto y ser humano, y su derecho de ser parte del proceso en pro de su formación y aprendizaje a lo largo de la vida desde él mismo; es un asunto ontológico y filosófico. ¿Será que en estas condiciones la autoevaluación cobra tal importancia que urge convertirse en un nuevo componente del sistema didáctico?

Otros significados en el concepto didáctica surgen a partir de su división en general y especial. Desde la narración de Fernando de los Ríos, se entiende que, a principios del siglo XX, el discípulo de Herbart, William Rein (1847-1929), los caracterizó así: “la primera [general] trata del plano de la enseñanza y del procedimiento de la misma, [mientras que] la didáctica especial trata de la enseñanza de las especialidades” (De los Ríos, 1997, p. 60). Al parecer, esa división se trató más que todo de la escuela para la formación de maestros.

El concepto didáctica especial se vinculó con la enseñanza superior después de la mitad del siglo XX, al abarcar aspectos más generales, como lo expresa Bolívar:

[...] se suele distinguir, de una parte, la didáctica general (“Allgemeine Didaktik”) como el estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, de la didáctica especial (“Spezialdidaktiken”) diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las didácticas específicas (“Fachdidaktik” o didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial. (2005, p. 10)

Esta clasificación de la didáctica en general y especial abre el espacio a la didáctica universitaria o de la educación superior, concepto que recibe mayores aportes a partir del 2000 desde los autores referenciados a continuación. Para D. Díaz (1999), la didáctica universitaria es una didáctica “especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político” (p. 111).

Se comprende que a nivel de educación superior existen intenciones particulares de

formación, dado que este es el último nivel formal, entre pregrado y posgrado, al cual acuden las personas; por lo tanto, se espera que allá no solo se formen en una profesión, en competencias investigativas y en ciudadanía, sino que también adquieran capacidades que les permitan aprender por ellos mismos una vez se gradúen de la institución. Por su parte, la didáctica universitaria, para Menin (2001): “es un cuerpo de teorías y métodos destinados a estudiar y resolver una variada gama de problemas [...]” (p. 19). Dado que en la universidad existen componentes (profesores, estudiantes, contenidos de aprendizaje, contexto institucional) de una naturaleza particular y de relaciones únicas, se puede hablar de didáctica universitaria (Zabalza, 2001). De manera semejante, Villagra (2011) señala que la didáctica universitaria es específica, porque:

- Estudia las prácticas de enseñanza de un determinado nivel del sistema educativo, el superior universitario [...], [el] alumnado [es] constituido [...] de jóvenes adultos y/o adultos en sentido estricto;
- se refiere a prácticas de la enseñanza [...] diseñadas y desarrolladas por un equipo docente o “cátedra” [...]. Este carácter colectivo/compartido del “oficio de enseñar”, agrega un ingrediente de complejidad al estudio de las prácticas: la presencia de una dinámica vincular interpersonal en la toma de decisiones sobre el enseñar;
- las prácticas de enseñanza, al estar encuadradas dentro de los marcos políticos-académicos reguladores del nivel superior universitario, lejos de circunscribirse a la visión tradicional de una docencia encapsulada en el aula, deben resignificarse en torno a la aspirada articulación con las funciones de investigación y extensión, lo que les confiere una cierta particularidad como objeto de análisis didáctico. (p. 31)

Se comprende que los estudiantes en la universidad tienen características particulares y diferentes de los estudiantes en otros niveles del sistema educativo. Así, el que sean mayores de edad (aunque pueden ingresar a la institución aún menores de edad) es una condición apropiada para lograr aprendizajes, ya que su desarrollo cognitivo y emocional ha alcanzado un nivel importante, se ha establecido un sistema de valores y hay un reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones conscientes en el ámbito jurídico.

De esta manera, las claves para lograr propósitos formativos son: la enseñanza

coordinada y colaborativa, y los métodos de enseñanza equivalentes a los métodos de las ciencias a partir de problemas. Los estudiantes, orientados por sus profesores, al resolverlos incorporarían “las competencias científicas e investigativas necesarias para desempeñarse no solo en su profesión, sino como posible investigador y también en su diario vivir” (E. González y Grisales, 2014, p. 69). Entonces, la didáctica de la educación superior utiliza un método particular, como lo expresan las autoras:

La didáctica universitaria busca comprender esos procedimientos científicos e interpretarlos desde una intención formativa [...] no es solo enseñar los resultados de las ciencias, los tradicionales contenidos, sino enseñar los métodos diversos como se han construido esas ciencias mediante proyectos: la didáctica como proyecto. El proyecto se convierte en una guía para pensar la enseñanza de las ciencias, la tecnología, la técnica y las artes en el transcurrir del tiempo y traer su pasado epistemológico, su método, para resolver problemas actuales y posibilitar mejores futuros. (2014, p. 82)

Es de resaltar que cuando se menciona la didáctica universitaria, según Zabalza (2011), no se tienen presentes a los especialistas en educación, sino que se incluye a todo “el profesorado, sea cual sea su especialidad o materia que enseña” (p. 390). Todos, como profesores, enseñamos y somos responsables del estudiante al realizar “actuaciones orientadas a propiciar el aprendizaje y la formación de nuestros alumnos” (Zabalza, 2005, p. 6).

Para que esto se pueda dar es necesario cambiar de actuación, “rotar en 180 grados”. Se requiere pasar de la enseñanza hacia el aprendizaje (*shift from teaching to learning*, como se ha denominado en la literatura internacional en los últimos años), convertirse en “el profesional del “aprendizaje”, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo, o ser el buen profesor con una “doble competencia”: competencia disciplinar (como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan) y competencia pedagógica (como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes) (Zabalza, 2011, p. 413). La enseñanza puede ser general, pero el aprendizaje, nunca. Se aprende siempre individualmente, cada uno para sí mismo, con sus diferencias, sus ritmos y estilos, sus antecedentes y condiciones particulares; por lo tanto, se requiere atención

individual.

De este modo, desde la perspectiva didáctica, el aprendizaje, como su parte, enfatiza no solo en lo que se aprende en el presente en el aula, sino que se proyecta hacia un aprendizaje futuro, permanente, a lo largo de la vida. Etimológicamente, la palabra aprendizaje proviene de aprender (de prender) del latín *aprehendere*, que significa apoderarse; en forma culta, aprehender; se relaciona con comprender, que tiene que ver con “concebir” (una idea), propiamente “abarcarse”, “coger” (Corominas, 1987, p. 474). Cuando una persona se apropia del conocimiento, lo hace suyo. Se podría también asociar con un poder que adquiere el ser humano, que lo hace fuerte, confiable y seguro en su conocimiento para utilizarlo en situaciones de su vida cotidiana.

El aprendizaje se constituyó como término y concepto en la modernidad a inicios del siglo XX, cuando surgieron numerosas teorías e intentos de definirlo. Desde la postura del conductismo (Skinner, Thorndike), el aprendizaje ocurre a partir de los estímulos externos, todo lo que está alrededor de la persona refuerza diferentes conductas. En este sentido, el profesor no tiene una gran responsabilidad: con tal de que se logre la eficacia y el resultado esperado en el comportamiento es suficiente. Desde la perspectiva genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel) y la dialéctica (Vygotsky, Leóntiev, Luria), ambas constructivistas, hay aportes importantes, según Pérez (1996). En cuanto a la concepción de los primeros, el aprendizaje es condicionado por las estructuras internas del sujeto que se modifican y transforman, y “una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad [...]. (Pérez, 1996, p. 43). Para el segundo grupo de teóricos, el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. El rol del profesor adquiere un valor significativo, pues él como mediador ayuda y orienta al estudiante a alcanzar su desarrollo potencial; en este contexto, el concepto *zona de desarrollo próximo*, de Vygotsky, tiene implicaciones muy fuertes para el aprendizaje autorregulado y autónomo, y para la “libertad de aprender” (Rogers, 1969).

Se comprende que el aprendizaje es individual, pero a la vez social, porque se aprende con los otros. El aprendizaje tiene dimensiones cognitivas y emocionales. M. González (2000) afirma que este no se reduce

a la adquisición de conocimientos, habilidades, normas de comportamientos, “asépticos” de valores y sentido personal. El uso del concepto de aprendizaje para

designar los procesos y adquisiciones cognitivas, con exclusión de “lo afectivo” y “conativo” es inconsecuente porque distorsiona la realidad que pretende significar y desconoce la dimensión afectiva valorativa del conocimiento. (p. 10)

Según Vargas (2017), el concepto aprendizaje a lo largo de la vida no es nuevo, y posiblemente han sido cuatro los momentos históricos en los que ha tenido más relevancia. El primero, durante la Ilustración (siglo XVIII), pues a partir de los cambios en la sociedad se requería una educación permanente de la ciudadanía. El segundo, tras la Revolución Industrial (siglo XIX), las nuevas formas de producción exigían que los trabajadores aprendieran de forma continua. En el tercero, la primera mitad del siglo XX, después de dos guerras mundiales, los adultos necesitaban educación para resolver problemas de la posguerra. El cuarto, la segunda mitad del siglo XX, “probablemente constituye el momento en el que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se consolidó en un principio rector de la labor educativa” (2017, p. 2).

Si bien los hechos históricos mencionados aportaron elementos para que la palabra se convirtiera en término, solo a partir de 1970 se puede hablar de él. En este año, Paul Legrand⁴¹ presentó el informe “Una introducción al aprendizaje a lo largo de toda la vida”. A partir de dicho informe se creó una comisión especial en UNESCO, encargada de realizar un estudio sobre la situación de la educación a escala internacional.

A partir de mediados de los años 70, el término [aprendizaje a lo largo de la vida], junto con las ideas contenidas en el mismo, son descartadas debido a la recesión y al recorte en el gasto público. Cuando el concepto resurge en los años noventa, se enfrenta a unas circunstancias totalmente diferentes a las existentes en el momento de su nacimiento. La lucha contra el desempleo y la creciente competitividad son las principales causas de su renacimiento, convirtiéndolo en punto principal de las agendas políticas. (CIDEDEC, 2002, p. 15)

Con el fin de reflexionar y proponer soluciones a las principales dificultades que se presentan en educación alrededor del mundo, la Organización de las Naciones Unidas para

⁴¹ Legrand fue el director de la División para la Educación de Adultos, Sector Educativo de la Unesco.

la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha presentado dos informes en los cuales se desarrolló el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

El Informe Fauré de 1972, [Aprender a ser: la educación del futuro], por ejemplo, establecía las dos nociones interrelacionadas de sociedad de aprendizaje y educación permanente en una época en que los sistemas tradicionales de educación eran objeto de fuertes críticas. [...] El Informe Delors de 1996 proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales, ‘aprender a lo largo de toda la vida’ y los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. (Unesco, 2015, pp. 14, 15)

Se observa que los términos utilizados han sido modificados o, más bien, precisados. Años más tarde, la Unesco (2015) planteó su visión de una nueva educación inspirada en una concepción humanista de la educación basada en “los principios de respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, respeto de la diversidad cultural, así como solidaridad internacional y responsabilidad compartida, todos ellos aspectos fundamentales de nuestra humanidad común” (p. 14). Adicionalmente, hizo referencia al concepto aprendizaje a lo largo de la vida, al agregar un elemento nuevo “a lo ancho”:

[la visión] Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. (p. 10)

Si bien Vargas (2017) considera que el aprendizaje a lo largo de la vida podría estar enfocado más en beneficiar la dimensión económica de la educación, en este trabajo la postura no se da desde esta perspectiva, sino que es más similar a la de Longworth (2001), quien manifiesta que el concepto no se ha comprendido en todos los países de la manera que él mismo sustenta. Así, por ejemplo, el autor afirma que en varios países, particularmente en Europa del sur, el concepto con frecuencia se confunde con la educación de adultos y la educación continua; por lo tanto, está orientada hacia el empleo y la empleabilidad, la industria y la capacitación, en lugar del aprendizaje. En particular en algunas partes de

Alemania: “se trata de una asociación entre la universidad y la industria basada en el desarrollo profesional continuo con miras a cambiar las habilidades y las competencias según las necesidades” (pp. 591, 592). El aprendizaje a lo largo de la vida, según Longworth (2001), abarca toda una vida y aborda cuestiones de cambio continuo; por lo tanto, representa:

el desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar, y aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y ambientes en que se vean inmersos durante toda su vida. (Longworth, 2001, p. 592)

Ahora bien, ¿será que el proceso de aprender constantemente durante toda la vida siempre estaría acompañado por algún profesor para definir los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación? Definitivamente, la respuesta es “no”. Entonces, ¿quién lograría concretar las metas, los saberes, la vía de alcanzarlos y la forma de valorarlos? La persona misma, desde su conciencia y su autorreflexión, que ya no es estudiante, sino un aprendiz eterno⁴², en un diálogo constante con sus colegas, jefes, amigos, familia; es decir, con su entorno social. Por lo tanto, sería necesario saber autoevaluarse para dirigir su propio aprendizaje. Pero, ¿cuándo nació propiamente el concepto autoevaluación que tuvo sus antecedentes en la Antigua Grecia, cómo evolucionó en el siglo XX y qué significados porta?

En los años 1930-1940, cuando nació el término evaluación, algunos psicólogos centraron su interés en el “self”, y desarrollaron medidas de autorreportes de la autoestima; básicamente, la evaluación de la actitud hacia uno mismo, muy probablemente en concordancia con la proliferación de los tests, muy de moda en la época.

Tal vez, la combinación de los avances en el “self” y la evaluación permitieron el surgimiento del término autoevaluación en la década de 1930, hecho que podría ser confirmado por “la existencia de registros de algunas investigaciones sobre autoevaluación (Diggory, 1966; Sumner, 1932) en relación con el aprendizaje de estudiantes universitarios

⁴² Kelaher-Young y Carver (2013) diferencian entre los términos “studenting and learning” (p. 128), traducidas aquí como estudiante y aprendiz. Ellos consideran que cuando las prácticas y los procedimientos en el aula son centradas exclusivamente en el profesor y no existe participación (o poca) de los estudiantes (nosotros incluimos la evaluación), entonces no hay motivación y ellos cumplen lo mínimo, utilizando estrategias de aprendizaje superficiales o “trampas”. El aprendizaje se logra cuando ocurre todo lo contrario.

en este periodo”, según Lasonen (1995, p. 202). De igual manera lo expresa Brew (1995), al aclarar que muchas de ellas fueron reportadas en Estados Unidos.

Se considera que la educación progresista relacionada con John Dewey (1859-1952) como movimiento pedagógico era la base del pensamiento educativo humanista que surgió desde los años 1950, lo que por su lado impulsó el desarrollo de teorías sobre el estudiante como aprendiz autodirigido.

La educación tradicional frenaba el desarrollo del capitalismo en la mitad del siglo XIX. Como respuesta, surgieron nuevos movimientos de pensamiento, con los nombres de Escuela Nueva, Activa o Progresista, pues centraban su interés en la actividad del estudiante. John Dewey propuso “la concepción de la educación progresiva, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de fines del siglo XIX y primer tercio del XX [...]”, pero “a diferencia del movimiento de la Escuela Activa europea, el movimiento progresista americano tuvo desde sus comienzos un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y de la economía del momento” (González-Monteagudo, 2001, p. 10).

Las ideas de John Dewey, filósofo, pedagogo y psicólogo, se basaban en el pragmatismo⁴³. Uno de sus aportes significativos es el “método del problema”, que es una adaptación y simplificación del método científico para el proceso de aprendizaje, el cual es:

[...] un proceso secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación del educador. Con este método, que para Dewey es, simplemente, el método del pensar humano, el método de aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. (González-Monteagudo, 2001, p. 13)

Además, Dewey caracterizó el pensamiento reflexivo como “la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan, y las conclusiones adicionales a las que tiende” (1910, p. 2).

⁴³ “El pragmatismo es una filosofía netamente americana y en su momento inicial, es decir, en la transición del XIX al XX, emergió como una importante alternativa a la hasta entonces dominante filosofía alemana [...] y en particular en Hegel. El término pragmatismo, derivado de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, fue acuñado por Ch. S. Peirce (1839-1914) en 1872. El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles” (González-Monteagudo, 2001, pp. 2, 3).

Se comprende que la reflexión permite al sujeto retroceder al pasado para analizar con paciencia los pasos o los hechos sobre algún aspecto, podría reflexionar sobre el aprendizaje, para recapacitar y notar elementos que posiblemente se quedaron invisibles en una acción inmediata; es como si se volviera a ver en cámara lenta, de forma que se puedan observar detalles, hacer comparaciones y llegar a un pensamiento o decisión definitivos.

A partir de la década de 1960 emergieron estudios más sistemáticos sobre la autoevaluación, que primordialmente investigaban la coincidencia de las notas de autoevaluación de estudiantes en comparación con las notas de sus profesores. Al parecer, la autoevaluación como término ya tomó más fuerza en el medio científico, dado que “entre las publicaciones del periodo se mencionaban diferentes títulos con la palabra ‘self’ como la autoevaluación, el auto-concepto, la auto-percepción y la auto-estimulación” (Ashmore y Jussim, 1997, p. 4).

El término autoevaluación se nutrió con significados desde la psicología humanista que se gestó durante algunos años, pero de la que oficialmente solo se empezó a hablar entre 1961 y 1962. “En efecto, aunque el primer Encuentro Nacional de la American Association for Humanistic Psychology (AAHP) tuvo lugar en 1962, la Asociación se había constituido ya como tal en verano de 1961” (Villegas, 1986, p. 9). Con ella inició “la psicología de la Tercera Fuerza, como algunos la llaman, [ella] es en su mayor parte una reacción a las grandes insuficiencias de las psicologías conductuales y freudianas en su tratamiento de la naturaleza superior del hombre” (Maslow, 1968, p. 686). Pensadores progresistas y psicólogos, entre los más destacados Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987), desarrollaron una nueva psicología:

[...] que se ocupe de la Subjetividad y la Experiencia Interna, de la Persona como un todo, sin fragmentaciones como la conducta o el inconsciente, o la percepción o del lenguaje, sino que contemplan a la Persona como objeto luminoso de estudio, y asimismo, desarrollar una nueva disciplina que investigue los fenómenos más positivos y sanos del ser humano como el amor, la creatividad, la comunicación, la libertad, la capacidad de decidir, el cambio terapéutico, y sobre todo, la autenticidad y el arte de ser uno mismo, porque de allí debía provenir el sentido de respeto y responsabilidad; desde ese núcleo del Ser, puede surgir un camino del existir que sea sano o sabio, equilibrado y pleno, la autenticidad como un proceso de auto-aceptación

y aceptación de todo lo que existe. (Riveros, 2014, p. 138)

Carl Rogers, a lo largo de su vida desarrolló nuevas ideas en torno a la personalidad y la educación centradas en la persona, entre otras. Muchos de los elementos que llegaron al campo semántico de la autoevaluación —este “sí mismo” que se valora— se nutrieron de sus teorías. Según el psicólogo estadounidense, hay una esfera de experiencia propia de cada individuo y dentro de ella se encuentra el “self”, una entidad flexible y móvil. Existe una Gestalt donde la modificación del menor aspecto altera completamente el conjunto (Rogers, 1959).

Si el aprendizaje consiste en emociones y cognición, ¿al afectar una de esas partes, la persona, en cuanto un todo, también estaría afectada? ¿Existiría armonía en la formación del ser humano (los estudiantes) si hay evaluación, pero no hay autoevaluación?

El “self” es un proceso, un sistema de cambio constante; por lo tanto, los individuos son capaces de conseguir el crecimiento y el desarrollo personal. Se parte de un modelo por seguir, el “self” ideal, “el concepto de sí mismo que la persona anhela y al cual le asigna un valor superior” (Rogers, 1959, p. 200), que se opone el “self” real. Entre más diferencia hay entre ellos, más inconforme e insatisfecha se siente la persona. ¿Se puede lograr un aproximado equilibrio entre los dos “self” hablando en términos de valorar el aprendizaje? ¿Se requiere la ayuda de un facilitador para ello?

Resulta interesante que en la personalidad no se trata solo de la diferencia entre el “self” ideal y real. Rogers (1959) también mencionó el concepto de congruencia, como aquel grado de equilibrio entre lo que ocurre (la experiencia) y lo que se percibe (el *self*). Cuando las dos anteriores son casi iguales, entonces hay un grado alto de congruencia. “En esta situación, las observaciones propias y las de otra persona resultarían bastante coherentes” (Frager y Fadiman, 2001, p. 422). ¿No sería de vital importancia tener presente dos puntos de vista frente a un aprendizaje determinado? Es decir, tener las valoraciones del estudiante y el profesor no para confrontarlos, sino considerándolas partes complementarias de un todo, para lograr la mirada integral del proceso de aprendizaje (la congruencia) y favorecer el desarrollo de capacidades en el estudiante.

La mirada del otro, el profesor, debe estar presente, dado que gracias a que existe ese otro, la persona puede construir la imagen de sí mismo. A partir de la relación con los demás, el individuo descubre o encuentra su “self” real. “La realimentación que recibimos de otros,

las interacciones cotidianas que tenemos representan oportunidades para conocernos mejor. Las relaciones constituyen las mejores ocasiones para desarrollarnos de manera plena, en armonía con el self, el prójimo y el entorno” (Frager y Fadiman, 2001, p. 428). Entonces, ¿es posible que el profesor desde lo didáctico posibilite el desarrollo del estudiante como persona? ¿Podría ser por medio de la autoevaluación?

Es tan significativa la existencia del otro para el “self” que esta relación también fue objeto de estudio por los sociólogos; por ejemplo, los aportes del sociólogo estadounidense Charles Cooley (1864-1929) con el “looking-glass self” o “yo reflejo”, también llamado “yo social”, lo cual quiere decir que “el concepto que se tiene de sí mismo depende directamente de las opiniones y acciones de otros” (Webster y Sobieszek, 1978, p. 41), que pueden ser correctas o incorrectas. Y ¿cómo sería la relación entre la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante frente al aprendizaje desde el “yo reflejo”?

En cuanto a la educación centrada en la persona, Rogers consideraba que era necesario hacer de cada persona el evaluador y el guía de su propia experiencia; pensaba que dirigirse al intelecto e ignorar los sentimientos, desconfiar del estudiante es un error. El psicólogo americano afirmaba: “los sentimientos forman parte de la persona entera y que educar sólo la mente es una limitación innecesaria” (Cloninger, 2003, p. 430).

Entonces, resulta evidente que el proceso de valorar su aprendizaje no lo puede hacer nadie mejor que la persona misma, el “self”, por ser la única persona que realmente sabe lo que ha aprendido. Como lo expresa E. González (2006): “el momento culmen es el saber aprendido, lo cual consolida la formación, y 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). Por lo tanto, la autoevaluación es un proceso íntimo, muy personal, desde el interior del ser, con sus diferencias o similitudes entre el “self” ideal y real, con la alta o baja congruencia, pero un proceso propio, legítimo, necesario y válido, de constante crecimiento y desarrollo personal. No por lo anterior, por ser subjetivo, se debe despreciar o ignorar en el proceso formativo de la educación superior.

Antes con más fuerza hay que apoyarse en esta intimidad, en este ser imperfecto lleno de contradicciones y conflictos, de dudas e incertidumbres; de un ser que está en la búsqueda constante del conocimiento y la comprensión de sí mismo, para así escucharlo, tenerlo en cuenta, creerle, interpretarlo y orientarlo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, para

que crezca como ser humano pleno y feliz, y potencie todas sus cualidades. Además, si bien la mirada introspectiva, la valoración del sujeto frente a su aprendizaje es crucial, la mirada del otro desde el exterior sobre este mismo aprendizaje para lograr un punto de acuerdo resulta complementaria y necesaria.

Los años setenta permitieron agregar otros significados a la autoevaluación. Al final de esta época en el Reino Unido, y en menor medida en Australia, Noruega y Suecia, según Gairin (1997), se iniciaron procesos de reformas curriculares en los que cobró importancia la autoevaluación. En este mismo sentido, Taras (2015) relata que “los discursos sobre la autonomía e independencia del estudiante en los años 70 y 80 crearon una ruptura entre tutores y estudiantes” (p. 3), lo que impulsó ideas alrededor de las capacidades de los estudiantes de trabajar sin el apoyo directo e inmediato de los profesores. ¿No suenan esas ideas muy similares a lo que se devela en el tercer significado de la palabra didáctica, el aprendizaje autodirigido?

El énfasis de la autoevaluación, en esta época, fueron las tareas de trabajo y la experiencia en educación y medicina, narra Lasonen (1995); es decir, la autoevaluación se conectó con las profesiones, con lo laboral, con el conocimiento de contenidos y el aprendizaje experiencial (Heron, 1988). Brew (1995) hace referencia a Boud (1991), quien anotó que la función educacional de la autoevaluación surgió en este momento, lo que podría significar que a partir de entonces se puede hablar del concepto autoevaluación.

Así las cosas, la autoevaluación se abría camino y poco a poco comenzaba a ser involucrada en la vida universitaria, primordialmente en forma de autoevaluación sumativa (con calificación), y concretamente, “cuando la autoevaluación se menciona se refiere al modelo estándar⁴⁴” (Taras, 2015, p. 4).

Heron (1988) señala que la autoevaluación como proceso de reflexión sobre las etapas del propio aprendizaje es una condición necesaria para lograr la autodirección. Él considera que:

Evaluar cómo aprendo y cómo proporciono evidencia de lo que he aprendido es realmente más fundamental que evaluar lo que he aprendido [...]. La competencia

⁴⁴ El modelo es forma de autoevaluación, según Taras (2015), aplicado en los Estados Unidos en los años 30. Ella requería de los “estudiantes evaluar su propio trabajo de acuerdo con criterios y estándares acordados” (p. 3). Los estudiantes “utilizan criterios para juzgar, proporcionar comentarios [se incluían anotaciones sobre las fortalezas y las debilidades percibidas que permitían hacer el juicio] y calificar su trabajo antes de enviarlo a los tutores” (Taras, 2010, p. 203).

procesal es más básica que la competencia del producto, ya que la primera es una condición previa para proporcionar muchos productos buenos, mientras que la segunda es única: cada producto bueno es estrictamente un testigo solo para sí mismo. (parte 5, párrafo 2)

Se trata, entonces, de tener capacidades como la observación, el análisis, la comparación, entre otras, para comprender el camino que se recorrió hasta obtener un determinado resultado, pues al tener consciencia de las etapas pasadas es posible volver a seguir los pasos y producir cosas nuevas. En este sentido, se percibe una analogía entre lo expresado por Gadamer (1993) cuando habla de verdad y método. Parafraseando sus ideas, no es tanto llegar a tener un conocimiento de las cosas mismas, sino llegar a tener una comprensión de la manera como hemos llegado a ser lo que somos. Dicho conocimiento es un producto, un fin, una verdad. Al tratar de conseguirlo se utiliza una vía o método, en cuanto el proceso; entonces, se podría afirmar que lo más importante no es llegar a ese punto, sino conocer la ruta hacia el, ya que al aprender y al solucionar problemas ocurre la formación como persona. En el proceso de conocerse a sí mismo, sus limitaciones, fortalezas, intereses, necesidades y valores, de aprender a asignarse valor (la autoevaluación), se dan “las posibilidades del ser. Por ello se educa para la vida trascendiendo el trabajo” (E. González, 2008, p. 13).

En los últimos 20 años (desde finales de los años noventa), la autoevaluación ha sido estudiada mucho más y se ha ido aplicando cada vez con mayor frecuencia en las universidades, en diferentes países alrededor del mundo; en algunos más que en otros. Sin embargo, es frecuente encontrar diferentes posturas sobre la autoevaluación y muchas formas de clasificarla y aplicarla. Leach (2012) comenta: “no es fácil hablar de autoevaluación de los aprendizajes en educación superior porque no se habla el mismo idioma, es decir, no hay un consenso sobre el concepto, existen ideas equivocadas” (p. 138).

Una de las primeras definiciones de la autoevaluación en relación con el aprendizaje pertenece a Boud; para el autor, esta 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 1991, p. 5, como se cita en Boud, 1995, p. 12). Él parte de la idea de que cuando se evalúa, independientemente de si lo hace un profesor o un estudiante, se consideran dos elementos clave:

El primero es el desarrollo del conocimiento y una apreciación de los estándares apropiados y los criterios para satisfacer estos estándares, que podrían ser aplicados en cualquier trabajo. Si no se sabe qué cuenta como un buen trabajo, es imposible decir si un trabajo específico es adecuado. El segundo es la capacidad de hacer juicios sobre si el trabajo que se considera satisface o no estos estándares. Desafortunadamente, el énfasis normalmente se hace, por ambos, profesores y estudiantes, al segundo de estos dos elementos. (Boud, 1995, p. 11)

Interpretamos que el autor apuesta en los estudiantes como personas que son capaces de proponer normas, puntos de referencia, de pensar por sí mismos, de ser activos, responsables y autónomos. La autoevaluación no debe ocurrir sola, normalmente se da a partir de opiniones recibidas de otros, pero la decisión de considerarlas o no depende de cada uno.

A diferencia de Boud, algunos autores se refieren a la autoevaluación desde otra perspectiva. Este es el caso de Alicia de Alba (1984, como se cita en Niño, Carillo y Lozano, 1995), para quien la autoevaluación es un proceso de reflexión y análisis crítico que se encarga de trabajar sobre una situación problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo. De modo similar, Santos Guerra (1994, como se cita en Ríos y Troncoso, 2003) afirma que “la autoevaluación es un proceso que permite generar en los estudiantes la capacidad de autocrítica, lo que a su vez promueve unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre su propio comportamiento como alumnos” (p. 113). ¿Habría alguna similitud entre la reflexión, la autocrítica a la cual se refieren los autores y los postulados de “cuidarse de sí mismo y conócete a ti mismo” que mencionaba Foucault de los griegos?

Basándose en la definición de Boud, Panadero (2011) amplía el concepto: “la autoevaluación es la valoración cualitativa de la ejecución y el producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación” (p. 78). El autor español precisa algunos aspectos importantes de la autoevaluación, se enfoca plenamente en un proceso formativo, sin números, ni medidas, donde importa cada paso hasta llegar al resultado. Lo que no se aclara es cómo y quién elabora los criterios. En todo tipo de acto evaluativo siempre hay un estándar que se compara con lo logrado.

Adicionalmente, Panadero manifiesta que hay “dos vertientes teóricas” sobre la autoevaluación. La primera, al no hacer énfasis en el proceso interno de la persona, es más “[...] como estrategia instruccional, se parte de una visión más pedagógica en línea con los trabajos sobre ‘evaluación auténtica’ —‘formative assessment’— (Black y William, 1998, 2009)” (Panadero, 2011, p. 78). La segunda vertiente se sustenta en las teorías sobre autorregulación y “es entendida como un subproceso que el alumno realiza para autorregular su aprendizaje [...], se centra en el proceso interno y no se suele explicitar como recurso instruccional” (Panadero, 2011, p. 78).

De las posturas de los autores anteriores se comprende que la autoevaluación como un tipo de evaluación incluye los mismos momentos que esta, pero es la valoración interior del propio aprendizaje lo que genera autoobservación y autorreflexión. De la misma manera, se devela claramente el rol del profesor para incluir la autoevaluación como una práctica pedagógica, desde la enseñanza, pero en un espacio de comunicación abierta, de diálogo con el estudiante, quien al pensar por sí mismo y al ser guiado por el profesor realizaría la autoevaluación para regular su aprendizaje, para aprender a aprender —en el sentido de tener consciencia del proceso como tal— y para crecer como persona. ¿No implicaría esto lograr la interacción dialéctica del yo individual y social, de lo externo y lo interno, de la evaluación y la autoevaluación en pro del aprendizaje a lo largo de la vida y la formación?

Con la intención de organizar las ideas sobre autoevaluación y sus diversas prácticas, varios autores han propuesto clasificaciones con base en diferentes criterios, en trabajos publicados entre 1994 y 2010. Estas se presentan de manera breve en la tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de la autoevaluación

Autores	Tipos de autoevaluación			Criterios
Boud (1994)	Opresiva: una vez, no se prepara, cuantitativa, otros.		Liberadora: sistemática, cualitativa, otros.	Intención, participación de estudiantes.
Tan (2009)	<i>Teacher-driven</i> : (dirigido por el profesor) basado en la autoridad del profesor.	<i>Programme-driven</i> (conducido por el programa): cumplimiento del programa de estudio.	<i>Future-driven</i> (impulsado por el futuro): desarrollo de capacidades.	Concepciones de profesores sobre la autoevaluación.

Boud y Brew⁴⁵ (1995)	Interés técnico: se comparan las respuestas a partir de un modelo con criterios.	Interés comunicativo: los alumnos discuten qué es una “buena” respuesta, buscan o negocian los criterios que aplican.	Interés emancipatorio: los alumnos discuten criterios, hacen preguntas, son críticos, autorreflexionan.	Teoría de Habermas sobre los intereses de conocimiento humano.
Taras (2010)	Débil: autocalificaciones y similares (“sound standards”).	Mediano: el modelo estándar.	Fuerte: autoevaluación con retroalimentación (<i>feedback</i>) del profesor/“learning contract design”.	Modelos de autoevaluación según las actividades realizadas.
Andrade (2007/2008)	<i>Self-evaluation</i> : solo calificación.		<i>Self-assessment</i> ⁴⁶ : desarrollo de capacidades (evaluar, reflexionar, juzgar, buscar caminos para mejorar).	Intención, propósito.

Fuente: elaboración propia.

En este orden de ideas, podemos considerar que en las clasificaciones anteriores, si bien tienen diferentes criterios, se observan características comunes: la autoevaluación depende del profesor y de su postura frente a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De ello interpretamos que la autoevaluación puede ser cerrada o abierta, dependiente o independiente, relevante o insignificante, obediente o transformadora.

Es de resaltar que la concepción de la autoevaluación ha cambiado en comparación con los años ochenta, como comparte Taras (2015), dado que ahora se centra más “en desarrollar juicios autónomos que en la calificación” (p. 200). Y si bien esto sucede, aún existe la tendencia de utilizar la *self-evaluation* (sumativa, equivalente en español a autoevaluación sumativa o autocalificación) frente a la *self-assessment* (formativa, traducida como autoevaluación formativa o autovaloración). Para Andrade (2007-2008), la diferencia es sutil, pero muy poderosa en la práctica; además, para la profesora estadounidense, la confusión entre los dos conceptos ha llevado a un mal entendido y cierto rechazo del *self-assessment*. Los profesores dudan en utilizarla, al afirmar que los alumnos siempre se van a

⁴⁵ Los autores aclaran que la reflexión y la autoevaluación se conectan al aprendizaje y la experiencia, pero en la autoevaluación se hacen juicios sobre logros, mientras que la reflexión tiende a ser una actividad más exploratoria. Todo tipo de autoevaluación involucra la reflexión, pero no todo tipo de reflexión lleva a la autoevaluación.

⁴⁶ Birenbaum (1996) afirma que la palabra *assessment* proviene del latín “assidere”, que significa estar sentado al lado de alguien. Según Online Etymology Dictionary (s. f.), *evaluation* significa “action of appraising or valuing, from French *évaluation*, noun of action from *évaluer* ‘to find the value of’”; es decir, coincide con la versión en español.

dar una calificación alta y que no siempre van a revisar su trabajo, por lo cual no es necesario tomar tiempo para realizar la autoevaluación. ¿Estos son prejuicios o juicios informados de los profesores? Independientemente de cuál sería la respuesta, ¿esas ideas no afectan al estudiante? ¿Hacemos lo suficiente para apoyar el aprendizaje y orientar la formación del estudiante en la universidad?

Falchikov (2005) identificó siete tipos de beneficios de la autoevaluación: mejora en las competencias cognitivas y metacognitivas, desarrollo de una variedad de habilidades, desempeño mejorado, desarrollo personal o intelectual o competencias sociales mejoradas, mejores “disposiciones afectivas”, mejores evaluaciones y beneficios para los maestros. Como desventajas de la autoevaluación se consideran la actitud negativa de los estudiantes y el temor que sienten frente a ella y la desconfianza en la honestidad de los estudiantes por parte de los profesores.

Si bien la autoevaluación tiene algunos puntos débiles, esto no es razón para no aplicarla en el aula. Al contrario, el estudiante universitario debe tener derecho “de intervenir en su evaluación”, porque ella porta valor educativo y formativo, con ella se refuerza la “responsabilidad individual mediante el tributo concreto de cada uno al mismo; de modo que contribuyan al desarrollo de la responsabilidad social del egresado, como exigencia a la Educación Superior. Se establece como propósito legítimo que el evaluado devenga evaluador” (M. González, 2000, p. 11).

No solo por lo anterior se debe incluir la autoevaluación en las actividades diarias que realizaría el profesor con los estudiantes. Ella, además, podría desarrollar su capacidad de ser evaluadores del aprendizaje, “una habilidad típicamente omitida de la lista de habilidades claves para los graduados, pero implícita en la noción de aprender a aprender y en llegar a ser aprendiz a lo largo de la vida” (Boud y Falchikov, 2006, p. 402). Al evaluar a los estudiantes todo el tiempo, sin estimularlos a autoevaluarse, ellos siempre reciben otros juicios, pero no exploran los propios, por lo tanto, “es posible que no adquieran el conjunto más amplio de habilidades que les permita hacer esto por sí mismos” (p. 403).

La autoevaluación es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, ella no se debe dar en el vacío. Flórez (2000) afirma que “la autoevaluación verdaderamente pedagógica requiere de ciertas condiciones pedagógicas y de enseñanza para que tenga sentido formativo” (p. 8).

En este mismo, sentido Boud y Brew (1995) declaran que los profesores deben desarrollar actividades de autoevaluación en el aula, preparar a los estudiantes a aplicarla. Ella puede ser utilizada como un proceso o como una actividad; es también una práctica y una meta a la vez, una meta en la educación superior.

Sin embargo, si bien F. Díaz (2006) coincide con los autores anteriores en que la autoevaluación con las habilidades y actitudes que requiere para su ejercicio debe ser “objeto de una enseñanza explícita” (p. 157), llama la atención sobre un asunto muy importante. La profesora mexicana señala que:

[...] no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados. Es un error pensar que por la carga interpretativa, la apertura a la subjetividad o el carácter cualitativo del juicio experto que se tiene que emitir se puede dejar de lado un manejo riguroso sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio. (F. Díaz-Barriga, 2006, p. 157)

Así, el desarrollo de la capacidad de juicio de valor en la autoevaluación se basa en elementos lógicos, en algún tipo de pruebas, y no es puramente opinión sin fundamentos, lo que permite potenciar el pensamiento, el razonamiento en cada estudiante.

Se comprende entonces que en la autoevaluación confluyen aspectos psicológicos del “self”, filosófico-ontológicos del ser y pedagógico-didácticos del sujeto que se forma para sí mismo y para convivir en la sociedad. Desde lo psicológico-ontológico, dicho sujeto como un ser irrepetible con cognición y emoción, saber y acción, actúa desde sí hacia los demás. Esta persona, cuando es evaluador y evaluado, potencia capacidades que se transfieren en diferentes situaciones y facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde lo didáctico, la autoevaluación se relaciona con los demás componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios, forma, y se proyecta a convertirse en uno nuevo en el sistema didáctico.

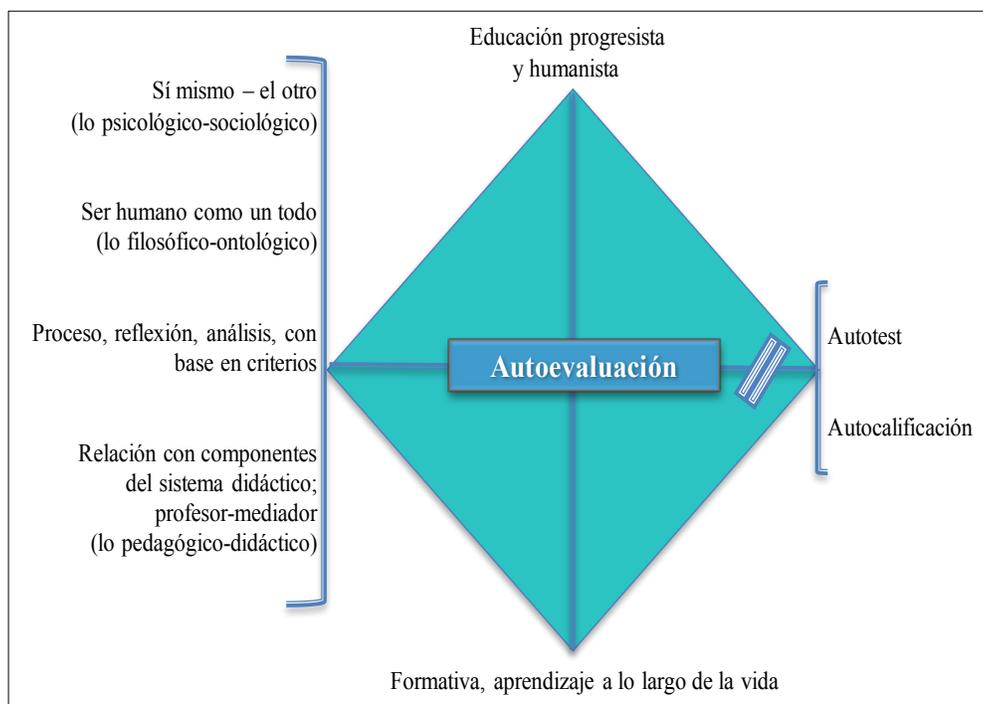
La autoevaluación adquiere un significado indiscutible al trascender a los espacios universitarios netamente disciplinares, puesto que no es un simple instrumento o actividad de evaluación, y su fin no es solo la preparación de un área del saber, sino que apuesta a la formación del ser humano como una unidad, dándole valor. De acuerdo con la postura que

se puede tener frente a ella, se puede convertir en obstáculo u oportunidad. Es lo primero, dado que representa el poder, la tradición, la restricción, los prejuicios; es lo segundo, pues lleva a la autonomía, la libertad, la confianza, el desarrollo humano. Para comprender la autoevaluación se requiere estar abierto a puntos de vista no tradicionales, desde la visión del humanismo, y al aprendizaje, desde la construcción, y reconocer el nuevo rol que tiene el profesor en las instituciones de educación superior.

En síntesis⁴⁷, la autoevaluación del aprendizaje es un proceso individual de conocimiento de sí mismo en relación con lo académico, desde la libertad y la autodeterminación, en una interacción con el otro (el profesor), quien reconoce al estudiante como un ser humano y lo respeta, al igual que sus posturas; por lo tanto, cree en él y le brinda confianza para aprender desde los propósitos formativos, los contenidos generales y la evaluación, pero considerando sus necesidades e intereses particulares para desarrollar competencias, habilidades y destrezas que lo guíen en su aprendizaje hacia el futuro, con el fin de realizar su proyecto de vida e incidir en la transformación de la sociedad. La figura 4 representa los significados que contiene el concepto autoevaluación.

Figura 4. Síntesis del concepto *autoevaluación*

⁴⁷ En esta investigación se aplica el proceso hermenéutico de lectura, denominado PRACCIS. “Los *prejuicios* son juicios previos, experiencias anteriores que devienen con la herencia cultural, con la tradición [...] ellos portan valores, emociones, motivos, dogmas, creencias, mitos, que se constituyen en fuente de autoevidencias originarias. La *reflexión* es la no inmediatez, la meditación. Cuando nos encontramos en un proceso sin saber cómo, sólo en la reflexión, nos percatamos de lo que ha sucedido [...]. *Analizar* es [...] decodificar un texto, separar el todo en sus partes [...]. La decodificación permite descubrir los sentidos de la estructura en cuestión, de la estructura con la cual se dialoga; ir de lo superficial, lo morfológico y lo sintáctico, a lo profundo, lo semiológico y lo semántico; ir de la expresión al contenido [...]. *Comparar* es ir comprendiendo una cosa a partir de otra cosa, establecer concurrencias y ocurrencias entre las estructuras de sentido, en un momento determinado y en el transcurso de tiempo, en fusión de horizontes. *Comprender*, no es reproducir el pasado del texto, resumirlo, sino participar en un significado presente, el significado común, en fusión de horizontes. La comprensión es una apropiación. La *interpretación* es el cómo de la comprensión, su práctica. La interpretación es eminentemente aplicativa, se enraza en la praxis. La *síntesis*, la cosa creada, proviene de una cadena de estructura de sentidos, se reconoce y se reconstruye, se crea sobre algo ya dicho” (E. González, 2011, pp. 127, 128).



Fuente: elaboración propia.

4. El estado de la cuestión⁴⁸: estudios sobre la autoevaluación desde una mirada de la didáctica⁴⁹

La pregunta de investigación: *¿cómo transformar los procesos de la evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?*, y la hipótesis abductiva: *¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?* fueron el norte que orientó la selección de los conceptos clave y el proceso de elaboración de este estado de la cuestión.

La búsqueda electrónica del material se realizó bajo los siguientes parámetros: a. los descriptores (los conceptos) —validados con la lista de identificadores del Tesoro de la Unesco, como una fuente confiable utilizada en educación— fueron didáctica, autoevaluación, aprendizaje y educación superior (tabla 4), los cuales se exploraron en

⁴⁸ Según E. González (2013): “en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico se opta por el término estado de la cuestión, ya que la ‘cuestión’ aquí no hace referencia ni al arte ni a todo el conocimiento acumulado, sino a la producción científica reciente en torno a la vivencia que se desea investigar. La cuestión, en una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, es una cosa que se pretende crear, y su existencia será posible si porta algo novedoso” (p. 61).

⁴⁹ La ponencia “Acerca de la autoevaluación de los aprendizajes en Educación Superior o sobre el estado de la cuestión” fue presentada en el *V Congreso Internacional Educación y Aprendizaje*, en Madrid, España, del 24-25 noviembre de 2016.

diversas combinaciones; b. el periodo que se indagó comprendió entre enero de 2006 y septiembre de 2018; c. los idiomas elegidos fueron español, inglés y portugués; d. los textos de producción científica se enfocaron en artículos producto de investigación, publicados en revistas especializadas, monografías, trabajos de grado de maestrías, tesis doctorales y ponencias en eventos académicos, como espacios en los que se divulgan los nuevos conocimientos.

Tabla 4. Descriptores utilizados en la búsqueda de los materiales

Conceptos (palabras clave) en la investigación	Palabras clave en inglés	Descriptores (sugeridos por el tesauro)	Descriptores en inglés	Descriptores en portugués
Autoevaluación	Self-evaluation, self-assessment, self-appraisal	Autoevaluación, método de evaluación	Self-assessment	Auto-avaliação
Aprendizaje	Learning	Aprendizaje	Learning	Aprendizagem
Didáctica	Teaching, education	Técnica didáctica	Classroom technique	Ensino
Educación superior	Higher education	Enseñanza superior	Higher, tertiary postsecondary, university education	Educação superior

Fuente: elaboración propia.

La búsqueda de documentos se realizó en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, con la exploración de diferentes opciones, entre ellas: el catálogo público en línea OPAC; la biblioteca digital general y del Centro de Documentación (Ceded) de la Facultad de Educación, concretamente en la parte referida a especializaciones, maestrías y doctorados; los libros electrónicos en el área de educación y ciencias sociales, y las bases de datos bibliográficos.

En estas últimas se sondearon aquellos documentos que se proponen desde la educación, por ser el tema de la autoevaluación a que nos referimos, que hayan sido trabajados y abordados desde esta área académica y no desde otras, como psicología, ciencias de la salud o ciencias económicas y administrativas. En total, se revisaron las 15 bases de datos disponibles: Bibliotechnia, Cambridge Journals, Dialnet, DOAJ, EBSCO, ERIC, HAPI, Jstor, APA Psyc Net, Librisite, OECD, Scielo, Science Direct, Web of Science y EBSCO Wilson (véase anexo 1). Adicionalmente, se exploraron otras bases de datos en

Internet que contienen publicaciones relacionadas con la educación, como REDALYC, AERA, LATINDEX. Se consultó también el buscador Google.

Otros lugares en los que se indagó para localizar material sobre la autoevaluación fueron los repositorios de universidades nacionales e internacionales. Al primer grupo pertenecen la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia, elegidas por su reconocimiento y por tener facultades de educación. También se revisaron las publicaciones del grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior (DIDES) consultados en la página de Gruplac de Colciencias. El segundo grupo lo conformaron la Universidad Autónoma de Madrid (España), St. Catherine University (Estados Unidos) y cuatro universidades de Portugal: la Universidad de Minho, la Universidad de Porto, la Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro y la Universidad Abierta. Todas las universidades se consultaron por tener referencia previa de trabajos de nuestro interés.

La búsqueda se realizó en dos momentos: entre agosto y septiembre de 2016 y en septiembre de 2018, con el fin de incluir algunos trabajos publicados recientemente. La lectura de los títulos y de los resúmenes fue el primer paso en la selección. Entre ellos, con frecuencia figuraron la autoevaluación y la acreditación de programas o instituciones relacionados con la calidad de educación, la autoevaluación de diferentes tipos de organizaciones y profesiones, la autoevaluación y salud mental o conductas. Ninguna de estas opciones era de interés en este trabajo. Los resultados de la búsqueda se registraron en una ficha denominada “Plantilla para base de datos documental. Perfil de búsqueda”. La información incluye la cantidad inicial de resultados, los filtros, las observaciones y las fechas de rastreo (véase anexo 2, con ejemplos de ERIC y HAPI).

En la revisión sistemática, 4956 títulos y/o resúmenes fueron analizados en los buscadores y las bases de datos, y 2060, en otras fuentes (tabla 5).

Tabla 5. Cantidad de productos de investigación revisados, según la fuente de consulta

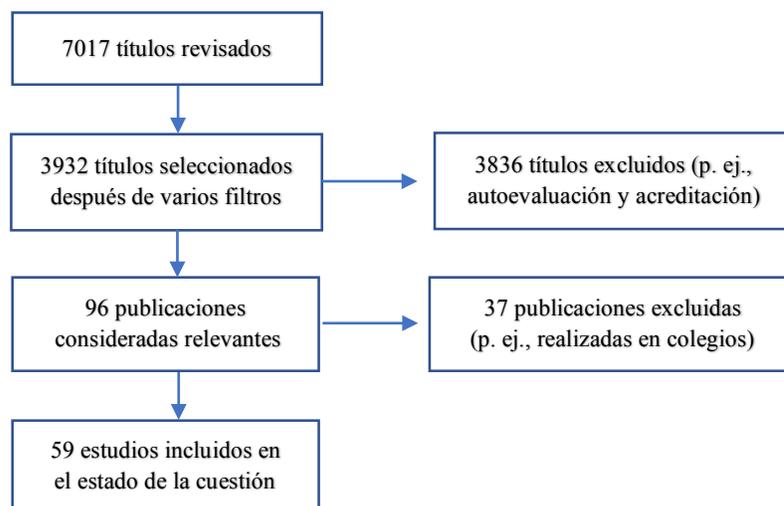
Soportes revisados	Total
Artículos en bases de datos	4956
Productos de posgrado de la U. de A.	467
Libros, artículos, tesis	103

Productos de posgrado y repositorios de otras universidades	1490
Total	7017

Fuente: elaboración propia.

Después de varios filtros se seleccionaron 3932, de los cuales se identificaron como pertinentes 96 documentos. Treinta y siete de estos documentos fueron excluidos por las siguientes razones: por ser reflexiones o conclusiones generales (20); por explorar específicamente rúbricas, portafolios u otros instrumentos de autoevaluación (6); por ser desarrollados en la enseñanza primaria y/o la secundaria (10), cuatro de ellos en portugués; por centrarse únicamente en los métodos de la autoevaluación (1). La figura 5 presenta un diagrama de flujo de la revisión sistemática. Sin embargo, se debe aclarar que los artículos sobre experiencias en autoevaluación, con elementos investigativos, se consideraron parte del estudio.

Figura 5. Diagrama de flujo sobre la revisión sistemática



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente a los criterios ya establecidos, se tuvieron en cuenta otros de inclusión, así: que el estudio considerara a los estudiantes como participantes en la evaluación; que indagara por prácticas evaluativas, percepciones de profesores y estudiantes

sobre la autoevaluación; que incluyera la aplicación de la autoevaluación formativa y/o sumativa para el aprendizaje, valorando sus efectos.

En definitiva, se eligieron 59 artículos, cuyos textos completos se leyeron y analizaron. Se colectó información general de cada uno: autor, universidad, título del trabajo, país, fecha e idioma de la publicación, área en la cual se realizó el estudio, fuente de ubicación, la cual se reseña en el anexo 3. Por otro lado, para cada artículo se elaboró una ficha con datos generales y aspectos específicos del contenido: pregunta de investigación, objetivos, hipótesis, marco teórico, metodología, resultados, bibliografía de relevancia y observaciones. Como ejemplo del contenido de esta información se puede consultar el anexo 4.

Los artículos estudiados presentaron una mayor concentración de publicaciones en 2015, con ocho, y en 2011, 2012 y 2013, con siete cada año respectivo. Se evidencia que por año se realizaron y divulgaron en promedio entre cuatro y cinco investigaciones sobre autoevaluación. La cantidad de publicaciones por año se puede observar en la figura 6.

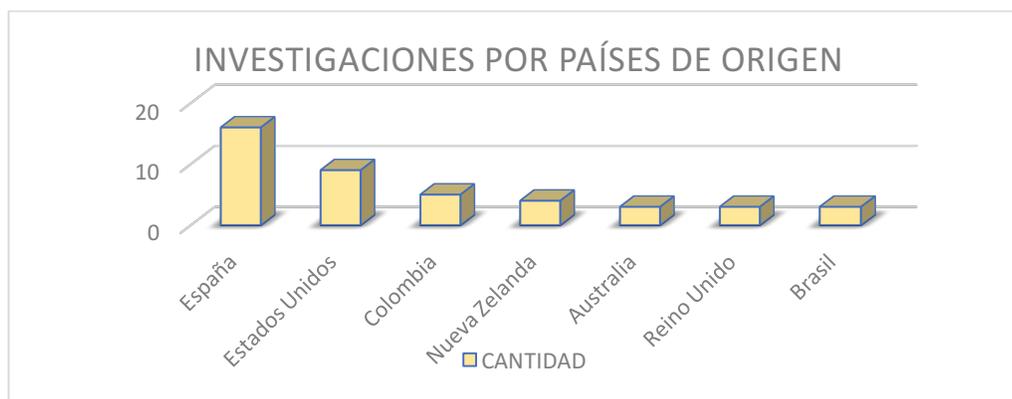
Figura 6. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por año de publicación



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la ubicación geográfica de las publicaciones, hay representación de todos los continentes. De Europa, hay publicaciones de España (16)⁵⁰, Reino Unido (3), Holanda, Irlanda, Hungría, Rumania, Macedonia y Finlandia. De América del Norte y América del Sur, Estados Unidos (9), Colombia (5), Brasil (3, uno es compartido con España), México, Ecuador, Trinidad y Tobago. De África, Botsuana y Egipto. Del resto del mundo, hay aportes desde Qatar, Malasia, Singapur, Japón, Hong Kong, Australia (3) y Nueva Zelanda (4). En la figura 7 están representados los países que cuentan con más de una investigación, los demás 16 países no se incluyen.

Figura 7. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por países con más de una investigación

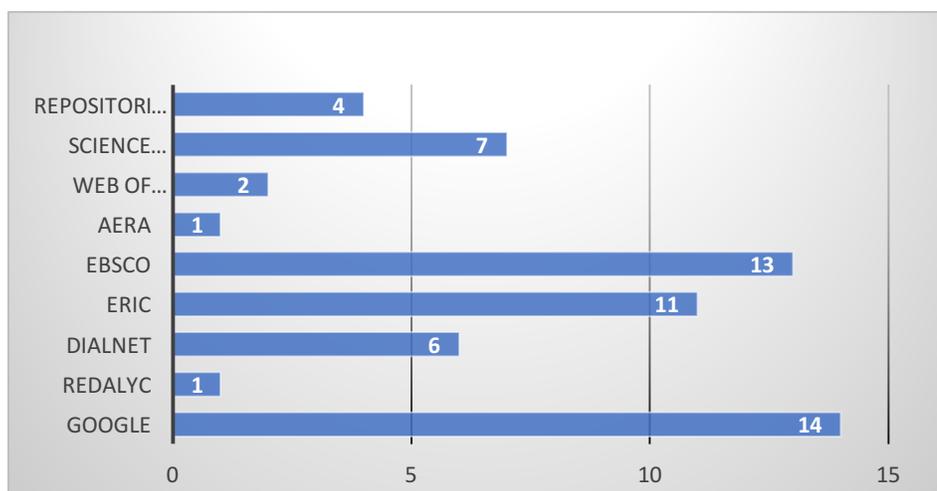


Fuente: elaboración propia.

Las bases de datos en las que se encontró el mayor número de documentos fueron: Google (14), EBSCO (13), ERIC (11), Science Direct (7), Dialnet (6), Web o Science (2) y otras (6) (figura 8).

Figura 8. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por fuente de búsqueda

⁵⁰ El número entre paréntesis representa la cantidad de artículos publicados mayores de 1 (uno) por el país respectivo. Los países sin número corresponden a 1 (una) publicación.

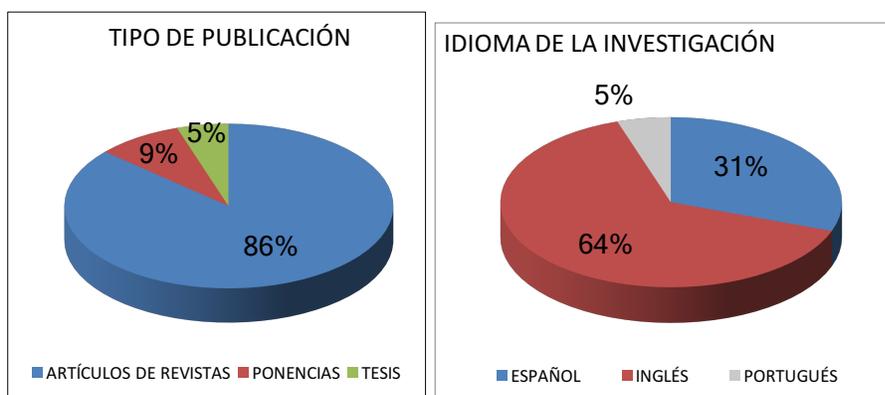


Fuente: elaboración propia.

De las 59 investigaciones, 41 son artículos publicados en revistas especializadas, 5 son ponencias presentadas en eventos académicos educativos y 3 son productos de estudios de posgraduaciones (2 de maestría y 1 de doctorado⁵¹). En cuanto al idioma, la mayoría de los trabajos están escritos en inglés, con 38 artículos; 18 en español, y 3 en portugués. En las figuras 9 y 10 se pueden observar los datos respectivamente. Las áreas que concentraron las publicaciones correspondieron a la educación en sentido más específico, como cursos de pedagogía, didáctica, con 15; enfermería, con 5; administración e idiomas, con 4 cada una; psicología, con 3, y otras, con 25 (ingeniería, arquitectura, ciencias exactas, medicina, etc.), pues 3 son generales, como revisión de literatura.

Figuras 9 y 10. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de la cuestión, por tipo y por idioma de publicación

⁵¹ Aunque la tesis doctoral trabaja instrumentos de autoevaluación en relación con esta y hay algunos datos de colegios, el trabajo se incluyó en la revisión por los aportes del marco teórico, el único que se analizó en la revisión.



Fuente: elaboración propia.

Previo al análisis de los resultados de los estudios, se presenta un análisis general de las categorías investigativas de todos los artículos. Entre los objetivos propuestos en los trabajos, en correspondencia con sus preguntas de investigación, se identificaron ciertas similitudes; unos se enfocaron en caracterizar las prácticas evaluativas, en conocer percepciones y creencias de estudiantes y profesores sobre la autoevaluación; otros, en analizar el impacto de la autoevaluación en el aprendizaje de los estudiantes; y el resto, en comparar las calificaciones de los profesores y de los estudiantes para medir la precisión de la autoevaluación.

Gran parte de los estudios corresponden a las metodologías cuantitativas ($N = 25$); por ejemplo, con grupos experimental y de control, con diseño cuasiexperimental de pre-test y post-test, con metaanálisis. En menor número se encontraron investigaciones con metodología cualitativa ($N = 20$), en las que hay varios estudios de caso, incluyendo casos múltiples, de investigación-acción, de diseños interpretativos desde la teoría crítica, la hermenéutica y la fenomenología. Una pequeña cantidad fueron las experiencias ($N = 6$), los estudios con metodología mixta ($N = 5$) y las revisiones de literatura ($N = 3$). Las técnicas más comunes utilizadas para la recolección de datos fueron las encuestas con instrumentos tipo cuestionarios o rúbricas, seguidas por las entrevistas, los grupos focales, el análisis de documentos, las escrituras como forma de autoevaluación y otros.

La categoría marco conceptual, por su parte, permitió mirar cómo se ha abordado el concepto de autoevaluación en general. Se han identificado autores que se referencian con frecuencia, como David Boud, Nancy Falchikov, Angela Brew, Kelvin Tan, Maddalena Taras, todos ellos mencionados en la historia del concepto autoevaluación. En la

conceptualización de autoevaluación de los autores mencionados se observan similitudes: se da importancia al sujeto para valorar su aprendizaje, a los criterios que este elabora, a la comparación de lo planeado y lo logrado en el aprendizaje, y a la presencia del profesor, quien ayuda en el proceso; es decir, se trata de autoevaluarse, pero siempre acompañado y guiado por otro mientras se alcanza la autonomía.

Entonces, se puede notar que, si bien la autoevaluación no es reconocida explícitamente como un componente del sistema didáctico, es posible visibilizar elementos que permitirían considerarla como tal, pues ella establece relaciones con los propósitos educativos (los objetivos), que se logran por medio de contenidos específicos y métodos. Además, cuenta con el profesor como orientador del proceso de aprendizaje del estudiante, quien planea las actividades y la evaluación, con el fin de conducir hacia la formación desde lo didáctico.

Dichas categorías analizadas, junto con los resultados de las investigaciones, permitieron develar tres tendencias sobre la autoevaluación del aprendizaje en educación superior. Los objetivos fueron una orientación para esta agrupación, pero no se tomaron como criterios estrictos para esta, pues no necesariamente hay una relación directa entre objetivo y tendencia. En este estado de la cuestión, cada estudio se ubicó solo en una de las tendencias (tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de los artículos por autor y año, según cada una de las tres tendencias identificadas en el estado de la cuestión sobre autoevaluación

La autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje	La autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades	La autoevaluación y la medición del aprendizaje
Álvarez et al. (2011)	Aguilar (2013)	Acedo y Ruiz-Cabestre (2011)
Bourke (2014)	Aydeniz y Gilchrist (2013)	Achury et al. (2013)
Cabrales (2010)	Bourke (2017)	Boud et al. (2013)
Canney (2014)	Bourke y Tait (2012)	Dopico (2010)
Duers (2017)	Calatayud (2007)	González de Sande y Godino-Llorente (2014)
Fernández y Vanga (2015)	Cubero et al. (2013)	Jackson (2014)
Fraire y Moreira (2013)	Da Silva (2007)	Kajander-Unkuri et al. (2016)

Hale (2015)	Dungan y Gronich (2006)	Kevereski (2017)
Inda et al. (2008)	El Koumy (2010)	Leach (2012)
Lopes (2018)	Ferrándiz-Vindel (2011)	Machera (2017)
Nulty (2011)	Harrison et al. (2015)	Maté y Darabos (2017)
Rodríguez-Gómez et al. (2012)	Kambourova (2008)	Pawluk et al. (2018)
Rúa et al. (2007)	Kelaher-Young y Carver (2013)	Sitzmann et al. (2010)
San Martin et al. (2016)	Kossack et al. (2006)	Stan y Manea (2015)
Slies-González y Solano-Ruiz (2016)	Logan E. (2009)	Tejeiro et al. (2012)
Tan (2008)	Logan B. (2015)	Van Loon y Van de Wiel (2015)
Trevitt et al. (2012)	McDonald (2012)	Verano-Tacoronte et al. (2015)
	Miller (2012)	
	Mok et al. (2006)	
	Ndoye (2017)	
	Panadero (2011)	
	Rodríguez et al. (2011)	
	Siow (2015)	
	Thomas et al. (2011)	
	Walser (2009)	

Fuente: elaboración propia.

Así las cosas, la primera tendencia se denomina “la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje”, con 17 investigaciones, en las que los autores indagaron sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, por medio de la autoevaluación (algunos incluían la evaluación por pares también); sobre las formas de evaluación que se realizan en las universidades, los alcances y las inconveniencias de la autoevaluación.

La segunda tendencia está estrechamente relacionada con la anterior, porque al explorar la autoevaluación se buscaba identificar hasta qué grado esta tuvo ventajas o desventajas para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los trabajos de esta línea hacen referencia a los fines formativos de la autoevaluación en el aprendizaje, y se llama “la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades”, que cuenta con 25 trabajos.

La última tendencia de investigación, con el nombre “la autoevaluación y la medición del aprendizaje”, abarca 17 estudios que pretendían constatar la validez y la confiabilidad de la autoevaluación.

4.1 Primera tendencia: la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje

La participación de los estudiantes en la evaluación se puede lograr por medio de la autoevaluación y/o la evaluación por pares. El trabajo de Inda, S. Álvarez y R. Álvarez (2008) mostró que cuando hay participación se obtienen por lo general mejores y más satisfactorios resultados que cuando se utiliza la evaluación tradicional. Fernández y Vanga (2015) constataron que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, concebido para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño, fue funcional.

Es importante que los estudiantes participen en la evaluación formativa en combinación con la sumativa, expresan Fraile y Moreira (2013). Al permitir ser parte de la evaluación, el profesor expresa la confianza y el respeto que tiene hacia los estudiantes en su capacidad de autoevaluarse, lo que los motiva a ser más responsables y objetivos con su aprendizaje (Hale, 2015). Para Siles-González y Solano-Ruiz (2016), utilizar la autoevaluación es esencial, pero el proceso de su incorporación es lento y complejo; se debe llevar por pasos, pues es frenado por la predominante cultura de la evaluación sumativa (tradicional).

Lopes (2018) constató que al utilizar la autoevaluación se da protagonismo al estudiante, como una forma de autoconocimiento, pero esta debe hacerse junto con los profesores. La aplicación de la autoevaluación debe iniciarse en el primer año de la universidad, promovida por el profesor para desarrollar esta habilidad en el estudiante, dado que hay muchos beneficios, pero estos no son automáticos, demostró Nulty (2011), idea con la cual coincide Hale (2015). Otro de los resultados del trabajo de Nulty (2011) es que los profesores evitan utilizar la autoevaluación porque los estudiantes no saben cómo hacerla. Pero los hallazgos de Canney (2014) lo contradicen, pues al explorar las creencias de los profesores no aparece la idea de falta de capacidad de los alumnos para realizar el proceso de autoevaluación.

La relación entre el rol del profesor y la autoevaluación del estudiante es muy estrecha, no solo para el beneficio del aprendizaje, sino para la enseñanza. Nulty (2011) expresa que la autoevaluación y la evaluación por pares empoderan tanto a los estudiantes, como a la práctica profesional del profesor y el aprendizaje continuo después de la graduación; son prácticas que los estudiantes integran en sus formas de pensar, actuar y aplicar a lo largo de sus vidas. Del mismo modo, Duers (2017) declara que al permitir a los estudiantes ser parte de la construcción de criterios de evaluación que son utilizados para ellos, los profesores cumplen con su responsabilidad de equipar a los estudiantes con herramientas para su futuro aprendizaje.

No obstante, la autoevaluación aún no está presente con contundencia en las aulas. Los resultados generales del estudio de Canney (2014) muestran que las creencias de los docentes sobre el propósito de la autoevaluación son favorables, pero la autora sugiere que estas no siempre son un reflejo de las prácticas.

En el estudio de Rúa, Arcila, Giraldo y Hoyos (2007), los profesores aseguraron utilizar la autoevaluación en sus clases, pero no con el propósito de aprovecharla en la realimentación. ¿Y qué otros fines podría tener la autoevaluación?, se cuestionaron los autores. Tal vez, los siguientes: Canney (2014) evidenció una preponderancia de la autoevaluación como autocalificación, esto quiere decir que tanto el estudiante como el docente están más interesados en obtener una calificación que en reflexionar sobre el proceso.

Otros estudios (V. Álvarez., Padilla, J. Rodríguez, Torres y Suárez, 2011; Cabrales, 2010; Rúa et al, 2007; San Martín, Jiménez, Sánchez-Beato, 2016) demostraron que en las aulas universitarias prevalece la forma tradicional de evaluación. Igualmente, se encontró que en los programas de cursos no se incluye la autoevaluación y tampoco se aplica, o muy poco (V. Álvarez et al., 2011; Cabrales, 2010; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz, Quesada-Serra, 2012). V. Álvarez et al. señalaron que los profesores son reacios a implementarla en sus clases y que existe diferencia entre lo que dicen y lo que hacen. En el trabajo de San Martín et al. (2016), al analizar las “guías docentes” en muchas facultades en el contexto español, sin indagar qué ocurría realmente en el aula, se constató que aquellas no incluyen la autoevaluación.

¿Qué impide a los profesores aplicar la autoevaluación? ¿Serán la inseguridad, el desconocimiento, la inexperiencia, el miedo a enfrentar lo nuevo, o tal vez la inercia y la “zona de confort”? ¿Qué más podría ser?

Los mismos estudios dan una respuesta contundente. Bourke (2014) señala que la autoevaluación no es legítima en la universidad debido a varios factores: el fuerte poder de los profesores, el rol pasivo del estudiante y las políticas institucionales que todavía no la institucionalizan. Canney (2014), por su parte, plantea que se presentan elementos externos que dificultan la implementación de la práctica, como el factor tiempo en grupos numerosos, la autoevaluación como requisito administrativo, la poca importancia y falta de interés que se le da al proceso de autoevaluación por el estudiante y por parte de las instituciones educativas.

Otra posible explicación surge a partir de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje. Trevitt, Breman y Stocks (2012) consideran que la autoevaluación se puede aplicar cuando el aprendizaje es concebido como una construcción. Cuando se parte de la convicción de que el aprendizaje se construye con la ayuda de los demás —profesores, compañeros u otros—, entonces cambia la visión de la evaluación, lo que permite la participación de los estudiantes en ella. Así mismo, los autores afirman que el éxito de la autoevaluación es la reflexión y la constancia. Para desarrollar en los estudiantes la habilidad de autoevaluarse es necesario que esta sea parte del currículo y de los objetivos de aprendizaje, señalan los investigadores.

No obstante, para lograr que la autoevaluación tenga éxito no solo se requiere comprender el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, sino, también, tener una postura abierta frente a la autoevaluación; como explica Tan (2008) desde los resultados de su investigación, las creencias sobre ella guían el desarrollo de las actividades y su elección. El autor identificó tres maneras diferentes de implementarla: la primera se fundamenta en criterios ofrecidos por el profesor, quien representa el poder, para medir el comportamiento de los estudiantes. La segunda disminuye el control, se basa en los criterios de los programas, sus contenidos como poder epistemológico. En la tercera el profesor empodera al estudiante, libera su control sobre él y se centra en el aprendizaje por fuera del programa, para la vida, y no solo de la materia específica. Tan (2008) manifiesta que la autoevaluación debe ser

formativa, y centrarse en el proceso y en las consecuencias de los resultados, no en las calificaciones.

Si bien se abre la posibilidad para el estudiante de participar en la evaluación, su materialización en la vida académica depende totalmente de la voluntad y el interés del profesor, es decir, la participación es condicionada y cuestionada, no es un derecho, tampoco tiene garantías. En cambio, cuando la autoevaluación es un componente didáctico, se toma como acción planeada, intencionada y sistemática, como parte fundamental de la enseñanza en cada asignatura en la universidad; es decir, es concomitante con el proceso didáctico.

4.2 Segunda tendencia: la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades

En numerosos estudios (Aguilar, 2013; Aydeniz y Gilchrist, 2013; Kelaher-Young y Carver, 2013; G. Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011) se reportaron evidencias sobre la autoevaluación como un medio o estrategia para desarrollar la reflexión, las habilidades metacognitivas (Aguilar, 2013) y de pensamiento, dado que aquella, al tratar de mejorar el aprendizaje y no solo probarlo, hace al estudiante pensar más sobre este (El-Koumy, 2010).

Igualmente, los hallazgos de otros trabajos mostraron que la autoevaluación fue una herramienta para estimular el futuro aprendizaje (Thomas, Martin y Pleasants, 2011) y una estrategia didáctica que proporcionó condiciones para desarrollar autonomía (Kambourova, 2008), de conocerse, comprender a otros y a su aprendizaje (Bourke y Tait, 2012).

Da Silva (2007), en este mismo sentido, señala que la autoevaluación permitió a los estudiantes mostrar su capacidad de valorarse de forma consciente y crítica. En la investigación de Aydeniz y Gilchrist (2013), la autoevaluación también dio la oportunidad al profesor de evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes de los conceptos clave cubiertos para cada unidad de estudio y de revisarlos con ellos, si era necesario.

Los hallazgos de E. Logan (2009) demostraron que al aplicar la autoevaluación, los estudiantes estaban desarrollando una mayor comprensión de los criterios relacionados con la evaluación, lo que les permitió mejorar su desempeño académico y aumentar la confianza como aprendices, a pesar de que esto tomó tiempo en la fase inicial.

Ferrándiz-Vindel (2011) presentó que gracias a la autoevaluación mejoró la actitud de los estudiantes frente a su futuro trabajo, y en la investigación de Siow (2015), la autoevaluación ayudó a los estudiantes a desarrollar su capacidad de análisis. Otros beneficios que se observaron en los resultados de las investigaciones fueron que la autoevaluación abrió espacio a los estudiantes para valorar sus propias potencialidades y obtener mayor objetividad (Cubero, G. Rodríguez y Quesada, 2013; G. Rodríguez et al., 2011; Kelaher-Young y Carver, 2013) y también les dio la posibilidad de identificar sus áreas débiles en el aprendizaje (McDonald, 2012).

En este mismo sentido, Harrison, O'Hara y McNamara (2015) informaron que la autoevaluación aumentó la autoconsciencia, llevó al aprendizaje autodirigido, potenció la comunicación y el trabajo colaborativo. B. Logan (2015) afirma que al utilizar la autoevaluación los estudiantes tuvieron una experiencia de autodescubrimiento y crecimiento intelectual.

Panadero (2011) indagó y confirmó que existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación. Miller (2012) concluyó que la autoevaluación, como un aspecto de la evaluación formativa, llevó a aumentar la capacidad de los estudiantes para autorregularse. Solo en el estudio de Aguilar (2013), contrario a los anteriores, no hubo evidencia estadística suficiente para afirmar que la autoevaluación incrementara la autorregulación, pero la autora notó cambios en los estudiantes.

Los trabajos de Walser (2009) y de Calatayud (2007) enfatizaron en la autoevaluación desde una perspectiva del profesor. La primera autora la denominó una estrategia instructiva que no solo motivó a los estudiantes a desempeñarse bien en el curso, sino a aprovechar la oportunidad de retroalimentar al profesor. La segunda autora en su investigación se refirió a la autoevaluación como un procedimiento metodológico para alcanzar los objetivos educativos y un modo de educar en la responsabilidad.

Mok, Lung, Cheng, Cheung y Ng (2006) diseñaron un método llamado KWL (*know-want-learn*), que permitió alinear la enseñanza y el aprendizaje, y fue aplicada como una herramienta de autoevaluación y metacognición con resultados positivos. Los autores señalaron que no hay un conjunto de preguntas de autoevaluación que puedan adaptarse a todos los casos; por lo tanto, esta debe ser contextualizada.

Para poder enriquecerse con las bondades de la autoevaluación aprendiendo a practicarla, según Harrison et al. (2015), es necesario asegurarse de que la autoevaluación se implemente en todos los niveles del currículo, inclusive desde la escuela primaria, hasta la universidad. De forma similar, Dungan y Gronich (2006) manifestaron que la autoevaluación puede ser utilizada en cada contexto y actividad, para el curso completo o para una actividad individual, en todas las áreas.

Miller (2012) concluyó en su revisión de literatura que es muy importante proporcionar a los administradores y los miembros de la facultad razones y pruebas de por qué los métodos autoritarios deben ser reemplazados por métodos que desarrollen la autoeficacia y la autorregulación, que incluyen la autoevaluación.

Si bien la autoevaluación tiene múltiples ventajas y genera sentimientos positivos, como se demostró en los trabajos de Cubero et al. (2013), y de Kossack, Sandiford y López (2006), esta puede, al contrario, producir sentimientos negativos; no ser disfrutada y tomar más tiempo (Siow, 2015). ¿Será posible minimizar los efectos no tan favorables de la autoevaluación al considerarla un componente del sistema didáctico en relación con otros, pues permitiría una enseñanza más intencionada y planeada, integrada y coherente con el aprendizaje de cada estudiante?

Kossack et al. (2006) reportaron que en el curso que trabajaron fue posible establecer relaciones entre los objetivos y la autoevaluación. Bourke y Tait (2012) constataron que la alineación entre los objetivos del curso y los contenidos fue necesaria en la autoevaluación. Kelaher-Young y Carver (2013), por su parte, expresaron que los estudiantes debían conocerse para saber cuáles procesos y recursos utilizar para alcanzar las metas de aprendizaje y asimilar los contenidos. Una de las conclusiones de la investigación de El-Koumy (2010) fue que la autoevaluación y la evaluación deben trabajar en un equipo, aprovechando las ventajas que tiene cada una. La primera no puede existir sin la segunda, y debe ser apoyada y motivada por el profesor desde las etapas más tempranas en la universidad. La realimentación sobre la autoevaluación del profesor es esencial.

Los estudios de Ndoye (2017) y de Bourke (2017) abordaron la autoevaluación desde una perspectiva peculiar. El primer autor descubrió los mecanismos que contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes: la realimentación, la colaboración y el ambiente de apoyo del aprendizaje. Ellos estimularon la responsabilidad hacia el aprendizaje, el desarrollo de

habilidades evaluativas y estrategias para completar los vacíos de aprendizaje identificados. Se sugirió que, al implementar la autoevaluación para desarrollar un aprendizaje más profundo, y no para asignar calificaciones, es posible cultivar y potenciar habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

La profesora neozelandesa Bourke coincide con Ndoye y con otros autores ya mencionados previamente, en que la autoevaluación no es para asignarse notas, sino para favorecer el aprendizaje. La autoevaluación es un asunto ontológico; es decir, tiene que ver con el ser, en cómo se convierte en profesional que adquiere conocimiento. No puede verse como un fin; comprende qué significa aprender y aplicar lo aprendido en contextos auténticos. El profesor no tiene resultados de aprendizaje predeterminados, más bien ayuda a cocrear estas condiciones como oportunidades de aprender.

Es posible notar que, así como en los artículos de la primera tendencia, en estos estudios, si bien la autoevaluación no es explícitamente investigada como componente didáctico, hay suficientes elementos para considerarla como tal, con el fin de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, pero debe investigarse más el tema.

4.3 Tercera tendencia: la autoevaluación y la medición del aprendizaje

Los resultados de varios estudios (Acedo; Ruiz-Cabestre, 2011; Dopico, 2010; Jackson, 2014; Kevereski, 2017; Leach, 2012; Machera, 2017; Stan y Manea, 2015) en la última tendencia demostraron que hay congruencia entre las notas de los estudiantes en su autoevaluación y las notas asignadas por los profesores sobre un determinado producto.

En cambio, en otro grupo de estudios, los autores constataron que no hubo coincidencias. Este es el caso de Jackson (2014); Kajander-Unkuri et al. (2016); Pawluk, Zolezzi y Rainkie (2018); Tejeiro et al. (2012), y Van Loon y Van de Wiel (2015). Verano-Tacoronte, Bolívar-Cruz y González-Betancor (2015) señalaron que hay diferencias entre la autoevaluación y las calificaciones de los compañeros y los profesores, pero que las evaluaciones de los dos últimos son similares. Se debe aclarar que no todos los autores especifican la tarea o el producto sobre el cual se asignan las calificaciones, pero aquellos que lo hacen se refirieron a las competencias comunicativas (Pawluk et al., 2018) o a competencias específicas de la profesión (Kajander-Unkuri et al., 2016).

Algunos estudios relacionaron diversas variables con la autoevaluación, entre las cuales hubo resultados similares. Por ejemplo, los estudiantes con bajas notas (desde la evaluación del profesor) se sobreestimaron, es decir, incrementaron la nota de su autoevaluación; al lado contrario, aquellos que tenían altas notas o un desempeño destacable fueron los que se subestimaron, o redujeron sus notas (Dopico, 2010; Jackson, 2014; Maté, Darabos, 2017), lo que se considera como una mayor precisión en la autoevaluación.

En cuanto a la forma como se autoevalúan hombres y mujeres, hay algunos resultados controvertidos: los resultados de Dopico (2010) y Kevereski (2017) demostraron que las mujeres presentan mayor responsabilidad, implicación y honestidad al juzgar su aprendizaje que los hombres, aunque Kevereski (2015) advierte que los hallazgos de su estudio se deben tomar con precaución, por la pequeña muestra utilizada. Jackson (2014) y Maté y Darabos (2017) señalaron que no se constató influencia del género en la precisión de la autoevaluación.

Para mejorar dicha precisión, los autores sugirieron varias estrategias: utilizar rúbricas de autoevaluación con criterios precisos, abrir espacio para la participación de los estudiantes en la construcción de estas y comparar con otras fuentes de evaluación (Verano-Tacoronte et al., 2015); proporcionar más retroalimentación; proveer más detalles de los estándares utilizados para la evaluación (Van Loon y Van de Wiel, 2015), recibir retroalimentación sobre su autoevaluación (Sitzmann, Ely, Brown y Bauer, 2010).

Tejeiro et al. (2012) investigaron qué ocurre cuando la autoevaluación no influye en la nota, y sus resultados constataron que en estos casos los estudiantes se evaluaron de manera similar a como lo hace el profesor. Pero cuando la autoevaluación influía en la nota, la discrepancia se incrementó notablemente, tanto por exceso como por defecto. Los motivos, según los autores, fueron el deseo de obtener la máxima calificación posible y la presión de tener que calificarse a uno mismo.

El metaanálisis de Sitzmann et al. (2010) advierte que los resultados sobre autoevaluación del conocimiento deben ser interpretados con cuidado, porque esta solo se relaciona con el aprendizaje cognitivo moderadamente, y de modo muy fuerte con los resultados de la evaluación afectiva; es decir, la autoevaluación tiene relación tanto con la motivación como con el aprendizaje.

Achury, Díaz y Rueda (2013) realizaron dos autoevaluaciones en diferentes momentos y compararon los resultados. Dado que se implementaron estrategias de motivación extrínseca que empoderaron a los estudiantes y les permitieron tomar consciencia de su progreso educativo, los autores afirman que los resultados de la segunda autoevaluación presentaron mayores puntajes que los de la primera.

En el estudio de González de Sande y Godino-Llorente (2014) se compararon habilidades de resolución de problemas de dos grupos de estudiantes. Los resultados demostraron que la autoevaluación y la evaluación por pares son altamente confiables; ambas fueron más efectivas que la evaluación formativa realizada por el profesor.

Boud, Lawson y Thompson (2013) exploraron la relación de la autoevaluación con la capacidad de tener juicios de valor. En general, se evidenció que bajo condiciones apropiadas, la mayoría de los estudiantes puede mejorar sus habilidades de juicio. No obstante, cuando los estudiantes fueron categorizados por nivel de logro, se encontró que aquellos con logros altos subestimaron su habilidad; y aquellos con logros bajos, la sobreestimaron. Los autores sugirieron que los profesores y los estudiantes deben valorar el rol de los criterios y los estándares en la evaluación, y considerar cómo la comprensión de estos elementos requiere ser fomentada para desarrollar el juicio de los estudiantes, con el fin de apoyar un rendimiento óptimo.

Los resultados de Pawluk et al. (2018) evidenciaron que la autoevaluación precisa y apropiada no es una habilidad innata y no puede ser enseñada efectivamente por medio de un módulo educativo. Dicho de otra manera, se reitera la idea de que la autoevaluación orientada desde la didáctica debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo o, por lo menos, en todas las asignaturas de la carrera universitaria de los estudiantes.

Stan y Manea (2015) son los únicos en esta revisión que utilizaron el término autoevaluación didáctica comprendiéndola como la autoevaluación que tiene un carácter gradual, que se desarrolla secuencia por secuencia e incluye muchos “momentos reestructurantes inducidos distintivamente por factores con los que interfiere” (p. 499). Los autores consideran que “la relación de autoevaluación y evaluación es un elemento insuperable de interacción pedagógica entre el alumno y el maestro” (p. 499).

Los estudios en esta tendencia no demuestran resultados contundentes al medir la autoevaluación desde variados aspectos; es decir, existen muchos datos contradictorios, así

que sería un riesgo hacer generalizaciones. No obstante, ¿es necesario buscar dichas generalizaciones sobre la autoevaluación? Tal vez comprender a los sujetos, esos estudiantes que construyen la imagen de sí mismos en una relación con los otros, proceso en el que la autoevaluación desempeña un papel importante en su formación, podría ser motivo de futuras investigaciones que estén orientadas a soluciones concretas para transformar la evaluación en la educación superior, al promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

4.4 Síntesis del estado de la cuestión desde las tendencias sobre autoevaluación

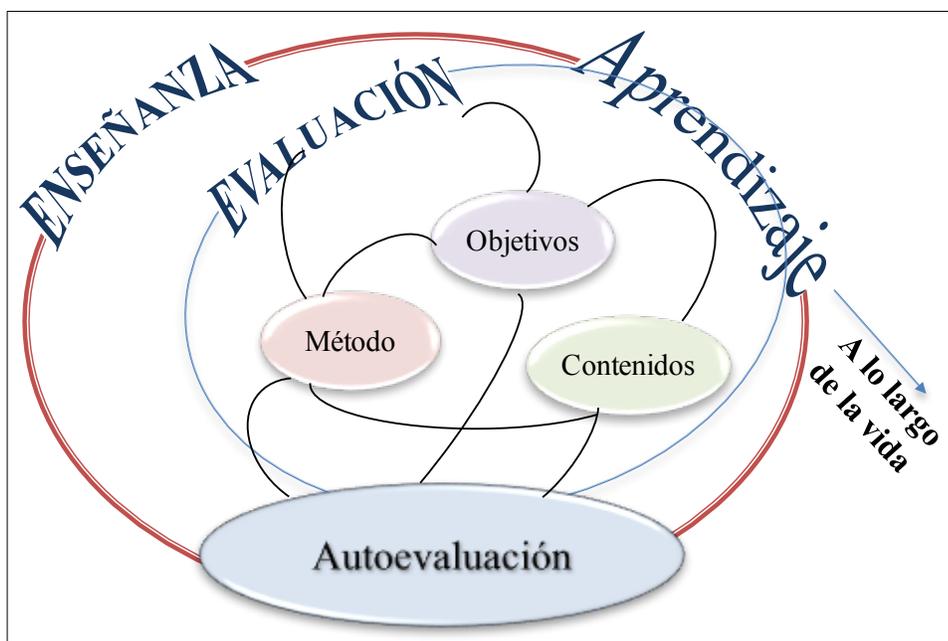
Lo que parece develar este estado de la cuestión son las múltiples relaciones que establece la autoevaluación. En primer lugar, se comprende la autoevaluación como un medio para desarrollar capacidades en el estudiante. Si bien ella es un acto de la persona misma (el estudiante), se logran mejores resultados cuando es estimulada y orientada por el otro (el profesor) desde afuera. En dicho acto de interdependencia se devela el sentido didáctico de la autoevaluación. El profesor, desde la enseñanza, es el mediador entre el estudiante y su aprendizaje, y utiliza la autoevaluación como componente junto con todos los demás. De tal modo que se va vislumbrando una relación entre autoevaluación, enseñanza y aprendizaje, pero con una proyección de aprendizaje a lo largo de la vida.

En segundo lugar, la evaluación es realizada por el profesor, él enseña y evalúa. Puesto que esta debe corresponder a las exigencias actuales, los profesores en su esfuerzo de estar al día tratan de innovar los métodos evaluativos y de enseñanza. Como consecuencia, se hacen tímidos intentos de abrir espacios de participación en la evaluación al estudiante para favorecer su aprendizaje. Sin embargo, debido a múltiples razones (que se exploraron en los estudios), los profesores en muchas ocasiones (no se consideran aquellos que nunca lo hacen) incluyen la autoevaluación simplemente como un instrumento más de la evaluación; es decir, de forma esporádica, improvisada, cuantitativa, asistemática. Eso significa que mientras la evaluación se encuentre en el pleno dominio del profesor y la autoevaluación sea solo una parte de la evaluación, sin un estatus independiente y por fuera del sistema didáctico, no se logrará transformar y trascender las prácticas tradicionales de evaluación en educación superior. Así, se establecen relaciones entre evaluación, aprendizaje y autoevaluación.

Por último, todo esto se conecta con los componentes didácticos. Cuando el profesor realiza la evaluación, considera los objetivos propuestos en los programas, los contenidos específicos de cada área del saber que enseña, los métodos que va desarrollando para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, adquieran habilidades y se formen en valores, y los medios que utiliza para lograr su propósito. Cuando el estudiante se autoevalúa, considera los mismos componentes, pero desde su aprendizaje, sus intereses y necesidades; es decir, la autoevaluación es independiente de la evaluación, no es supeditada, pero ambas son parte del proceso evaluativo. Dicho proceso cuenta con la autoevaluación y la considera un asunto ontológico, pues valora al estudiante como ser humano.

Finalmente, al realizar el estado de la cuestión tenemos la certeza de que la pregunta y la hipótesis en esta investigación son pertinentes, pues no hay estudios en referencia con la autoevaluación como un componente del sistema didáctico que podría promover el aprendizaje a lo largo de la vida. La figura 11 representa la síntesis de estas ideas.

Figura 11. Síntesis sobre la autoevaluación desde el estado de la cuestión



Fuente: elaboración propia.

5. Proceso metodológico: la experiencia hermenéutica⁵²

Pregunta de investigación: ¿cómo transformar los procesos de la evaluación en la educación superior para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida?

*Hipótesis abductiva*⁵³: ¿cómo la autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida?

Objeto de estudio: la didáctica, concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Campo de acción: la evaluación de los aprendizajes y la autoevaluación en la educación superior.

Objetivo general: fundamentar la autoevaluación como componente del sistema didáctico en la educación superior.

Objetivos específicos:

- Comprender e interpretar el desarrollo histórico de los conceptos: didáctica universitaria, evaluación, autoevaluación y aprendizaje a lo largo de la vida (desarrollado en el capítulo 3).
- Interpretar la producción investigativa reciente sobre autoevaluación del aprendizaje desde lo didáctico (desarrollado en el capítulo 4).
- Interpretar las creencias de la comunidad académica sobre los procesos de evaluación y autoevaluación de los aprendizajes (presente en el capítulo 5).

5.1 Diseño de la investigación

⁵² Mi *experiencia hermenéutica* se vivió mediante el *proceso (PRACCIS), la estructura y el procedimiento*. Este último incluye el problema, la hipótesis, la historia de conceptos, el estado de la cuestión y el acopio de la información, “todo ello con el objeto de crear una cosa, con vida propia; para ello, se procura conversar con las autoridades, llegar a un acuerdo en la unidad de sentido y legitimarla, mientras es vivida por otros” (E. González, 2011, p. 125). El círculo de la comprensión, el todo con sus partes, y la fusión de horizontes (pasado, presente y futuro) hacen parte de la estructura hermenéutica.

⁵³ La hipótesis orienta el problema y “a la vez porta el futuro de la cosa por crear que se explicita en el *objetivo general*. Los *objetivos específicos* se configuran alrededor del proceso hermenéutico y muestran el camino para la creación de la cosa” (E. González, 2011, p. 136). Cada uno de los objetivos se construyó por medio del proceso PRACCIS.

El diseño de la investigación es cualitativo⁵⁴ con enfoque hermenéutico⁵⁵. En primer lugar, su objeto de estudio se enmarca en la universidad como institución sociocultural, dentro de la cual, desde lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico, se busca la formación de estudiantes. Los procesos sociales se analizan desde un enfoque hermenéutico, el investigador no altera los hechos, y, por medio de su experiencia hermenéutica, investiga, traduce la realidad en sentidos y se forma a la vez. En segundo lugar, la participación de la comunidad académica aporta a la construcción de la cosa, pues profesores y estudiantes, desde su experiencia, comparten creencias sobre la evaluación de los aprendizajes y la autoevaluación, que como textos son leídos e interpretados desde sus significados.

La vivencia del investigador se convierte en el primer proyecto de sentido para acercarse a los textos. “Allí donde nace una vivencia es posible abrirse en una experiencia hermenéutica” (E. González, 2011, p. 126).

La proyección de sentido implica en cada lectura del texto una revisión más profunda de sus estructuras, lo que lleva así a una mayor comprensión, que a su vez se sustituye por otra más adecuada para llegar a la unidad de sentido⁵⁶ (un sentido nuevo luego de muchos significados). Los textos que portaron sentidos en esta investigación fueron: 1. los libros, considerados todo el material de carácter científico y especializado explorado sobre didáctica universitaria, evaluación, autoevaluación y aprendizaje a lo largo de la vida. 2. la comunidad universitaria, los 225 profesores y 356 estudiantes de pregrado que participaron desde las 20 dependencias académicas de la universidad. 3. Las autoridades, académicos reconocidos, expertos en los temas de evaluación, autoevaluación y/o didáctica en educación superior.

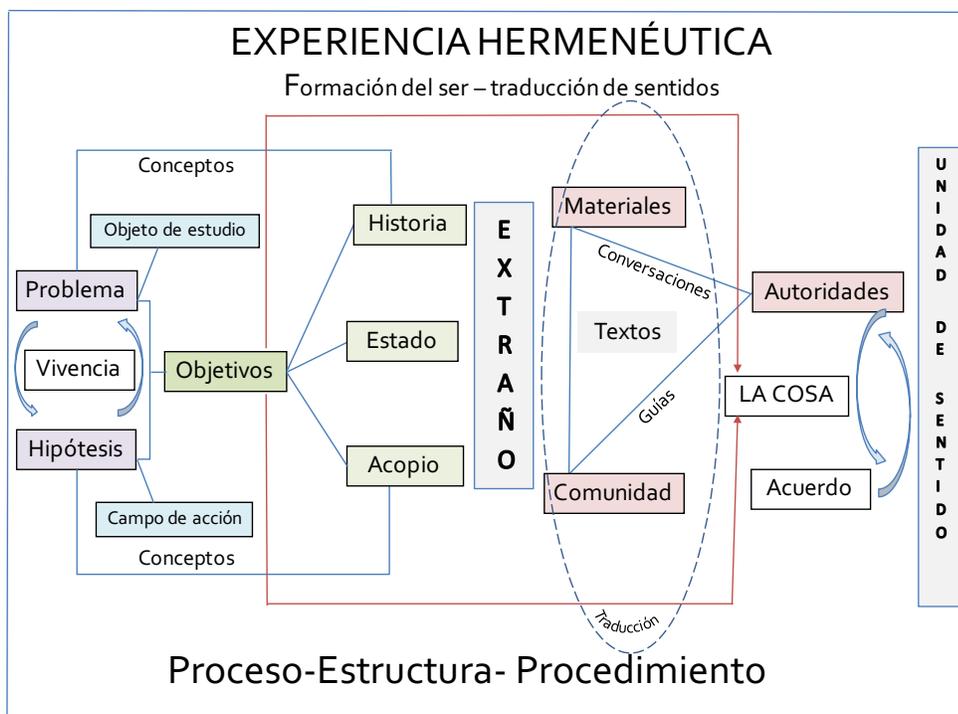
En la figura 12 se pueden observar los momentos de la experiencia hermenéutica vivida durante el doctorado.

Figura 12. Síntesis de la experiencia hermenéutica y sus momentos

⁵⁴ La ponencia “Una mirada hacia la autoevaluación del aprendizaje en la educación superior” fue presentada en el VII Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, entre el 10 y 13 de julio de 2018 en la Universidad de Fortaleza, Ceará, Brasil.

⁵⁵ “Pues se aborda lo real, en tanto proceso cultural, desde una perspectiva netamente subjetiva donde se busca comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas en su generalidad, particularidad y singularidad”. (E. González y Grisales, 2014, p. 9)

⁵⁶ “Por ‘unidad de sentido’ se entiende aquellas que no contienen nada de extraño, ni necesitan más interpretaciones por ese momento” (E. González, Aguirre, Grisales, Giraldo, Villabona, Uribe y Velásquez, 2012, p. 158).



Fuente: elaboración propia.

Por medio de las guías de prejuicios se intentó conocer las creencias de los profesores y estudiantes sobre los procesos de evaluación y autoevaluación. Uno de los significados de la palabra guía es “aquello que dirige o encamina”; en este caso, que orientaron la “conversación” con el otro. Los prejuicios son creencias, sentimientos, conceptos previos que se exploran. Cuando se quiere comprender, se consideran las opiniones del lector, en este caso, el investigador, y las del texto, el otro. Gadamer (1993) señala que se debe “simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto [...] El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él” (p. 170).

La valoración de la comprensión y la funcionalidad de las guías se realizó en la Universidad de Antioquia, por medio de una prueba piloto⁵⁷, la cual además permitió simular el trabajo de campo. La construcción de las guías se basó en la pregunta de investigación, la hipótesis, los conceptos didáctica universitaria, evaluación, autoevaluación, aprendizaje a lo largo de la vida; el estado de la cuestión y los prejuicios de la investigadora. La formulación

⁵⁷ “Por prueba piloto, se entiende, en el campo de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, una primera experiencia con la cosa creada para avalarla en las comunidades donde se va a vivenciar” (E. González et al., 2012, p. 153). La comunicación “Contribución de la autoevaluación como parte de la didáctica a la formación en la educación superior: acerca de una prueba piloto” fue presentada en el VII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 18) entre el 5 y 6 de julio de 2018, en la Universidad de Zaragoza, España.

de las preguntas, sustentadas desde diferentes autores, se relacionó con los conceptos sobre los cuales se quería indagar, buscando una proyección de sentido (anexo 5). En la guía subyace una relación dialéctica entre el todo —los conceptos buscados— y las partes —el sentido de cada pregunta—. La primera guía de prejuicios contenía ocho preguntas —con opciones de “sí/no” con argumentación de la elección— y cuatro para la determinación de la calidad de la guía (anexo 6).

Inicialmente en la prueba participaron diez profesores de cuatro facultades diferentes (Medicina, Educación, Idiomas y Ciencias Agrarias); se seleccionaron personas conocidas de la investigadora, con algún conocimiento sobre educación, didáctica o hermenéutica. Se les envió la guía de prejuicios por correo electrónico y se les invitó a apoyar la prueba, respetando su participación voluntaria. Se consideró pertinente aplicar la misma guía para los estudiantes, cambiando una pregunta: si a los profesores se les consultó sobre la aplicación de la autoevaluación en sus clases, a los estudiantes se les preguntó si la aplican para su aprendizaje. La guía de prejuicios se compartió por correo electrónico a 12 estudiantes conocidos de la investigadora; se les informó que su participación era voluntaria. Ninguno de ellos respondió.

A partir de las respuestas recibidas de los profesores se evidenció que la pregunta 6 sobre si consideraban que “la autoevaluación debe tener un estatus independiente igual a la evaluación del profesor para verificar el aprendizaje del estudiante”, generó muchas inquietudes, y con la pregunta 3, sobre cómo concibe el aprendizaje, no se logró obtener el sentido proyectado. Adicionalmente, el tiempo dedicado a completar la guía en promedio fue de 30 minutos. Los participantes sugirieron algunos cambios: la modificación de palabras específicas, la unión de las preguntas 5 y 8, la disminución de preguntas y el apoyo de Google.doc.

Para la nueva versión de las guías se consideró utilizar preguntas abiertas y cerradas (ocho en total). Se limitó la inclusión de preguntas de “sí” o “no”; se ofrecieron respuestas múltiples, con la posibilidad de ampliar su opinión con la opción “otros” en las preguntas 5 y 6; se optó por proponer la enumeración de ideas en orden de importancia en las preguntas 4 y 7, para obtener mayor información de las respuestas.

Con el fin de reforzar y profundizar algunos conceptos importantes, pero a la vez disminuir el tiempo de complementación, se formularon doce afirmaciones con selección de

cinco opciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo; organizadas en una tabla para mejorar la visualización y el orden. En la elaboración de las últimas se consultaron los artículos de Canney (2014) y Rodríguez-Gómez et al. (2012), que contenían cuestionarios sobre autoevaluación. Se conservó la parte 2 de la guía sobre su funcionalidad.

La segunda prueba piloto no solo tuvo cambios en el diseño, sino en la metodología de la aplicación: se utilizó un formato impreso, se abordaron personas desconocidas, elegidas al azar, a quienes se les explicó el propósito de la prueba y la opción de participar o no. Una vez los estudiantes y los profesores aceptaban participar, se les daba espacio para completar la guía sin intervenciones y recogerla enseguida. En total, participaron quince personas: ocho estudiantes y siete profesores. Se buscó contar con representantes de las facultades más grandes de la universidad: Ingeniería y Medicina, y tener participantes de variadas dependencias académicas, como Química Farmacéutica, Microbiología, Artes, Idiomas, Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Todos los conceptos y preguntas estaban claros; la guía se completó en un promedio de diez minutos. La única sugerencia fue considerar la respuesta “indeciso” en la tabla de las afirmaciones, la cual se cambió por “ni en desacuerdo ni en acuerdo”. Las respuestas se analizaron una por una en cada grupo de participantes: las cerradas se tabularon, las abiertas se interpretaron; las afirmaciones se agruparon según significados similares. Posteriormente, se compararon todas las respuestas entre el grupo de profesores y de estudiantes.

En conclusión, los resultados fueron satisfactorios, lo que permitió aplicar las guías de prejuicios a una escala mayor en el trabajo de campo. En dichas guías se agregó una introducción sobre la investigación y sus propósitos, el consentimiento informado e indicaciones generales para la complementación (anexo 7).

Para iniciar el trabajo de campo o el acopio de la información⁵⁸, se consultó la población de la Universidad de Antioquia (sede Medellín) en el portal de la Universidad, en la sección de Vicerrectoría de Docencia, en octubre de 2016. La información arrojó que entre profesores y estudiantes de pregrado la universidad tiene alrededor de 37.000 personas. Se

⁵⁸ Los cuatro momentos de la experiencia hermenéutica (el problema, la hipótesis, la historia de los conceptos y el estado de la cuestión) permitieron acercarse a la comunidad para obtener insumos y crear la cosa. Es necesario hablar con los otros para “poner en diálogo mis vivencias con lo vivido por los demás [...] poner en diálogo la teoría, la historia de los conceptos con la práctica, lo vivido en comunidad” (E. González, 2011, p. 140). Por lo tanto, hay que indagar por los prejuicios de aquellos que son parte de la universidad para hacer el *acopio de la información*.

realizó un muestreo aleatorio probabilístico estratificado (anexo 8), que permitió distribuir la participación de todas las dependencias académicas de la universidad, según el número de personas que las conforman. Así, debían participar 275 profesores y 319 estudiantes de pregrado. Los números no pretendían generalizar o demostrar verdades, fueron una oportunidad de escuchar a todos aquellos que deseaban compartir sus creencias y vivencias sobre la autoevaluación, para comprenderlas e interpretarlas.

Con el fin de tener los datos sistematizados y digitados, las guías de profesores y estudiantes se diseñaron en formato Google.doc para ser compartidos en los correos electrónicos de la comunidad desde la oficina de comunicaciones universitaria. Sin embargo, al no obtener el permiso de envío desde el nivel central, se acudió a otras estrategias: solicitar la autorización y/o el envío en cada dependencia desde la vicedecanatura y/o oficina de comunicaciones, y simultáneamente aplicar las guías en formato físico, con la ayuda de un auxiliar. Las diligencias iniciaron el 20 de agosto de 2017, incluyendo el envío de toda la documentación al Comité de Bioética de la Facultad de Medicina, con el fin de recibir su aval para realizar el trabajo de campo en la universidad, el cual se obtuvo mediante el Acta 17 del 14 de septiembre de 2017 (anexo 9).

La recolección de datos finalizó el 30 de octubre, dado que en este momento ya se contaba con las respuestas de 225 profesores y 356 estudiantes. El cambio en la cantidad no afectó la investigación, pues, por ser cualitativa, permite flexibilidad; la muestra era una orientación, mas no una condición rígida de obligatorio cumplimiento. Se obtuvieron 356 respuestas en formato digital, los restantes 245 recibidos se recibieron en formato físico y se transcribieron en el mismo formato de Google.doc por un segundo auxiliar; de estos, 20 fueron anulados porque las personas no completaron las respuestas en su totalidad, lo que impedía continuar y tener el formato virtual terminado. De esta manera, todos los datos ya estaban digitalizados.

Otra técnica planeada para el acopio de la información fue la conversación. Con ella, se pretendió profundizar los aspectos de la autoevaluación con los profesores en funciones administrativas (jefes, coordinadores, otros) y el grupo de profesores que la aplican en sus clases. La conversación es una forma de comunicarse con los demás, de escuchar e intercambiar ideas. Como expresa Gadamer (1993): “preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta” (p. 225).

A medida que se recibían las guías de prejuicios, se leían los datos, lo que permitió al investigador obtener algunos significados. Al iniciar el primer análisis se encontraron hallazgos interesantes, en particular llamó la atención que los estudiantes enfatizaban en la autoevaluación como una valoración de la persona misma, algo muy personal, que el profesor no tenía en cuenta, a pesar de su importancia para la formación del estudiante. Esas ideas generaron la sensación de que también era necesario escuchar la voz de los estudiantes, pues ellos son los que aprenden y los que deben realizar o realizan la autoevaluación. Por lo anterior, se consideraron modificaciones así: en lugar de realizar conversaciones con dos profesores por cada área del conocimiento (salud, ciencias sociales y humanas, ciencias exactas), quienes aplican la autoevaluación en sus clases, y con un profesor por cada área en función administrativa, se decidió conversar con tres profesores y tres estudiantes, frente a la idea inicial de conversar solo con los nueve profesores.

El criterio de selección de las facultades dentro de cada área fue el tamaño de ellas; es decir, se optó por las dos más grandes en cada área. Al acercarse a la vicedecanatura de las dependencias (Ingeniería, Educación y Odontología), se consultó sobre profesores que realizan la autoevaluación. Se contactó a los profesores recomendados y se les presentó el propósito de la investigación y de la conversación, para consultarles si deseaban participar. Una vez ellos expresaron su acuerdo, se organizó el día y el lugar para conversar con cada uno. Durante la actividad se comprendió que los tres elegidos de una u otra manera tenían funciones administrativas o las habían tenido, razón por la cual se descartó buscar particularmente a otros profesores con funciones administrativas. Se decidió conservar esta cantidad, ya que sus aportes lograron ampliar o profundizar asuntos de la autoevaluación.

En cuanto a la selección de los estudiantes, se consideró como criterio el rendimiento académico, la participación directa en actividades de su facultad que les permitían conocer de cerca los procesos académicos, y el semestre igual o superior al quinto de su programa académico. Una opción eran los monitores, así que se procedió a contactar la oficina de asuntos estudiantiles de diferentes dependencias (Ingeniería, Medicina y Ciencias Económicas) para que recomendaran a los estudiantes que deseaban participar en la investigación, al explicarles la actividad. Entre el 29 de noviembre y el 5 de diciembre de 2017 se realizaron las seis conversaciones con los dos grupos. Cada participante firmó consentimiento informado expresando su acuerdo para grabar las conversaciones.

Una vez se recolectó la información, se inició el proceso de sistematización y análisis. Las respuestas abiertas en las guías de prejuicios de profesores y estudiantes se exportaron a Excel desde Google.doc. Por cada pregunta y por cada grupo se organizó un documento. Al iniciar el análisis por pregunta, se leyeron las respuestas de cada participante, se identificaron los significados similares como concurrencias y los diferentes como ocurrencias. En el siguiente paso se compararon esas ideas entre las dos audiencias por cada pregunta. Los registros de las preguntas cerradas ya sistematizadas y representadas en figuras por cada grupo de participantes se tomaron de Google.doc, posteriormente se compararon entre los dos grupos. Las afirmaciones en la guía de prejuicios con sus datos porcentuales se analizaron por cada grupo, para después comparar las respuestas entre los dos grupos.

Cuando las entrevistas fueron transcritas por la investigadora y se obtuvo la licencia del *software* Atlas.Ti. versión 8 para Mac, se inició el análisis de todos los datos en conjunto: las guías de prejuicios y las conversaciones de los profesores y de los estudiantes. Una primera aproximación a ellos fue señalar los apartes de interés particular para la investigación en cada texto con un código, los cuales se generalizaron en categorías y subcategorías preestablecidas o emergentes, como lo exige el *software*.

Para una mayor rigurosidad y profundidad interpretativa en el proceso de análisis, hubo una segunda mirada a los datos. En esta ocasión, nuevamente se consideraron las preguntas y su proyección de sentido. Para llegar a la interpretación se dejó que los datos “hablaran”, se leyeron todas las citas por pregunta en cada público por separado, como partes del todo. En cada pregunta abierta en las guías y en las conversaciones se descubrieron múltiples unidades de significación⁵⁹, que por su parte construyeron diferentes campos semánticos⁶⁰. Este proceso permitió ir construyendo y comprendiendo los sentidos que tiene la autoevaluación para la comunidad académica. Finalmente, las respuestas de los profesores y los estudiantes en las guías y en las conversaciones se compararon, se incluyeron los datos numéricos, y así se logró el consolidado de ambas en una síntesis, el todo.

⁵⁹ “Por ‘unidad de significación’ se entiende aquello que es extraño e incomprensible” (E. González et al., 2012, p. 154).

⁶⁰ “Un campo semántico estaría constituido por un grupo de palabras que están relacionadas por su significado, compartiendo ciertas características comunes o referenciales” (E. González y Grisales, 2014, p. 17).

5.2 Lectura⁶¹ de las guías de prejuicios y las conversaciones de los profesores y los estudiantes

Pregunta 1. Al preguntar a los profesores y estudiantes: ¿qué cree usted que es la autoevaluación?, se hallaron siete campos semánticos entre los dos grupos: el sujeto (sí mismo); los criterios; los objetivos; los contenidos; las capacidades y los valores; el método, y la cultura de autoevaluación. Todos los significados de los campos semánticos con sus concurrencias y ocurrencias⁶² rumbo a la unidad de sentido están representados como síntesis en la tabla 7.

Tabla 7. Relación entre los campos semánticos, las concurrencias, las ocurrencias y la unidad de sentido sobre autoevaluación entre profesores y estudiantes

Campo semántico	Concurrencias	Ocurrencias	Unidad de significación
Sujeto (sí mismo)	Individual, interior, sí mismo, primera persona, desde adentro, valoración o evaluación propia, autovalidación, autoconocimiento.	Sujeto juez y parte, no interviene el otro, valoración de sí mismo en relación con el otro y el territorio.	Valor del estudiante como “el otro” con sus posturas (“yo valgo”). Exploración del yo interior.
Criterios	Parámetros claros, comparación, referencias, criterios establecidos.	Explicaciones, indicadores, criterios consensuados.	Condición, punto de partida para la valoración en cada actividad humana, por medio del diálogo.
Objetivos	Oportunidad de mejorar, verificación de logros	Valoración cualitativa y cuantitativa. Proceso de formación, desarrollo de capacidades y valores.	Proyección hacia una meta que implica análisis del proceso y el resultado. Ampliación hacia los fines de la educación.
Contenidos	Conocimiento, desempeño y actividades académicas, comportamiento, actitud.	Procesos mentales, esfuerzo, dedicación, unidad temática, conceptos, el tema, contenido temático, salirse	Ampliación del concepto contenidos (incluye lo emocional, lo comportamental).

⁶¹ El póster “La autoevaluación en el sistema didáctico en la educación superior” con los resultados parciales de la investigación hasta noviembre de 2018 fue presentado en el XI Taller Internacional “Pedagogía de la Educación Superior” en el marco del XI Congreso Internacional de Educación Superior, entre el 12 y 16 de febrero de 2018, en La Habana, Cuba.

⁶² “En lo idéntico las concurrencias y en lo diverso, las ocurrencias. Las concurrencias se detectan en tanto comparaciones por analogías y la regularidad entre ellas; las ocurrencias se detectan al articular semejanzas equívocas, ligando conceptos diferentes, es la genialidad, el libre empuje de la imaginación, ahí se crean las cosas, con tacto” (E. González, 2011, p. 140).

		de los contenidos (actitud ante la vida).	
Capacidades y valores	Examinar, reflexionar, analizar, identificar fortalezas y debilidades, proyectar metas, buscar estrategias, tomar decisiones. Crítica, valoración, actitudes, sinceridad, compromiso, dedicación, conciencia, honestidad, autonomía introspección, responsabilidad.	Comprender, interpretar, emitir juicio, revisar, capacidad de cuestionarse, de autodeterminación; autorregularse, aprender a aprender para la vida (no para el examen), “aprender a dialogar conmigo misma”, confianza, percepción integral, examen axiológico, madurez, autoexigencia.	Cualidades que desarrolla la persona con la autoevaluación hacia su crecimiento. Competencias y valores para aprender a lo largo de la vida y poder solucionar problemas.
Método	Mecanismo, herramienta, estrategia, forma, método.	Monitoreo constante, acción transformadora, estrategia de aprendizaje y formación, oportunidad de mejorar.	Camino hacia el desarrollo y crecimiento personal.
Cultura Autoevaluativa	Proceso. Autoevaluación sumativa y formativa.	Falta de cultura y necesidad de crearla, autoengaño, desconfianza del profesor, diversidad, autoevaluación como hábito, tener objetividad, postura justa y equilibrada, falta de precisión en la autoevaluación si no se hace continuamente; un sistema de calificación centrado en los parámetros propios; la autoevaluación no requiere nota; es formativa.	Necesidad de revisar posturas frente el estudiante, la enseñanza y el significado de lo cuantitativo en la autoevaluación.

Fuente: elaboración propia.

En el campo semántico denominado sujeto (sí mismo), profesores y estudiantes coinciden al señalar que este es⁶³ un proceso de evaluación o valoración que hace el sujeto de sí mismo, y enfatizan en el “auto” que cambia drásticamente el significado de esta valoración. Los profesores manifiestan que la autoevaluación es *“asunto personal y subjetivo, individual, autónomo, evaluar en primera persona, como nadie más lo puede hacer; donde no interviene la opinión del otro; el sujeto es juez y parte”*.

Por su parte, los estudiantes declaran que la autoevaluación es *“percepción propia,*

⁶³ Las respuestas de los profesores y los estudiantes se presentan entre comillas y en cursiva.

personal, proceso interno de revisión de los procesos; de evaluador y evaluado consigo mismo; el estudiante asume su posición de sujeto que aprende y se permite juzgar su propia labor; sin la necesidad de obtener el concepto de otra persona”.

Los profesores, al igual que los estudiantes, a partir de este “uno mismo” que está en la autoevaluación, expresan que *“al ser la persona quien se valora, establece los parámetros de ello”*. En palabras de los profesores, la autoevaluación es *“entender cómo se da mi propio aprendizaje, respecto a mis propias expectativas, de manera libre y objetiva”*; en palabras de los estudiantes, esta es *“una evaluación propiamente de mi criterio y punto de vista; es realizarse una evaluación interna sobre lo que se aprende; esta en ocasiones puede diferir de lo que se evalúa en clases [...] ya que está más relacionada con consideraciones propias de la persona, a partir de unos criterios que cada quien se da; porque yo por mi cuenta soy capaz de decirme en qué debo mejorar y en qué estoy bien”*.

En la autoevaluación “uno mismo”, para los profesores es una oportunidad de *“conocernos mejor; para los estudiantes es en definitiva el reflejo de mi ser que intento conocer; la capacidad de reconocerse uno mismo; verme en el espejo y preguntarme quién soy yo; es una forma de autocensura y autoconocimiento, [de saber] hasta dónde llegan mis capacidades”*.

Pero no solo se valora y conoce la persona misma, sino que se considera el contexto en el cual vive y se desempeña; todo lo que está a su alrededor. En palabras de un profesor, la autoevaluación es la *“valoración permanente de sí mismo en relación con los actores que te rodean y el territorio”*. Las personas que están cerca en el contexto académico y personal ayudan a la formación de la persona.

Se identifica una similitud con la teoría expuesta en el concepto autoevaluación: el “yo” con sus partes, individual y social. El contexto en el cual vive la persona, ya sea familiar, académico, laboral, cultural, personal, le exige estar aprendiendo todo el tiempo, no solo cuando se encuentra en la universidad, sino a lo largo de su vida. Por lo tanto, al formarse y aprender constantemente, la autoevaluación siempre sería necesaria para evaluar *“diferentes etapas por las cuales ha pasado un desarrollo de aprendizaje”*, como lo expresa un estudiante, en cualquier ámbito de la vida.

El campo semántico referido a los *criterios* que se utilizan en una autoevaluación es un punto importante en las creencias de la comunidad académica. En este se percibe cierta

contradicción de posturas entre los mismos estudiantes. Así es como algunos de ellos piensan que se debe *“dialogar sobre los criterios; que sería más exitoso el proceso si los dos [profesores y estudiantes] hablan y no se impone”*. De igual manera lo comunican los profesores, cuando dicen que es *“un asunto más consensuado, claro y con criterios para que estemos todos de acuerdo en lo que vamos a observar”*.

Pero otros pocos estudiantes consideran que la autoevaluación *“no tiene lineamientos preestablecidos, es uno como estudiante él que los propone y se evalúa de una manera más íntima de acuerdo a lo que se cree y piensa cada individuo”*. Contrario a los estudiantes, los profesores creen que *“la construcción del parámetro de referencia entre profesores y estudiantes debe considerar criterios que están alineados con el proyecto formativo que fija la unidad académica”* o que los criterios para la autoevaluación los orienta la evaluación: *“si el profesor explica cuáles son los criterios que tiene en cuenta para evaluar a los estudiantes y la importancia de estos, podrá dar criterios claros a los estudiantes para que se autoevalúen, es decir, adaptar los criterios propuestos externos e internos”*.

Los criterios propios frente al aprendizaje de cada estudiante podrían ser discutidos y confrontados con los lineamientos generales y del profesor para establecer parámetros similares, unificar elementos y fijar la mirada hacia una misma dirección. Para este fin se necesita interacción, comunicación, diálogo, conversación entre las partes y mediación del profesor. ¿Abrimos espacio a estos momentos en el aula universitaria?

Sobre el campo semántico *objetivos*, los estudiantes manifestaron que la autoevaluación es la *“revisión personal del cumplimiento de los objetivos; el proceso por el cual cada persona puede ser crítico y autoexigente con su proceso formativo; la manera de evaluar si cumplí las metas, y si aprendí contenidos del curso, si voy a salir bien preparada, será que lo que he aprendido en la carrera sí es suficiente”*. Estos objetivos son muy personales, son *“nuestros propósitos trazados, es aprender a aprender”*. Al parecer los significados que emergen aquí son los resultados, los logros o las metas, pero también el proceso que lleva a ellos.

Los profesores, de forma similar, expresaron que la autoevaluación es un *“mecanismo para evaluar el proceso y replantear aspectos en torno a lo que se desea llegar; una mirada retrospectiva valorativa que se hace de un proceso de enseñanza/aprendizaje para autoevaluar logros esperados versus logros alcanzados; un proceso crítico y continuo de la*

revisión interna con el fin de valorar los resultados". Desde la aproximación histórica del concepto autoevaluación se resalta la relación entre el "yo" ideal y el "yo" real, la misma que aquí observamos; hay similitud entre esas unidades de significación, de lo esperado y lo alcanzado, y lo ideal y lo real. Cada persona proyecta sus metas, traza su ruta y, a la medida de sus capacidades y motivaciones, se acerca a ellos.

A lo largo de este proceso hacia lo proyectado, la autoevaluación desempeña un papel importante para su logro. Los profesores creen que la autoevaluación *"busca identificar cualidades positivas para fomentarlas y negativas, para mejorarlas; es una posibilidad de mejoramiento para uno, los procesos, lo individual, lo particular, lo específico del ser"*. Igualmente, ella ocurre cuando *"un individuo (profesor, estudiante, sección, facultad) analiza su desempeño para sacar sus conclusiones y tomar acciones que le permitan optimizar su desempeño; reflexiona frente a unos conocimientos si realmente estoy o no obteniendo los resultados que yo quiero"*.

Por su parte, los estudiantes tienen creencias muy similares a las de los profesores, dado que para aquellos la autoevaluación es *"un paro en el camino y mirar si lo que estoy aprendiendo lo estoy haciendo de manera correcta, qué mecanismos estoy usando para aprender, cómo lo estoy haciendo, así mismo como buscar estrategias, otros métodos para poder mejorar las debilidades que tengo"*.

La opinión de un profesor frente a la autoevaluación es que con ella *"yo no pretendo revisar si aprendieron o no aprendieron, por ejemplo, cálculo, o este tipo de cosas, creo que dentro del mundo evaluativo hay instrumentos para esto. Lo único que pretendo con la autoevaluación es animarlos a autorregularse"*. ¿Están relacionados la autorregulación, el aprendizaje, el saber específico y la autoevaluación?

Estudiantes y profesores creen que la autoevaluación cumple doble función: para el aprendizaje del estudiante, porque, como lo expresó un profesor, cuando uno mismo se evalúa se llama autoevaluación y *"debería ser una condición esencial en el proceso de evaluación, pues he aprendido desde que la utilizo en las clases que es fundamental para que los estudiantes aprendan a aprender para la vida y no para el examen"*. Y para la enseñanza, asunto reconocido en los estudios revisados en el estado de la cuestión. En palabras de los profesores: *"yo creo que sí se puede hacer la autoevaluación desde el estudiante y eso nos daría un feedback de como desde la docencia lo estamos haciendo"*; y

en la opinión de los estudiantes, *“los profesores a veces se preocupan más por enseñar y realmente no ven si uno está entendiendo o no. Entonces, con la autoevaluación también ayudaría a mejorar al profe”*.

Los *contenidos* se perciben como otro campo semántico. Al hablar de ellos, los profesores expresaron que la autoevaluación *“hace una estimación de lo que él [el estudiante] ha aprendido en este proceso y se refiere a un determinado campo del conocimiento; a un seguimiento sobre su manera de estudiar cada unidad temática, y ponerse a prueba frente a conceptos, metodologías y aplicaciones”*. Por su parte, los estudiantes manifestaron que la autoevaluación tiene que ver con *“el tema que estamos manejando; los conocimientos propios frente a determinados temas; conceptos, detalles, dato, en fin, es un reconocimiento propio de los conocimientos adquiridos”*.

Una profesora comparte que puede *“estar completamente segura [...] que esto es el contenido temático, pero me [le] parece fundamental la percepción y la experiencia que tiene el estudiante en este proceso, es que tenemos que trabajar como de la mano”*. ¿Serán contenidos personales, que requieren ser retomados, reforzados, ampliados o profundizados, según la necesidad de cada estudiante?

Otro campo semántico corresponde a las *capacidades y los valores* que deben considerarse en la autoevaluación. Los profesores creen que son importantes *“las competencias del ser, hacer y saber; el comportamiento propio; las actitudes y desarrollo de habilidades en el proceso de formación; el asunto autoevaluativo es más bien como un asunto, de salir un poco más del contenido, más bien su actitud ante la vida”*.

En cuanto a los estudiantes, ellos manifestaron, de forma parecida, que la autoevaluación tiene que ver con *“qué tanto me he esforzado; con el desempeño, con mis capacidades intelectuales, objetivo, la participación; el compromiso; la dedicación; el comportamiento, las actitudes, el esfuerzo que he hecho por aprender algo, incluye varios parámetros, dedicación en tiempo, interés, tareas, escritos. Todo lo que implique preparar un tema”*.

Como capacidades, los estudiantes mencionaron *“reflexionar, analizar, interpretar, emitir juicio, reconocer, revisar, cuestionarse, identificar”*. La autoevaluación también *“es autocrítica, introspección, percepción, insight, autorretroalimentación, exigencia a uno*

mismo que potencia la honestidad, la sinceridad, la objetividad, la consciencia, la madurez”.

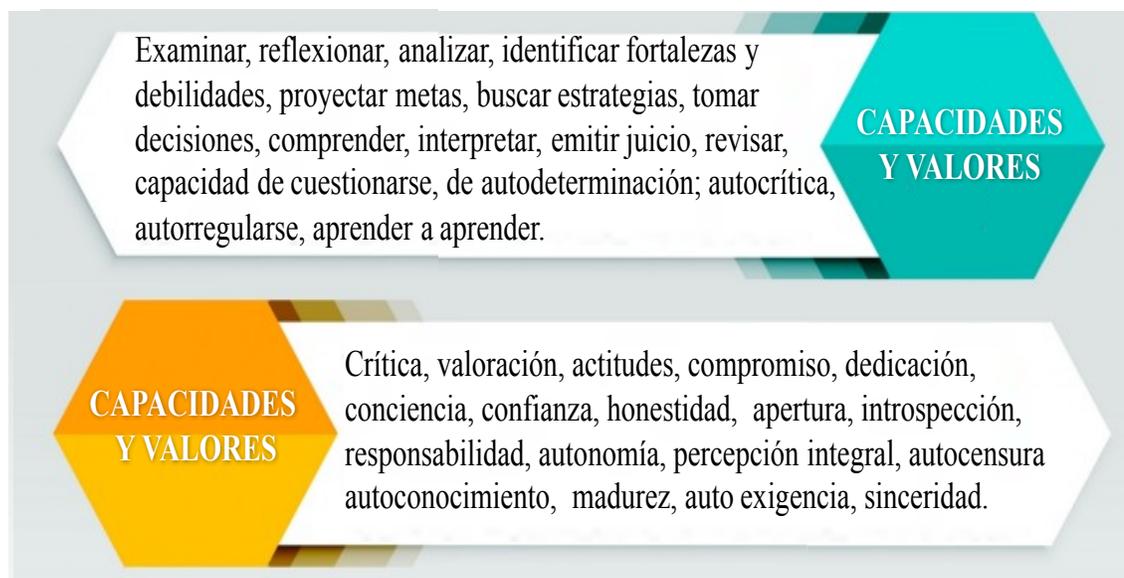
Una estudiante considera que:

La autoevaluación del aprendizaje es la crítica que nosotros tenemos hacia que conocimientos estamos percibiendo, más que todo en este campo de la universidad o en cualquier otro aspecto fuera de lo académico en particular [...] cada conocimiento que uno adquiere uno lo analiza, bueno, esto me sirve, esto no me sirve, esto lo puedo aplicar, eso lo pude haber adquirido fuera del aula, o no lo hubiera adquirido, necesito un docente para eso, no lo necesito.

Por su parte, los profesores creen que la autoevaluación “*es un proceso formativo, de reconocimiento de capacidades y logros que implica reflexión, autocrítica, fortalecimiento de la personalidad y la autonomía; requiere una actitud autoconsciente de análisis y autoobservación. Pero también la autoevaluación es una mirada introspectiva, de conocimiento personal, examen de consciencia, interpretación personal, proceso metacognitivo, lectura de sí, pesquisa*”. Al aplicar la autoevaluación, el estudiante “*estimula la autonomía y la autorregulación, promueve la honestidad, la confianza y la responsabilidad, la sinceridad, la capacidad de autodeterminación y de toma de decisiones*”.

Lo más particular que se deduce de las opiniones de la comunidad académica sobre las capacidades y los valores que se deben considerar en la autoevaluación es que para realizarla se requiere tener dichas capacidades, actitudes y valores, pero al mismo tiempo, al practicarla, se desarrollan estas y otras nuevas. En la figura 13 se representan las principales capacidades y valores que destacan tanto los profesores como los estudiantes.

Figura 13. Capacidades y valores que requiere o desarrolla la autoevaluación



Fuente: elaboración propia.

La comunidad académica relaciona la autoevaluación con el *método*⁶⁴, otro campo semántico que adquiere el significado de camino o vía para lograr un propósito en el aprendizaje. Los profesores creen que la autoevaluación es *“una estrategia para promover en los estudiantes el análisis crítico de su desempeño, habilidades y compromiso; un método complementario a la evaluación del alumno por parte del profesor; una estrategia evaluativa personalizada sobre el proceso de aprendizaje; una estrategia que le permite al estudiante reflexionar sobre el logro de los objetivos propuestos en una actividad formativa (curso, unidad)”*.

Y si bien casi todos los participantes se referían a la autoevaluación del aprendizaje del estudiante, varios profesores enfatizaron que la autoevaluación es *“una estrategia de aprendizaje y de formación para los profesores y los estudiantes”*. Al parecer, no es cuestión de roles, de posiciones, de poder, la autoevaluación es para todas las personas en búsqueda del crecimiento y perfeccionamiento personal y profesional, y debería ser parte de nuestra cultura.

Los estudiantes, por su lado, también están de acuerdo en que la autoevaluación es *“una forma de fomentar en los estudiantes la visión objetiva y justa de su desempeño académico; una forma de expresar una opinión acerca de nosotros mismos; una herramienta*

⁶⁴ En los programas de los cursos es común utilizar la palabra metodología, la cual se conservó en la guía de prejuicios. No obstante, como componente se considera el método. En este caso, se asumen como similares.

que sirve para hacer una comprensión sobre lo verdaderamente aprendido; un mecanismo, una manera”.

Es llamativo que los dos grupos de participantes identificaron en la autoevaluación, como método, algunos elementos propios al referirse a *“personalizada y a nosotros mismos”*. La autoevaluación podría ser uno de los métodos propios del estudiante, desde el aprendizaje y para el aprendizaje.

El concepto autoevaluación devela múltiples significados en las creencias de los profesores y estudiantes que se ubican en otro campo semántico, la *cultura autoevaluativa* (su presencia o falta). Más concretamente, un profesor compartió que *“nuestros estudiantes no están en la cultura autoevaluativa, ni en la calle, ni en la casa, ni en la universidad”*. Otra profesora también comentó:

Desgraciadamente no tenemos cultura de autoevaluación, que hay que formarla, sí, porque es una herramienta, ¿que sirve para qué? Para que podamos adquirir en nosotros mismos como esta autocrítica que nos hace tanta falta, porque, pues, es una forma de mirarnos, y si uno es capaz de reconocer en uno mismo cualquier debilidad es más fácil enfrentarla, es más fácil superarla, pero si uno no la identifica, pues, es muy difícil salir de ella [...] tenemos que aprender a reconocer si estamos en un momento crítico o si estamos muy bien frente al conocimiento. Que uno mismo tenga la capacidad de decir, estoy mal, entonces tengo que mejorar, [...] en cualquier momento y ante cualquier circunstancia, en lo personal, en lo académico.

La falta de cultura para autoevaluarse presenta ciertas consecuencias. Es así como algunos estudiantes creen que la autoevaluación *“puede estar sesgada por nuestros [sus] intereses”*. Quizá, la verdadera autoevaluación tiene que ver con aquella *“capacidad de evaluar nuestras acciones con objetividad”*. En otras palabras, ella debe tratar de encontrar el punto medio entre lo subjetivo y lo objetivo, como lo expresa un estudiante; es *“un ejercicio donde se analizan diversas cuestiones, donde prima el espíritu crítico por encima de las percepciones propias, es decir, que se pone en cuestión una cosa cualquiera con criterios objetivos y se deja fuera cualquier impresión propia que afecte el análisis”*. Frente a la autoevaluación hay que *“tener una postura justa, equilibrada, declaran los profesores, dado que se trata de revisar diferentes ítems de forma clara y honesta, con la finalidad, no*

de vanagloriarse o de castigarse, sino de tener elementos para mejorar en el proceso de aprendizaje”. ¿Cómo es posible formar a una persona con estas cualidades?

Tal vez una posible respuesta se encuentra en las palabras de un estudiante cuando señaló que la autoevaluación es *“un motor de transformación y también algo que necesita madurez para hacerse adecuadamente, sabiendo que siempre hay chance de falta de precisión, al menos cuando no se realiza con continuidad”*. Se comprende, entonces, que lo subjetivo de la autoevaluación es posible contrarrestarlo por medio de un ejercicio constante, pues entre más se aplica, con más facilidad se aplica. Otro estudiante agregó que *“la autoevaluación sistemática permite mejorar el nivel de comprensión del conocimiento por aprender y del proceso mismo de aprendizaje y construcción de conocimiento”*. ¿Será que cuando la autoevaluación sea un acto planeado, intencionado, orientado por el profesor desde la enseñanza, un componente del sistema didáctico, habrá condiciones para una cultura de la autoevaluación?

Al parecer, la ausencia de un conjunto de valores y acuerdos, es decir, de esa cultura, se refleja en los paradigmas de lo cuantitativo y cualitativo sobre la autoevaluación; por lo tanto, los participantes creen que la autoevaluación puede ser sumativa (con calificación) y formativa (sin calificación). Pocos profesores consideran que la autoevaluación es *“una calificación, un sistema de calificación centrado en los parámetros propios; se califica el aprendizaje con una crítica a sí mismo”*.

De igual manera, algunos estudiantes, la minoría, pero un número mayor que entre los profesores, coinciden que la autoevaluación es *“calificarse muy conscientemente desde lo hecho y no los resultados, calificar el entusiasmo, el tiempo invertido, el esfuerzo en realizar una actividad; mis propios conocimientos de un tema; el desempeño propio; lo que se ha aprendido; las responsabilidades propias, el aprendizaje”*.

Entre las creencias no faltaron significados diferentes a los expuestos. Un estudiante cuestionó el valor de la calificación en la autoevaluación para el aprendizaje:

No me parece necesario que uno tenga que tener como incentivo una nota o un porcentaje para evaluarse, sabiendo que es algo que deberíamos hacer nosotros mismos [...]. Por más bien que nos vaya [...] la nota es una sola nota. Incluso muchas veces todos tenemos la misma nota, eso no quiere decir que todos sepamos igual.

Dos estudiantes más argumentaron por qué la autoevaluación formativa es valiosa para ellos:

Es más importante la otra autoevaluación que es de reflexionar, pensar, de hacer tal vez una autoevaluación más consciente de lo que estoy haciendo para aprender... Más importante yo tener consciencia de si aprendí la materia que la nota [...], las notas no reflejan lo que realmente uno estudió... Mejorar yo y adquirir más consciencia frente a los procesos.

[...] te estás evaluando para construcción propia, tanto profesional, como académica, de ahí parto para saber qué me voy a llevar yo para mi vida, debería ser formativa, porque debería ser algo que tomemos como hábito [...] no es algo que solo al final del semestre, sino todos los días. Ya sé que desde mi formación yo tengo que sacar tiempo, no necesariamente hablando en la universidad el tema. Yo sé que es un vacío mío, que ya me ofrecieron las oportunidades de conocerlo, entonces yo más que nadie tengo que tener claro qué pasa conmigo [...], es algo que te debe incentivar a vos como persona, más allá que como un porcentaje de la nota. Crear la cultura en nosotros, como estudiantes, de la autoevaluación, que sea algo muy sincero [...] no mirar algo como una nota de más y ya, sino algo muy profundo, muy sincero, en serio, yo me voy a sentar conmigo misma y dialogar qué me pasa. La formación depende 100 % de vos, o sea, puedes tener el mejor profesor, o el peor profesor, pero depende de que querás aprender, de qué tantas ganas le pongas, entonces, creo que una verdadera evaluación es mi concepto, o lo que yo creo que me faltó y obviamente, el de alguien que tenga el conocimiento como para que evalúe en serio, pues, para que haga la comparación.

Algunos profesores están de acuerdo con las creencias de los estudiantes, y resaltaron las ventajas que tiene la autoevaluación formativa. Dijeron, así, que la autoevaluación es formativa:

Son las preguntas que uno va respondiéndose: ¿cómo voy en el proceso?, ¿qué aprendo sobre mí y sobre los otros conmigo?, ¿cómo agrego valor a mi ser, en las relaciones, en los conocimientos, en las nuevas habilidades, en los actos?, ¿quién voy

siendo mientras me educó, ¿qué esperan de mí los otros para actuar en la comunidad? Con la autoevaluación recojo información sobre mí para mejorar, adquirir compromisos nuevos y avanzar, tomar decisiones sobre mi proceso formativo.

Sin embargo, uno de los profesores, si bien está de acuerdo con la autoevaluación formativa, cree que la sumativa debe también estar presente. Él manifestó:

Me parece interesante [...] darse cuenta de que esa autoevaluación es un evento importante en su vida [del estudiante] y que sí, también eso tiene un derecho sumativo [...] es un asunto de que no es costumbre la autonomía, nosotros necesitamos, pareciera, todo el tiempo alguien que nos dirija, que nos diga qué hacer, por eso los estudiantes no hacen la tarea si no se le asigna nota y por eso los procesos autoevaluativos, que yo hablo por mí, tienen que ser con nota, en la medida en que eso los anima a pensar.

En este mismo sentido se manifestaron otros participantes, quienes creen que no hay diferencia entre lo formativo y lo sumativo de la autoevaluación; es decir, las dos podrían existir, al parecer, como equivalentes entre sí. Un profesor declaró que la autoevaluación es “*la valoración cuantitativa y cualitativa que se da el estudiante acerca de su desempeño en el curso*”. Entre los estudiantes hubo más expresiones de significados similares sobre la autoevaluación, como “*la medición cuantitativa o cualitativa de un proceso o actividad que es llevado a cabo por el evaluador; la calificación o la valoración propia en algún ámbito de acuerdo con las capacidades o habilidades que se tengan; el valor cuantitativo o cualitativo que personalmente uno se da frente al proceso. O también la autoevaluación es cuantificar o simplemente describir la percepción que tiene uno mismo del cómo se comporta o desempeña en un ámbito; expresar ya sea numérica o verbalmente mi actitud de aprendizaje*”.

Así las cosas, en las figuras 14 y 15 se pueden observar las palabras más frecuentes en la definición de la autoevaluación, según cada grupo de participantes.

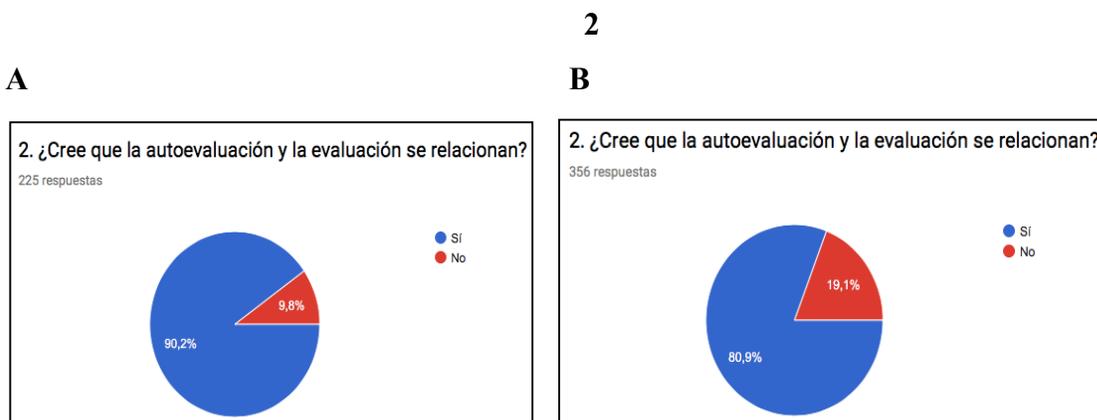
Figura 14. Guía de prejuicios de profesores (225)

componentes didácticos desde el proceso de aprendizaje propiamente, y logran tener un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que al parecer la autoevaluación se perfila como un nuevo componente.

Otro sentido que se vislumbra desde las posturas de la comunidad académica es que la autoevaluación ayuda al aprendizaje presente para entender el proceso y tomar las decisiones adecuadas para continuar, pero a la vez posibilita desplegar potencialidades en el estudiante; permite el crecimiento humano en todos sus aspectos. No obstante, lograrlo sería imposible sin la confianza que deposita en él el profesor, quien por medio de la comunicación y el diálogo abierto propicia las condiciones del aprendizaje para que el estudiante piense, reflexione y se descubra como ser. La práctica de la autoevaluación promovida por el profesor posibilita la creación de cultura de la autoevaluación, que llevaría a transformar los ciudadanos y profesionales para tener una sociedad mejor, en paz y con un buen vivir para todos.

Pregunta 2. Con el fin de indagar si la evaluación y la autoevaluación tienen alguna conexión, a los participantes se les preguntó si creían que ambas se relacionan, y se les solicitó justificar su respuesta. Como resultado, el 90 % de los profesores y el 81 % de los estudiantes respondieron afirmativamente a la pregunta, como se observa en la figura 16.

Figura 16. Guías de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta



Fuente: elaboración propia.

En sus argumentos se percibieron siete campos semánticos: el sujeto (el otro); la autoevaluación; la evaluación; las capacidades y los valores; el rol del profesor; el proceso

evaluativo como un todo, y la cultura autoevaluativa. La relación entre los campos semánticos, las concurrencias, las ocurrencias y la unidad de significación sobre la autoevaluación y la evaluación se pueden observar en la tabla 8.

Tabla 8. Relación entre los campos semánticos las concurrencias, las ocurrencias y la unidad de sentido sobre la autoevaluación y la evaluación, entre profesores y estudiantes

Campo semántico	Concurrencias	Ocurrencias	Unidad de significación
Sujeto (el otro)	Diferentes personas y percepciones.	Muchas evaluaciones son subjetivas.	Desde la diversidad hacia el acuerdo.
Autoevaluación	Proceso. Esfuerzo, dedicación, interés, desempeño. Proceso interno (lo útil, lo que falta). Más allá de los contenidos, los conocimientos y los resultados, incluye todo el ser, sus valores y actitudes. Propósitos diferentes de la evaluación. Autoconocimiento.	Aprendizaje verdadero, auténtico, real, a conciencia (la verdadera comprensión de los temas, no se aprende de memoria). Mi percepción sobre el proceso y el cumplimiento de los objetivos. Flexible, elementos de apreciación personal. Humanizar la mirada que el otro me hace desde sus criterios. Mi opinión respecto a mí. Sin examen, pero da cuenta de lo aprendido. Formación sustancial. Interesa a la persona. La base es la ética, la responsabilidad. El estudiante es sujeto y objeto de la evaluación.	Trasciende la evaluación. Considera el ser humano como un todo (lo emocional, lo cognitivo y lo social). Sin calificaciones es significativa y para la persona tiene mayor poder que la evaluación. Valora al sujeto. Proyección hacia la cultura como base para aprender sin limitaciones.
Evaluación	Aprendizaje memorístico. Resultado. Conocimiento sobre un tema. Académica. La base son los conocimientos. Es la calificación del profesor (sumativa). Vertical. Buena nota, pero sin	Mide mis conocimientos con sus métodos evaluativos. Falsa imagen sobre lo aprendido (a veces). Criterios siempre “tajantes”. Opinión de los demás respecto a mí. Mediante examen frío que no dice mucho de las competencias y las	Visión fragmentada del ser humano. Valora solo lo cognitivo. Percibe al estudiante como objeto. Es subjetiva y no representa el aprendizaje real.

	haber aprendido. Cognitiva.	aptitudes. Formación rígida. Vertical, estresante. No le interesan aspectos que le interesa a la persona (esfuerzo, disponibilidad, interés).	
Capacidades y valores	Reflexionar, pensar, analizar, desarrollar criterios, capacidad de ser crítico, consciente, aprender, ir más allá y no ser conformista. Confianza en el conocimiento que tengo. Detectar debilidades. Buscar vías para mejorar.	Al autoevaluarse se aprende a evaluar, se comprende el proceso. Saber de qué soy capaz. Pensamiento crítico. Comunicación. Habilidades para trabajar en equipo. Hacernos más personas. Aprender a aprender. Capacidad de superarse.	Aprendizaje a lo largo de la vida y formación del ser.
Rol del profesor	Aprender a autoevaluarse con la guía del profesor. Ayudar a formarse. Interés del profesor para que el otro reflexione y se conozca.	Orientar la autoevaluación formativa más que la sumativa. Acompañar, no llenar papel y listo. Hay estudiantes que no se autoevalúan y necesitan del profesor para empezar a hacerlo.	Confianza en el estudiante y sus capacidades. Mediación. Profesionalismo. Preparación. Pedagógico.
Proceso evaluativo como un todo	La autoevaluación es un tipo de evaluación. Se necesitan la autoevaluación y la evaluación para mejorar el aprendizaje. Ambas son parte de la evaluación integral, dos caras del mismo proceso, son interdependientes, se complementan. La evaluación lleva a la autoevaluación La autoevaluación lleva a la evaluación.	Evaluación intersubjetiva, autoevaluación y evaluación. Combinar la evaluación y la autoevaluación.	Necesidad de la autoevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Relación dialéctica entre la evaluación y la autoevaluación. El proceso evaluativo como un todo, base para la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida.
Cultura autoevaluativa		Dificultad del profesor para aplicar la autoevaluación. Falta de preparación pedagógica de los profesores. Necesidad de capacitarse.	Limitaciones didácticas y administrativas para la creación de la cultura autoevaluativa. Unión académico-

		<p>Dificultad del estudiante para autoevaluarse. La autoevaluación se utiliza para subir el promedio. Falta de formación del ser. Influencia de la autoestima del estudiante para su autoevaluación. No cuenta la opinión del estudiante en la evaluación. A muchos profesores no les interesa la autoevaluación. Es común criticar al otro, pero no mirarnos a nosotros. La administración puede ayudar a implementar la autoevaluación.</p>	<p>administrativa para transformar el proceso evaluativo en la universidad.</p>
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

En las creencias de los profesores y los estudiantes se percibe el campo semántico llamado el sujeto (el otro). La autoevaluación la hace uno mismo, por lo tanto, es algo “*propio, interno, subjetivo, que se lleva desde adentro*”. La evaluación es hecha por otra persona, *un tercero, es externa, general y se hace desde afuera*”. Por lo anterior, son diferentes miradas, percepciones que marcan desigualdad por “*el nivel de exigencia y el papel que desempeña cada uno en el proceso, la autoevaluación y la evaluación se aplican de diferentes formas*”, señalan los estudiantes. Pero la ocurrencia, tal vez —y muy importante—, como lo cree un estudiante, es que “*el saber que se valora es el mismo*”, es decir, lo aprendido no cambia, es igual, lo que cambia son las personas que lo evalúan y el ángulo desde el cual lo observan. En otras palabras, la cuestión de la evaluación y la autoevaluación tiene mucho que ver con las percepciones, las emociones y las apreciaciones, características a los sujetos, los sujetos diferentes. Un estudiante compartió lo siguiente:

En la mayoría de las materias no se tiene en cuenta la opinión del estudiante en cuanto al proceso personal desarrollado a lo largo del semestre académico y sólo algunos profesores tienen en cuenta las apreciaciones o correcciones de sus alumnos, pero considero que hay muchos que no les interesa este sistema. Además, desde mi

experiencia, muchas evaluaciones son muy subjetivas [...] porque es lo que el profesor piensa sobre lo que vio, él ve de manera externa lo que uno ha hecho; la evaluación o la calificación de otros pueden ser más subjetivas que las de nosotros.

Las creencias de la comunidad académica se identificaron en otros campos semánticos denominados como la autoevaluación y la evaluación. Varios profesores manifestaron que con *“la autoevaluación mido esfuerzos y acercamientos que he realizado que no se pueden medir con la evaluación, y en la autoevaluación los parámetros pueden tener relación con aspectos que la evaluación no tiene en cuenta, es más, ni le interesa a la evaluación, pero sí a la persona”*. De un modo similar piensa un estudiante cuando comenta que en algunos casos en *“la evaluación no se ven reflejados todos los campos que se analizan en la autoevaluación, ya que muchas veces no se mira el esfuerzo, la disponibilidad, el interés y otros factores que en la autoevaluación sí se tienen en cuenta”*.

La autoevaluación va más allá de los contenidos, incluye todo el ser, sus valores y actitudes. Los estudiantes afirmaron que *“la autoevaluación es un proceso formativo que va más para lo moral, la evaluación es más académica; la evaluación se califica con base en los conocimientos, la autoevaluación con base en la ética y la responsabilidad; es aquel reconocimiento propio del desempeño, ligado a la conciencia en el quehacer académico, ya que muchas veces las evaluaciones sumativas de un parcial no indican realmente el desarrollo de las competencias”*. Al parecer, la autoevaluación tiene propósitos diferentes de la evaluación, como lo considera un estudiante, la primera es *“reflexiva, pues el alumno es sujeto y objeto de la evaluación al mismo tiempo; y la segunda, en cambio, es la calificación del profesor”*, que, como cree un profesor: *“sigue una línea digamos ‘vertical’ del educador al alumno”*.

Un estudiante considera que *“la autoevaluación se relaciona con el proceso y la evaluación, con el resultado, y aunque el proceso es parte del resultado, no siempre se evalúa el proceso, sino el resultado”*. Igualmente, un profesor expresó:

Cuando evalúas, obtienes respuestas que dan cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje, desde un punto de vista temático: cuánto sabe el estudiante sobre X. Cuando autoevalúas, obtienes un concepto personal enfocado en un proceso que ha llevado cada uno en el ejercicio de apropiación de conocimientos: dónde estaba y

dónde estoy ahora, qué tanto me ha costado llegar a este punto, me he esforzado lo suficiente, qué tan satisfecho me encuentro con mi aprendizaje.

En la misma perspectiva, varios estudiantes afirmaron que “*la evaluación solo aplica al conocimiento que tenga sobre un tema, en cambio la autoevaluación es de un proceso más interno, en cuanto [a saber] qué de lo que aprendo me es realmente importante o útil, y qué me falta; una autoevaluación no contiene temas que se deben aprender de memoria; en la autoevaluación, a diferencia de la evaluación, se tienen en cuenta aspectos más personales, sobre la verdadera comprensión de los temas*”. La evaluación formal, externa, no permite percibir ni, tal vez, comprender el auténtico aprendizaje; hasta puede tener una “falsa imagen” de lo aprendido por la forma como se ha tratado de evidenciarlo. Un estudiante manifestó:

La evaluación la realiza el profesor en la manera en la que mide mis conocimientos según lo que demuestre en sus métodos evaluativos, mientras la autoevaluación es mi percepción frente al proceso que tuve y el cumplimiento de los objetivos que presenta la evaluación. [...] los objetivos a pesar de que son los mismos pueden verse desde otras perspectivas y con otras prioridades.

Las percepciones de dos profesores apuntaron en esta dirección. El primero dijo que “*la autoevaluación vincula la perspectiva propia sobre lo que se aprende, cómo lo hace y cómo se está involucrando uno mismo en el proceso educativo, con lo establecido formalmente en el curso y por el docente para evaluar*”, y el segundo declaró que la evaluación “*valora el aprendizaje con base en lo presupuestado en los programas de formación por la institución y el profesorado, la autoevaluación es flexible en cuanto a que incluye elementos que son de apreciación personal y percepción individual del estudiante*”.

La evaluación, en muchas ocasiones, tiene una imagen diferente frente a lo aprendido por el estudiante, como lo declaró uno de ellos:

Personalmente, he pasado por cursos donde realmente cuestiono si he aprendido algo a consciencia, si he llegado a la total comprensión del tema, [...] no es extraño hablar de un tema de un curso que acabo de ver y del que en el parcial haya sacado una buena nota, pero no recuerde nada, que solo se haya pasado por pasar y no se

llegó a una real comprensión, o que pase lo contrario. Así que considero que las autoevaluaciones nos dan una idea de qué en realidad aprendiste [...].

Al fin y al cabo, el estudiante no pretende engañarse, aunque a veces esté muy interesado en “pasar o ganar” la materia. Al parecer, él tiene consciencia de qué es lo que sabe y puede hacer, eso le aportaría en el trabajo y en la vida, por ello, *“si bien es importante que la evaluación la hagan personas externas, quién más apropiado que uno mismo para darse una autocrítica del proceso que llevó a cabo”*, dice un estudiante.

Otro campo semántico son las capacidades y los valores. La autoevaluación y la evaluación se necesitan, pues a partir de sus enormes potenciales se posibilitaría formar personas que sean capaces de transferir sus conocimientos en nuevas situaciones, tomar decisiones, aprender a lo largo de su vida. Uno de estos beneficios, concretamente de autoevaluarse, es la posibilidad de desarrollar criterios de evaluación, como capacidad, y obtener experiencia en este aspecto, como lo afirmaron los estudiantes: *“solo siendo consciente de lo que se está entregando, por medio de procesos de este tipo [la autoevaluación], se puede estar preparado para evaluar de manera correcta a los demás. Si uno sabe evaluarse una misma, sabría evaluar cualquier otro aspecto”*. También anotaron:

En la medida en que se ejerce un proceso evaluativo sobre sí mismo, se tiene una comprensión de esto a partir de una posición doble, como sujeto productor y de receptor de la evaluación. Llevando esto a cabo de manera consciente, se vería también revalorada la manera como evaluamos, como nos aproximamos a una evaluación y como nos desenvolvemos durante un proceso evaluativo.

Los estudiantes consideran que entre más practican la autoevaluación, adquieren más habilidades para hacerla y ellos necesitan orientación del profesor, así desarrollan capacidades que pueden aplicar en su futuro, entre las cuales están *“la confianza en los conocimientos que yo tengo; detectar debilidades; las vías de búsqueda [para reforzar]; conocimiento de mí misma; tengo que saber yo de qué soy capaz; la capacidad de ser crítico, pensamiento crítico, estás haciendo un proceso superconsciente de lo que está sucediendo”*. Todas estas capacidades serán útiles *“en toda la vida, no solamente cuando estamos en la universidad”*. Una estudiante expresó:

Tomar mucha consciencia, y también tener la capacidad de hacer una pausa cuando estoy haciendo un proceso, entonces, por ejemplo, irlo haciendo con los profesores, iría ayudando a que en el momento que ellos ya no están y yo estoy haciendo algo, decir, bueno, lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo mal, reflexionar, pensar, sería muy importante, porque a veces uno no lo tiene en cuenta, y con la práctica ya sería más fácil de alguna manera implementarlo [...] y esto le está ayudando a formarse, [...] le daría más criterios para escoger algo.

Los profesores también mencionaron “el pensamiento crítico”, pero agregaron “la comunicación y lo humano, las habilidades de trabajar con otro grupo de personas en equipo y hacernos más personas, si una persona es capaz de autocriticarse, reflexionar sobre lo que es capaz de hacer antes de hacerlo, es un beneficio inmenso, para nosotros como sociedad”.

Otro campo semántico es el rol del profesor. Un estudiante resaltó que “la autoevaluación, si es bien diseñada, debe de ir en relación con la evaluación pertinente, y ella, al ser retroalimentada por el docente, puede llevarse al plano de actuación ética como sujeto profesional”. Se entiende que la autoevaluación implica un compromiso del profesor, dado que requiere planeación y preparación; una vez aplicada con el estudiante, se debe retroalimentar para que llegue a sus propósitos formativos. Además, la autoevaluación debe ser modelada, según una estudiante, porque:

Si ellos [los profesores] empiezan a implementarla [la autoevaluación], uno lo implementa porque uno de pronto solo así, por mi cuenta no lo voy a entender, no lo voy a hacer, tal vez no tengo conocimiento de cómo hacerlo o por qué hacerlo y con qué objetivo hacerlo. Yo creo que ellos serían muy importantes en el papel de hacer la autoevaluación y enseñar, más de autoevaluar como tal, de decir “deme una nota de lo que usted cree que sabe”, reflexionar y “muchachos hagan la autoevaluación con el fin de aprender esto, la autoevaluación les va a servir para esto”, creo que así sería mejor la autoevaluación y uno la aprovecharía más después, que le queda a uno el conocimiento, ay, lo que decía el profe, aquí voy a mirar, será que sí lo estoy haciendo bien, será que no.

Los significados anteriores, sobre necesitar al profesor como un motivador y orientador en la autoevaluación, también se hallan en las siguientes ideas de dos estudiantes: “uno solo no tomará esta iniciativa, si a uno lo guían ya uno va a tomar consciencia y va a ir analizando más y más cosas [...] y entonces, sería más enriquecedor”. El segundo estudiante asegura:

Él [el profesor] debe ser guía en la autoevaluación, es algo personal, pero como en todas las cosas, uno no todo lo puede hacer solo [...] creo que intencionalmente lo debería promover [...], no todos lo hacen de hábito, entonces, sí, lo debería promover para que todos lo hagamos, hasta que va a llegar un punto en que, listo, todos lo tengamos de hábito, pero igual no queda de más que alguien le esté recordando a uno las cosas.

La autoevaluación del aprendizaje es un proceso durante el cual el estudiante hace una “estimación de lo que él ha aprendido [...] con un acompañamiento de un guía, o de un profesor o de un tutor que orienta cómo debe hacerse esa evaluación”, considera un profesor. Y un estudiante cree que esta debe “ser un proceso de acompañamiento, no debería ser simplemente un papel de llenar y listo, debe existir otro que le pregunte si realmente es tan bueno o qué le hace falta a uno para mejorar y seguirlo, comprobar avances en lo que uno se considera deficiente”. Un argumento más es que no todos los estudiantes son capaces de autoevaluarse. Una estudiante lo expresó con sorpresa: “uno ha visto que hay muchos estudiantes que no tienen la capacidad de hacerlo [la autoevaluación], y que incluso uno no sabe cómo lo han hecho para no hacerla durante tanto tiempo”.

El hecho de que el profesor provoque un proceso reflexivo, motive, organice y ejecute actividades de autoevaluación permanentes es de enorme importancia para el estudiante. Una profesora manifestó:

Yo creo que el profesor debe dar lineamientos [para hacer la autoevaluación]. Si muchas veces los profesores no sabemos cómo hacerlo, ¿cómo le vamos a exigir a un joven que está en formación? Decirle, autoevalúese usted como pueda. Ahora, dado que los profesores no tenemos todo el conocimiento y la experiencia para hacerlo,

puede haber cierto apoyo para que los profesores demos lineamientos y ayudemos a los estudiantes. Pero no decirle como 'es su responsabilidad, hágalo', no.

El profesor “*debe tener en cuenta qué impacto está generando [...] en un estudiante, en su formación*”, por lo tanto, no se trata solo de saber sobre la materia que enseña, sino que debe asumir otras funciones y cumplir con el encargo que le ha encomendado la sociedad. En palabras de una profesora:

A mí me parece que un profesor tiene más responsabilidad en formar personas que en transmitir un conocimiento, yo creo que nosotros nos hemos limitado mucho a dar conocimientos, a ofrecerle conocimientos al estudiante y esto está en Internet, esto está en cualquier parte, en los libros, en la biblioteca, cierto, pero la formación como personas no lo encuentra uno en un libro, en una revista, en un journal, esto no está por allá [...]. Entonces este contacto que tenemos con los estudiantes debe ser principalmente para ayudarles a que se formen como personas, con valores, con principios, que tengan dignidad, que sean capaces de autocriticarse, que sean capaces de aprender a aprender. La principal tarea del profesor, por eso debe estar ahí, para que no se nos olvide, porque nosotros somos los responsables de formar a la otra personita, o sea nosotros tenemos un contacto con ellos que, si no les damos, no les brindamos algo positivo para que ellos mejoren como personas, ¿qué estamos haciendo aquí? [...] Es el profesor, o sea, es nuestra función. Nosotros tenemos unos añitos más de experiencia, somos quienes debemos de orientar a este estudiante para que él sea capaz de llegar a esa autocrítica, a ese autoanálisis, a esa reflexión y poderse superar. [...]

[...]

No tienen quién los oriente, no hay un proceso comprometido con su labor de profesor, de docente [cuando el estudiante es criticado por no autoevaluarse]. Porque es muy fácil culpar al otro, nuestra cultura es todo el tiempo criticar al otro, no de mirarnos a nosotros [...] yo creo que si cada uno empieza a autoanalizarse, a autorreflexionar para mejorar, logramos una sociedad mejor, definitivamente.

En el campo semántico denominado *proceso evaluativo como un todo*, desde nuestra percepción, si bien se cuestiona qué va primero, si la autoevaluación o la evaluación, la comunidad académica concibe un significado más elaborado de la valoración del aprendizaje como un todo. En las creencias de la comunidad académica se perciben dos posturas: la primera considera que la autoevaluación depende de la evaluación, y esta es más común entre los estudiantes que entre los profesores; la segunda sostiene lo contrario, que la autoevaluación es anterior a la evaluación y después ambas se deben contrastar. Para los profesores: *“la evaluación me [le] permite autoevaluar qué estoy haciendo bien y qué mal para modificar algo y mejorarlo; a partir de los resultados de la evaluación sale una base para la autoevaluación; los resultados de una evaluación pueden servir de insumo para una autoevaluación”*.

Por su parte, los estudiantes también opinaron que *“la evaluación es un medio dado por otra persona para llegar a la autoevaluación, [...] una parte para poder hacerme una autoevaluación es desde un punto de partida como la evaluación, por lo tanto, si uno tiene unas evaluaciones con promedio bajo, la autoevaluación debería ser baja; cada evaluación nos lleva a autoevaluarnos, dado que durante el transcurso de la evaluación y después de esta, el estudiante reflexiona sobre su aprendizaje y si realmente está haciendo lo debido para aprender lo que se le enseña”*.

La segunda postura tiene que ver con la autoevaluación como punto de partida. Los estudiantes compartieron que *“la autoevaluación es el análisis previo que el estudiante debe hacer para saber en qué condiciones está para afrontar la evaluación, y una autoevaluación significa que el proceso se llevó de buena manera y, si es así, la evaluación debería ser alta”*. Los profesores, de igual forma, expresaron: *“creo que sin autoevaluación no habría evaluación. Quién más sabe si no es uno mismo que ha aprendido o alcanzado un aprendizaje significativo con relación a un objeto de conocimiento; ambas deberían hacer parte del proceso formativo y [...] la autoevaluación debería preceder a la evaluación, el resultado de una evaluación va a estar determinado por las autoevaluaciones que se hayan realizado previamente”*.

Gran parte de los profesores señaló que *“la autoevaluación es un tipo de evaluación o que ambas [autoevaluación y evaluación] son las partes de una evaluación integral; por medio de ellas se validan conocimientos y cada sujeto puede darse cuenta de su nivel de*

conocimiento o percepción de sí mismo o de otros temas". Los estudiantes, por su parte, manifestaron que la autoevaluación y la evaluación son métodos para evaluar, porque con ellas se *"verifican, se valoran o se revisan conocimientos, desempeños, procesos, logros, rendimiento, competencias, entre otras"*.

Los profesores expresaron que la autoevaluación y la evaluación son *"interdependientes; una refleja a la otra; son dos caras del mismo proceso; ejercicios complementarios: de quien aprende y de quien enseña; convergen en intereses comunes: acto pedagógico efectivo"*. De forma similar, los estudiantes señalaron que tanto la autoevaluación como la evaluación son *"procesos dependientes, transversales, se complementan y correlacionan; se tratan de procesos educativos que aportan a la formación; en ambas se busca saber y determinar cómo va ese proceso de enseñanza-aprendizaje"*.

Entonces, ¿será que cuando una cosa complementa la otra es porque la primera le hace falta a la segunda y se unifican? Las palabras de un profesor son una posible respuesta:

Lograr la articulación entre la evaluación y la autoevaluación es vital para el proceso formativo, pues en muchas ocasiones la primera no permite observar algunos elementos fundamentales que la segunda cubre al momento de expresarlo conscientemente por el estudiante. Entonces la articulación de ambas orienta y permite reconocer de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas opiniones sobre la presencia necesaria de la autoevaluación y la evaluación fueron manifestadas por los profesores así: *"a pesar de que una es de autoconocimiento y la otra es netamente cognitiva en la mayoría de casos, deberían tener una relación muy ligada. En este mismo sentido, otro profesor expresó que debe haber evaluación y autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje"*. Las creencias, más concretamente los argumentos de los estudiantes, apuntan en esta misma dirección cuando señalaron que *"para que sea más completa la forma de evaluar, deben existir no solo valores externos, sino también autovaloraciones, de esta forma, se tiene un panorama más amplio del trabajo"*; se lograría así una evaluación *"justa y acertada"*; la autoevaluación y la evaluación *"pueden ser actividades complementarias o incluso, la evaluación ser reemplazada por la autoevaluación"*.

Las siguientes palabras de cuatro estudiantes, si bien son opiniones muy personales, representan y resumen las posturas de muchos de ellos que compartieron sus creencias:

La evaluación sirve para afinar la mirada que uno mismo puede hacerse. La autoevaluación sirve para humanizar la mirada que el otro me hace desde sus criterios casi siempre “tajantes”. Juntas se acercan por así decirlo a un “veredicto” más correcto.

[...]

La autoevaluación debe ser un complemento de la evaluación en general, dado que muchas veces, a la hora de evaluar un contenido específico, el estudiante puede experimentar distintas sensaciones (nervios, bloqueos) que impiden que conteste de manera adecuada un examen. La autoevaluación, en este caso, serviría de “beneficio de la duda” para saber si efectivamente un estudiante asumió los conceptos requeridos.

[...]

La autoevaluación me permite conocer mi opinión respecto a mí mismo; la evaluación, la opinión de los demás respecto a mí. Ambas perspectivas deben entrelazarse para dar lugar a una valoración más global de la persona y sus comportamientos, aptitudes o actitudes.

[...]

[Hay] Una especie de compensación entre ellas, dado que la evaluación apunta a medir el desempeño mediante un examen a veces frío y que posiblemente no diga mucho de las aptitudes y competencias, mientras la otra, la autoevaluación apunta a precisamente lo contrario. [...] la suma de ambas, autoevaluación y evaluación, dan como resultado [...] las apreciaciones acerca de las competencias y aptitudes desde ambas partes: profesor y alumno para así acercarse a una formación más sustancial y no tan rígida.

Sin embargo, un profesor manifiesta que la relación entre la autoevaluación y la evaluación es un asunto que depende del profesor:

Si la evaluación cuenta con un criterio en el que los estudiantes evalúan su comprensión media sobre los objetivos y contenidos del curso —presentado de forma abierta a comienzos del semestre— hay una clara relación. Si los componentes de evaluación no consideraran el aspecto de autoevaluación estudiantil en el aspecto de comprensión de los temas y contenidos curriculares del curso en cuestión, no habría relación.

Pero, ¿quién define “los componentes de la evaluación”? ¿Por qué la autoevaluación puede ser considerada o no para ser aplicada? Un profesor expresó: “*sigo pensando que el asunto autoevaluativo, digamos, no está normado, no está obligado, por lo tanto, sigue siendo un asunto muy propio de la formación del profesor que asume y su interés de que el otro se autoevalúe*”. Tal parece, la autoevaluación no es intencionada, sistemática, significativa, consciente e indispensable en el proceso formativo, no es un fundamento de la didáctica y lo pedagógico.

Otro campo semántico que identificamos es la cultura autoevaluativa, que representa ciertos códigos, hábitos y valores de comportamiento o la ausencia de estos sobre la autoevaluación. Algunas opiniones permiten identificar que para los profesores es difícil aplicar la autoevaluación con sus estudiantes. Así lo expresó una profesora:

En nuestras áreas, como tendemos a ser mucho más cuantitativos, y le damos mucha más relevancia a esto, estas habilidades, por ejemplo, de ser consciente y responsable de lo que estoy aprendiendo o no, a veces tendemos a subvalorarlos un poco. Como no es el objetivo principal, entonces pasan a un campo secundario.

Un sentido similar se refleja en las palabras de una estudiante cuando compartió su experiencia:

Mis profes son ingenieros, entonces, no sé cómo están relacionados con la manera de [...], como de la persona, ¿si me entiende?, cómo le digo, ellos son muy tesos, en ingeniería, a veces se olvidan un poco de cómo te tratan, de cómo te hablan. La autoevaluación más con los objetivos específicos de la materia les corresponde

digamos a ellos, pero la autoevaluación del aprendizaje, de 'a ver cómo vamos', no los veo como en esta capacidad, creo que le tocaría a otro profesional.

Solo profesores “*que se cuestionan de estos procesos, de hecho, están muy orientados en la formación de las personas y lo hacen [la autoevaluación]*”, afirmó una docente. Desde lo expresado por la profesora pareciera que en la universidad no formamos personas y profesionales, sino solo profesionales. Y se comprende que hay unos profesores que hacen una parte y otros, la otra. Para una estudiante, a los profesores les falta:

Primordialmente pedagogía, [...] en la mía en particular [la facultad] hay muy buenos docentes en el aspecto de que tienen mucho conocimiento, muchas experiencias [...] A usted no le requieren como docente haber tomado cursos de pedagogía para dar un curso, usted simplemente está apto para dar este curso, se supone que tiene los conocimientos, hágalo y ya; se supone que esto no debe ser así.

Pues, al parecer, se reconoce la necesidad de aprender, porque los profesores no se sienten suficientemente preparados para trabajar la autoevaluación. Ellos compartieron: “*yo creo que eso [de la autoevaluación] también habría que formar a los profesores como nos enseñan cálculo, nos enseñan otras herramientas; muchos de los profesores que enseñamos en un área de aprendizaje hemos estudiado, hemos investigado, nos hemos formado, hemos trabajado en el área de aprendizaje, mas no en enseñar estos conocimientos, pues puede que requiera un apoyo en parte de quienes sí saben hacer esto*”.

Si bien hay dificultades con la autoevaluación entre los profesores, también son evidentes dichas dificultades entre los estudiantes. Una profesora compartió:

Me parece que la autoevaluación es vista por el estudiante como un momento en que él no es capaz de autocriticarse, o de reflexionar sobre su posición frente el conocimiento. Les da mucha dificultad, en este instante les da mucha dificultad y le dicen a uno, por favor, no me deje esta responsabilidad en mí, se niegan a que ellos se autocríquen, se autorreflexionen, se automiren.

Los profesores se lamentaron de que *“los estudiantes no autoevalúan su conocimiento, no saben cómo hacerlo ni qué parámetros seguir; el sistema educativo no nos enseña a autoevaluarnos o menosprecia su aporte/valor”*. Otros tres docentes expresaron su preocupación en relación con el uso inapropiado de la autoevaluación: *“ella se utiliza para mejorar el promedio; la falta continua de esta [la autoevaluación], la falta de honestidad y la necesidad de notas altas hacen que el juicio crítico sobre el aprendizaje se pierda; hay una falta de formación en el ámbito del ser que no permite una adecuada correlación entre lo que el estudiante evalúa con lo que debería evaluar. El estudiante lo ve como la oportunidad para subir su nota numérica a pesar de su desempeño real”*.

Los estudiantes, de modo similar, señalaron que *“lo difícil del asunto es hacer una autoevaluación a conciencia, dado que la autopercepción puede verse nublada por la autoestima, por ello la evaluación aporta un componente más objetivo que mejora la autoevaluación en sí. Además, la gente usa la autoevaluación para ajustar las décimas que no alcanzaron en la evaluación del profesor”*.

En relación con el apoyo administrativo para crear cultura de la autoevaluación y concretamente poder contar con la autoevaluación en cada programa, un profesor expresó:

Es un asunto un poco más complejo del que aparezca el ítem [la autoevaluación] en el cuadro, porque me parece más bien a mí que es un asunto cultural, es un asunto de que, si nuestros estudiantes supieran que la autoevaluación es importante, nuestros profesores supieran que la autoevaluación es importante, no debería por qué invitarlos a que la dejaran explícitamente en ninguna parte.

Las posturas de los profesores y los estudiantes son similares en cuanto a que creen que se debe evitar obligar su implementación; es decir, la autoevaluación se puede incluir en los programas, pero también se debe realizar una serie de actividades complementarias para lograr el propósito y buscar la aceptación por parte de los profesores como primer paso. Por ejemplo, una estudiante comentó que la *“administración podría hacer los espacios donde ellos [los profesores] se autoevalúen y así decirles que transmitan eso, sería una manera no tan brusca de imponerlos”*.

Otras opciones que sugirieron los estudiantes tienen que ver con la preparación que podría proporcionar la administración sobre diferentes aspectos de la autoevaluación y con

la vigilancia que podría ejercer: *“promoverla [la autoevaluación] no cuanto a la parte de nota, calificación, sino en enseñarnos cómo hacerla bien, [...]. Y que también orienten a los profesores para que sepan cómo se hace una autoevaluación [...] para tenerla legítima y reconocida oficialmente”*; si el profesor no tiene la autoevaluación en cuenta, sería que la *“administración esté pendiente de que eso sí se está realizando, de que sea el regulador”*.

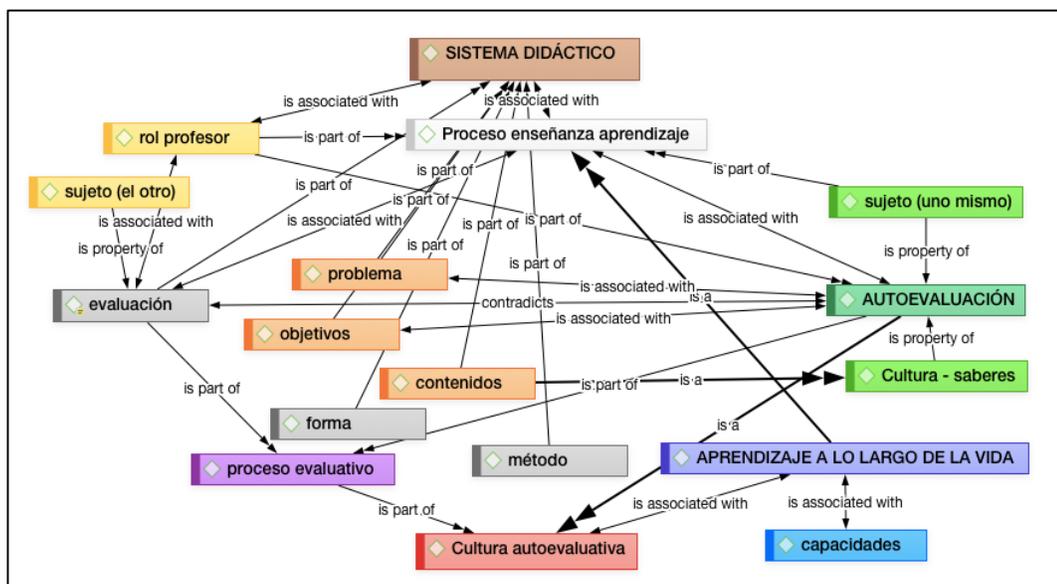
Por su parte, los profesores consideraron que es complicado obligar a los profesores a aplicar la autoevaluación. Ellos creen que son asuntos *“muy personales que [...] administrativamente son muy difíciles y muy complejos de abordar y de agotar [...] yo empezaría por pasos pequeños, porque decir una cosa mandatoria, decir que a partir de mañana es obligatorio, esto genera mucha resistencia”*.

No obstante, no es solo cuestión de que sea obligatoria o no. Si se deja a la voluntad de los profesores, existe otro problema, el cual compartió una profesora con preocupación: en la universidad se da más importancia a la investigación que a la docencia, y como consecuencia de ello, no habría gran aceptación de aplicar la autoevaluación, pues *“ella requiere de tiempo, el cual los profesores deberían invertir en investigar, publicar, es decir, faltan incentivos para realizarla”*. Entonces, aunque la autoevaluación, al parecer, es solo un asunto didáctico que depende del profesor, saltan a la vista varios aspectos de otra índole, los cuales también afectan el proceso relacionado con ella.

Quizá, una opción extrema sería *“que la universidad diga esto es obligatorio y ya. Se tiene que hacer”*. Pero, del mismo modo, un profesor resaltó que estas decisiones tienen una vía distinta, de la conversación y el debate en instancias internas de cada departamento o programa, por ejemplo: *“es un asunto que se tiene que bajar a unas jefaturas de núcleo, y dentro del jefe de núcleo, pues entonces conversan con sus profesores y enviarán unas directrices”*.

La figura 17 representa las relaciones entre los campos semánticos y fue elaborado como red semántica en Atlas.ti.

Figura 17. Representación de relaciones entre los campos semánticos frente a la Pregunta 2



Fuente: elaboración propia.

Se percibe, entonces, que la autoevaluación podría ser un componente nuevo en el sistema didáctico, dado que, al dejar solo la evaluación realizada por el profesor, aplicada en la forma como la comprende la comunidad académica, se transgrede la integridad del ser humano. La presencia de la autoevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, según las creencias de los profesores y los estudiantes, representa relaciones de mutuo respeto entre el estudiante y el profesor; es decir, el primero es considerado un sujeto y no objeto en el proceso, se enfatiza en él como un todo, con toda su complejidad, sin fragmentarlo en partes cognitivas y emotivas. Al concentrarse en la búsqueda de lo objetivo y de los resultados medibles y exactos, en el rigor científico —influencia del positivismo y el paradigma cuantitativo—, aún vigentes en la educación superior, quizá la academia se haya alejado de la esencia de lo humano.

Al considerar la autoevaluación desde lo didáctico y resaltando sus significativas diferencias con la evaluación, observamos que el sentido que se proyecta desde las creencias de la comunidad académica se dirige hacia la humanización de la evaluación. La autoevaluación, al interesarse en el crecimiento de la persona en general y particularmente desde el aprendizaje, busca comprender cada una de sus etapas; es decir, los procesos metacognitivos que permiten crear consciencia y significados transferibles para el mundo de la vida. Un aprendizaje que le interesa a la persona, en el que importa cada momento del

proceso: desde dónde comenzó, qué sabía, a dónde ha llegado, si ha logrado lo que espera y quiere, si se siente bien, satisfecho, seguro, tranquilo, feliz, cómo avanzar si las cosas no se han dado, qué hacer, como seguir para mejorar, para aprender lo que necesita y asegurar un aprendizaje libre y autónomo. Es un proceso muy individual, autodirigido y autorregulado que posibilitaría potenciar en el estudiante la capacidad de aprender por sí solo a lo largo de su vida. Según los profesores y los estudiantes, estas capacidades tienen que ver con el desarrollo personal, pero a la vez serían capacidades colectivas, es decir, aquellas que no solo son para la persona, sino que proporcionan condiciones para transformar la sociedad.

Cuando se cree en las capacidades del estudiante y se le expresa confianza, se potencia el desarrollo de su personalidad, dado que él como ser humano se forma en interacción con los demás; es decir, ocurre la interacción de lo individual (yo) con lo social (el profesor, los compañeros, el entorno). El fortalecimiento de la comunicación para mantener unas buenas relaciones interpersonales es uno de los posibles medios para lograrlo.

Apostar a una didáctica humanista que valora y respeta al estudiante como un ser humano, con profesores formadores para orientar el proceso, donde la autoevaluación se perfila como un nuevo componente del sistema didáctico, pareciera posible.

Ahora, en cuanto a las preguntas 3 a 8 y en las doce afirmaciones se percibieron siete campos semánticos: la autoevaluación y la evaluación, los criterios, la forma, los objetivos, el rol del profesor, las capacidades y los valores, la cultura autoevaluativa.

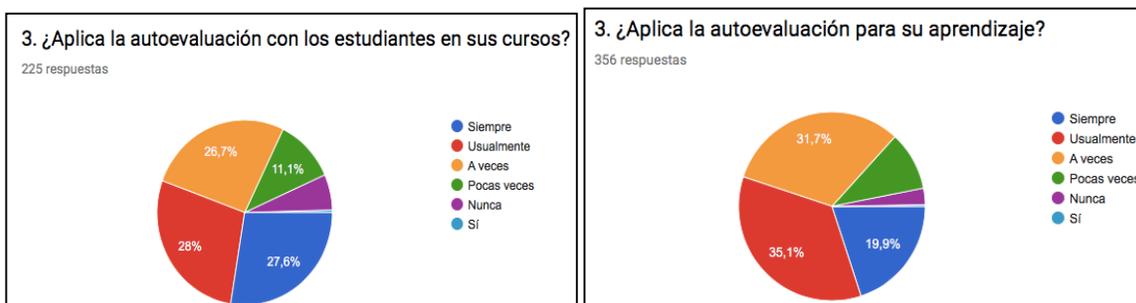
Pregunta 3. Ella se ubica en el campo semántico *cultura autoevaluativa*. Al indagar a los profesores sobre si aplican la autoevaluación en sus cursos con los estudiantes, ellos afirmaron que lo hacen usualmente (28 %), siempre (28 %) y a veces (27 %), tres opciones con resultados muy cercanos (figura 18). Además, 11 % lo hacen pocas veces y 6 %, nunca.

Figura 18. Guías de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta

3

A

B



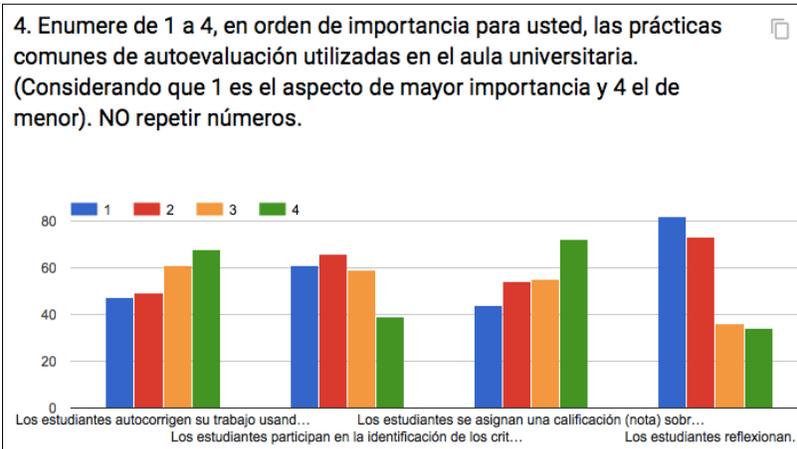
Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

Entre los estudiantes, el 35 % informaron que aplican la autoevaluación para su aprendizaje usualmente; este porcentaje es mayor en comparación con los profesores. Así mismo, el 32 % de aquellos utilizan la autoevaluación a veces; el 20 %, siempre; el 10 %, pocas veces, y el 3 %, nunca. A pesar de esos resultados, se percibe que entre los profesores no hay unanimidad, dado la variedad de respuestas y que solo un poco más de una cuarta parte de los participantes la aplica al 100 %, lo que podría significar que la autoevaluación aún no es una actividad común en el aula, de carácter intencional y obligatorio. Para los estudiantes, al parecer la autoevaluación tampoco es “un hábito”; se puede hacer o no hacer. Se comprende que aún no existe la cultura de la autoevaluación.

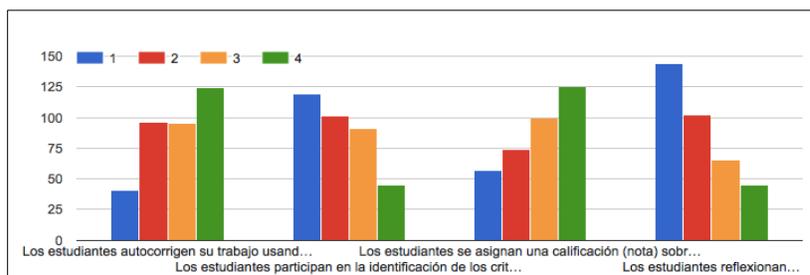
Pregunta 4. Corresponde al campo semántico *criterios*. Cuando a los profesores y los estudiantes se les ofrecieron cuatro tipos de actividades de autoevaluación, comúnmente aplicadas en el aula, pero no necesariamente todas consideradas propiamente actividades de autoevaluación, los resultados fueron variados (figuras 19 y 20, y anexo 10), y se exponen a continuación.

Figura 19. Guía de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta 4

A



B



Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

Así, el 36 % de los profesores y 41 % de los estudiantes seleccionaron en un primer lugar de importancia el siguiente aspecto: “Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor”; seguido por la opción “Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo”, con 29 % de los profesores y 29 % de los estudiantes. En el tercer y cuarto lugares quedaron, respectivamente: “Los estudiantes autocorrigen su trabajo usando una guía de respuestas” y “Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor”.

Es interesante que se elija la opción que contiene el proceso de reflexión —al parecer, muy importante para la selección—, pero al mismo tiempo esa reflexión se haga a partir de criterios proporcionados por el profesor. Eso significa que todas las actividades de autoevaluación que se realizan, de una u otra manera parten de parámetros que son

considerados los adecuados desde la mirada de un tercero para el aprendizaje propio. Pero si el mismo estudiante establece criterios, eso le permite pensar, crear, analizar, lo cual lo llevaría a desarrollar capacidades para aprender a lo largo de la vida.

Pregunta 5. El campo semántico es la *forma* (el tiempo y el espacio en que se organizan los procesos educativos). A los profesores y a los estudiantes se les indagó: “¿cuándo considera que se debe aplicar la autoevaluación en el aula?”. Tanto profesores como estudiantes coincidieron en que es apropiado hacerlo después de terminar un tema o unidad, con 49 % para los primeros y 63 % para los segundos (figura 20).

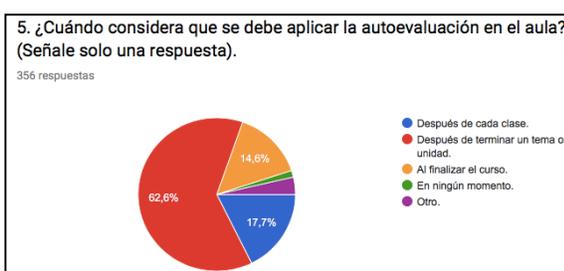
Figura 20. Guías de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta

5

A



B



Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

Las otras opciones, además de la expuesta anteriormente, varían en porcentajes entre los dos grupos. Después de cada clase: profesores, 12 %; estudiantes, 18 %. Al finalizar el curso: profesores, 20 %; estudiantes, 15 %. Un 19 % de los profesores eligió la opción “otro”, y expresaron múltiples variaciones como ocurrencias, entre las cuales prevalece la idea de que la autoevaluación debe ser de *forma permanente, en cualquier momento, no requiere momento específico, según la necesidad*. Los estudiantes también manifestaron en un porcentaje muy pequeño otros momentos adecuados para la autoevaluación, como *al inicio, en la mitad y al final de un curso*, entre más combinaciones.

Cuando definieron la autoevaluación, los estudiantes expresaron que esta valoración se hace “*durante el semestre, a lo largo de un tiempo determinado, en el desarrollo de un*

curso o programa”, e igualmente *“durante las clases o durante tu carrera”*. Profesores señalaron que la autoevaluación es cuando *“el estudiante de un curso evalúa su aprendizaje”*. Pero también depende de cada persona y de la situación que se presenta con las materias, así lo afirmó una participante que hace la autoevaluación: *“más que todo cuando me [le] va un poquito mal en las materias”*; sin embargo, otra dice que es de todos los días.

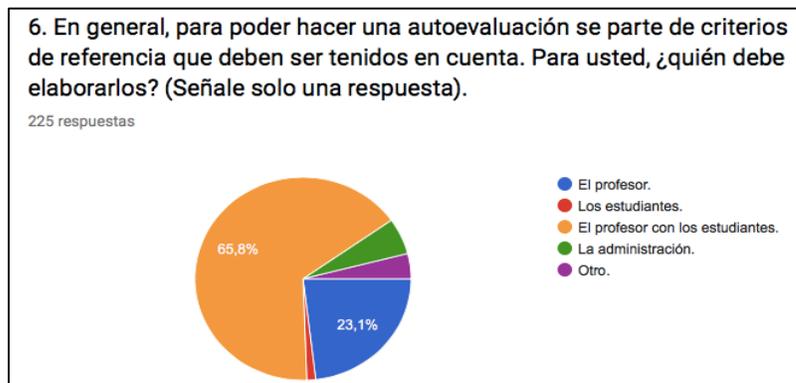
Entonces, la forma tiene que ver con la asignación de intervalos de tiempo desde la enseñanza, en correspondencia con los contenidos y los objetivos establecidos. Pero cuando de autoevaluación se trata, aunque se conecta con estos tiempos, no se presenta como algo estipulado que debe ser cumplido a cabalidad y exactitud en estos periodos. La autoevaluación es un asunto muy individual, y se aplica según cómo se sienta cada estudiante frente a su propio aprendizaje en determinado momento y asignatura; por lo tanto, no tiene un momento igual para todos.

Llama la atención que la respuesta más común se identifica con el contenido, por ser un tema específico, pero la autoevaluación se proyecta a otros horizontes, hacia la cultura de que el estudiante elija los saberes de su interés y necesidad; por lo tanto, es flexible.

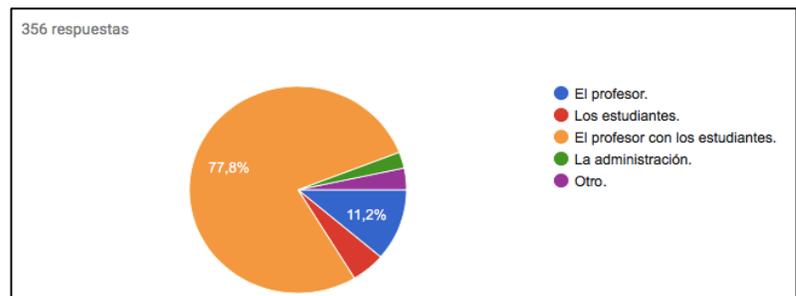
Pregunta 6. Pertenece al campo semántico *criterios*. Al indagar a la comunidad académica sobre quién cree que debe elaborar los criterios para tener en cuenta en la autoevaluación, se observa que tanto profesores, con un 66 %, como estudiantes, con un 77 %, están de acuerdo en que deben participar los involucrados; es decir, el profesor con los estudiantes (figura 21).

Figura 21. Guía de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta 6

A



B



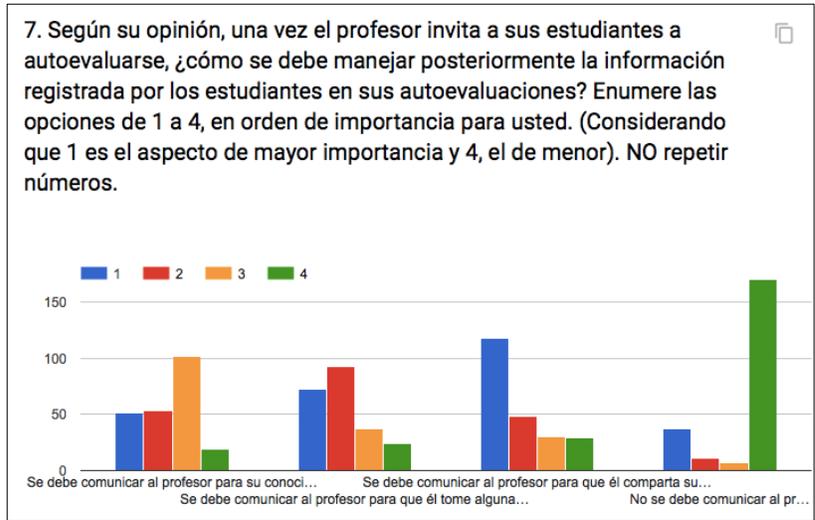
Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

Entre los resultados de los profesores, hay un 23 % que considera que el profesor es quien elabora los criterios, frente al 11 % de los estudiantes. Al parecer, entre algunos profesores aún es importante su única propuesta de criterios, sin considerar la posibilidad de tener la voz de los estudiantes, lo cual no es solo un asunto de participación, sino de proporcionar condiciones para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, como establecer criterios propios frente a un tema, actividad o situación. En la opción de “otro” entre ambos grupos se destaca la combinación “administración, profesores y estudiantes”.

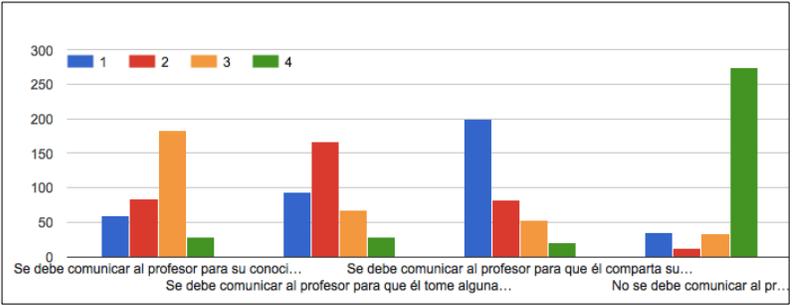
Pregunta 7. Se ubica en el campo semántico *objetivos*. En cuanto a las prácticas más comunes de divulgar o comunicar la autoevaluación con el profesor, los resultados se pueden observar en la figura 22 y el anexo 10.

Figura 22. Guía de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta 7

A



B



Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

El 52 % de los profesores y el 56 % de los estudiantes creen que la autoevaluación “se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos”, opción de mayor importancia para ellos. Como segunda respuesta, con 41 % de los profesores y 47 % de los estudiantes, fue elegida la siguiente idea: “Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza”. “Se debe comunicar al profesor para su conocimiento” se ubica en la tercera posición, y la de menor importancia es la opción “No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva”. Las ideas de los profesores y estudiantes son muy similares; se cree que la autoevaluación debe ser compartida para discutirla y lograr acuerdos.

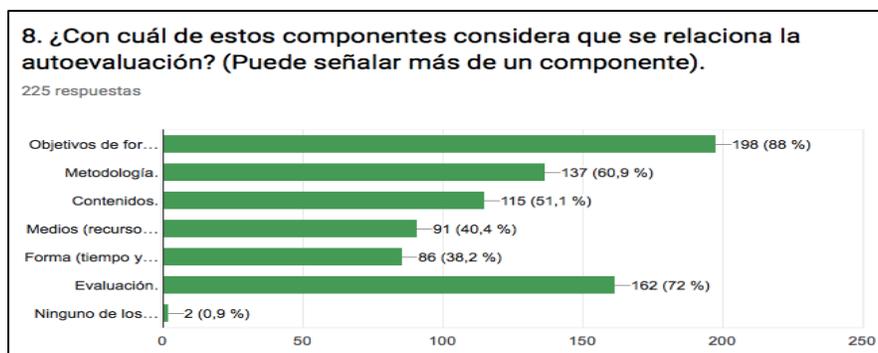
Al parecer, este proceso que hace cada persona desde su interior con el fin de valorar el aprendizaje adquirido se puede combinar con el proceso formativo en la universidad, es en relación con el otro, el profesor; por medio de la comunicación, de la apertura que debe haber

por su parte a estar dispuesto a escuchar y a tener en cuenta al estudiante para así orientarlo en su formación.

Pregunta 8. Pertenece al campo semántico de la *autoevaluación y la evaluación*. Al preguntar a los participantes “¿con cuál de los siguientes componentes (objetivos de formación, metodología, contenidos, medios, forma, evaluación, ninguno de los anteriores) se relaciona la autoevaluación?, se observa que tanto profesores como estudiantes afirmaron que esta se conecta con todos ellos, pero se da mayor prioridad a algunos. Así, por ejemplo, para el 88 % de los profesores y el 78 %⁶⁵ de los estudiantes en primer lugar se encuentran los objetivos de formación, seguidos por la evaluación y la metodología (figura 23).

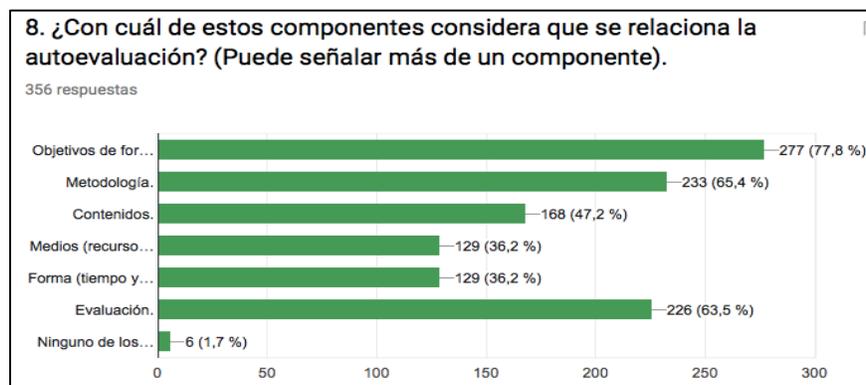
Figura 23. Guías de prejuicios de profesores (A) y estudiantes (B) frente a la Pregunta 8

A



B

⁶⁵ Todos los porcentajes se presentan como números enteros, y los decimales fueron aproximados.



Fuente: Guía de prejuicios en Google.doc.

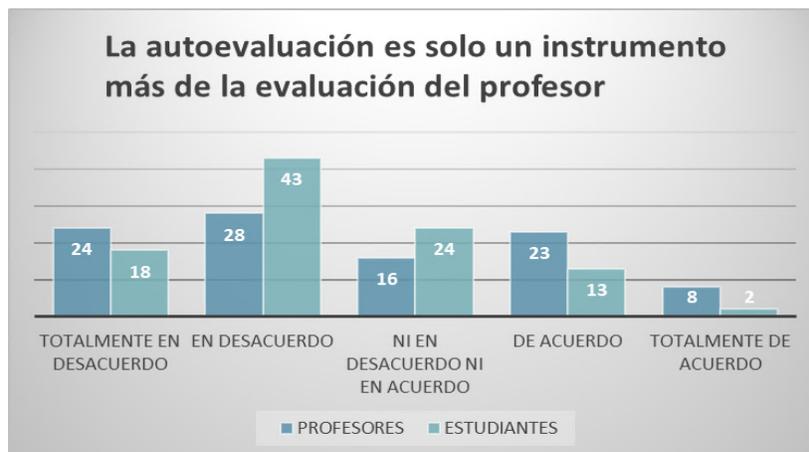
No obstante lo expuesto anteriormente, hay una diferencia en el orden de las últimas dos para profesores y estudiantes. Para los profesores, en segundo lugar está la evaluación, con 72 %, y en el tercer lugar la metodología, con el 61 %; para los estudiantes es todo lo contrario: en segundo lugar se ubica la metodología, con 65 %, y la evaluación queda en tercera posición, con 64 %. Para ambos grupos, los contenidos están en el cuarto lugar (profesores, 51 % y estudiantes, 47 %), seguidos por los medios y la forma.

La guía de prejuicios, además de las ocho preguntas anteriores, contenía doce afirmaciones, las cuales se analizan a continuación y se clasifican en diferentes campos semánticos.

Afirmación 1. Esta se ubica en la *autoevaluación* y la *evaluación* como campo semántico. Frente a la afirmación; “la autoevaluación es solo un instrumento más de la evaluación del profesor”, más de la mitad, con un total del 52 % entre los profesores y un 61 % entre los estudiantes, estuvieron en desacuerdo (figura 24). Posiblemente estos resultados podrían indicar que la autoevaluación, aunque puede ser utilizada como un instrumento del amplio abanico de instrumentos que miden el aprendizaje desde lo sumativo, guarda otros sentidos que trascienden lo meramente técnico.

No obstante, llama la atención que el total de las respuestas “de acuerdo” (31 %) por parte de los profesores dobla los resultados frente a las mismas opciones de respuesta en los estudiantes (15 %). Es posible que esto se explique por el mayor número de indecisos (24 %) entre los estudiantes.

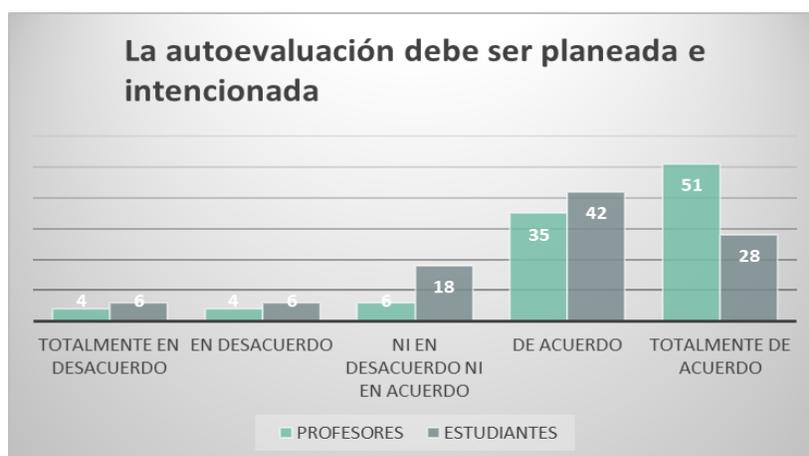
Figura 24. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 1



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 2. Pertenece al campo semántico *rol del profesor*. A los estudiantes y los profesores se les indagó si “la autoevaluación debe ser planeada e intencionada”. Según los resultados representados en la figura 25, se puede decir que el 86 % de los profesores y el 70 % de los estudiantes están de acuerdo en general. Llama la atención que, aunque en ambos grupos los que están de acuerdo son mucho más que la mitad, entre los estudiantes son menos. Al mismo tiempo, entre estos hay un porcentaje importante (18 %) (tres veces mayor que entre los profesores) de personas indecisas.

Figura 25. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 2

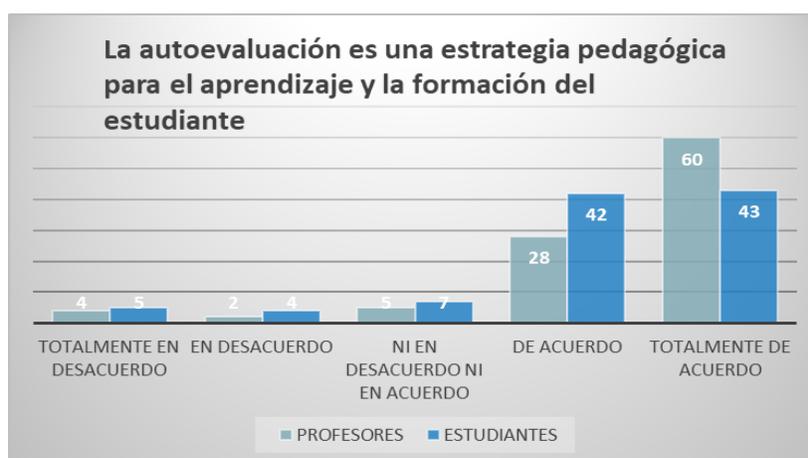


Fuente: elaboración propia.

Entonces, en las creencias de los profesores y estudiantes se develan significados de una consciencia sobre su importancia para dirigir, introducir y aplicar de manera sistemática e intencionada la autoevaluación en el aula, orientada desde lo didáctico por el profesor.

Afirmación 3. Esta corresponde a los *objetivos* como campo semántico. La afirmación “la autoevaluación es una estrategia pedagógica para el aprendizaje y la formación del estudiante” se ofreció a los profesores y estudiantes para expresar sus opiniones. Como se observa en la figura 26, las respuestas de ambos grupos de participantes son muy similares; están de acuerdo con la afirmación el 88 % de los profesores y el 85 % de los estudiantes.

Figura 26. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 3



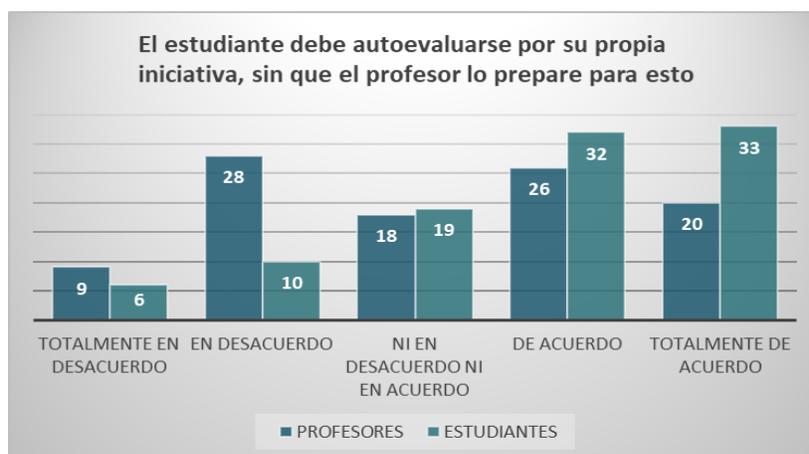
Fuente: elaboración propia.

Al reconocer la autoevaluación como una estrategia pedagógica, se asume que, tal vez, los profesores comprenden su función en ella y los estudiantes reconocen esa función; es decir, los participantes comprenden que el profesor es un mediador en el proceso y que autoevaluarse no es una capacidad innata del ser humano, sino que se desarrolla al trabajarla con frecuencia. En otras palabras, los estudiantes, pero particularmente los profesores en su gran mayoría, piensan que es su responsabilidad preparar a los estudiantes para la autoevaluación de su aprendizaje.

Afirmación 4. Pertenece al campo semántico *rol del profesor*. Las opiniones de la comunidad académica sobre la afirmación “el estudiante debe autoevaluarse por su propia

iniciativa sin que el profesor lo prepare para esto” se representan en la figura 27. Se observa que el 46 % de los profesores están de acuerdo. Las respuestas de los estudiantes en esta franja es superior en casi un 20 % (65 % están de acuerdo), lo que quiere decir que más de la mitad de los estudiantes y aproximadamente la mitad de los profesores creen que la autoevaluación es un asunto solo del estudiante y el profesor no debe intervenir en esto con su preparación. Llama la atención que los estudiantes, al parecer, asumen la autoevaluación como su responsabilidad. ¿Será que ellos consideran que, como la autoevaluación es tan personal, no se requiere que otros los preparen para realizarla? ¿Es posible que, como ella no siempre se aplica en el aula, consideren que no es función del profesor enseñar a autoevaluarse?

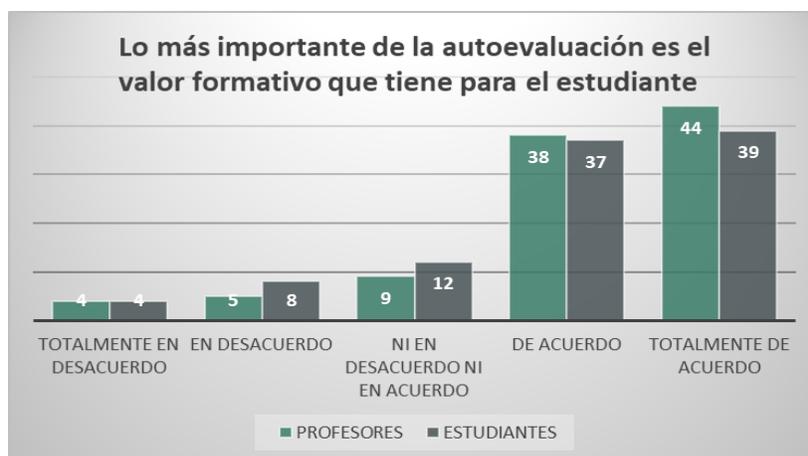
Figura 27. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 4



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 5. Se ubica en la *cultura autoevaluativa* como campo semántico. A los participantes se les indagó sobre su opinión frente a la afirmación “lo más importante de la autoevaluación es el valor formativo que tiene para el estudiante”. Así, expresaron estar de acuerdo el 82 % de los profesores y el 76 % de los estudiantes, lo que permite afirmar que la mayor parte de los dos grupos, tal vez, privilegian la autoevaluación como un acto reflexivo sobre el aprendizaje y reconocen sus bondades (figura 28).

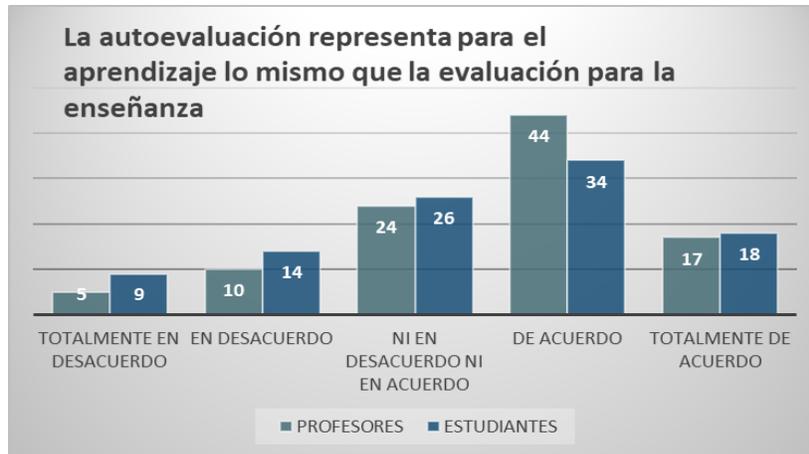
Figura 28. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 5



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 6. Hace parte del campo semántico *la autoevaluación y la evaluación*. Profesores y estudiantes expresaron su postura frente a la afirmación “la autoevaluación representa para el aprendizaje lo mismo que la evaluación para la enseñanza”. En los resultados, llama la atención que hay un cierto número de personas indecisas: 24 % de los profesores y 26 % de los estudiantes (figura 29). Sin embargo, el 61 % de los primeros y el 52 % de los segundos manifestaron estar de acuerdo. Al parecer, la autoevaluación de alguna manera es la evaluación del aprendizaje por el mismo estudiante desde su interior y con valor muy relevante para él, así como lo es la evaluación de este aprendizaje, pero desde la perspectiva del profesor, quien enseña para que se dé este aprendizaje. Cada una es independiente de la otra, pero se complementan y son partes de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto, son importantes y necesarias.

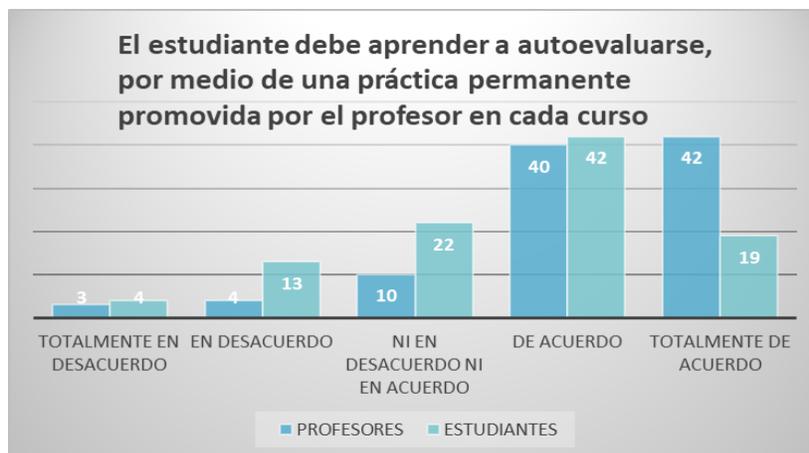
Figura 29. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 6



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 7. Pertenece al campo semántico *rol del profesor*. Al analizar las respuestas de una afirmación similar que cuestiona si “el estudiante debe aprender a autoevaluarse, por medio de una práctica permanente promovida por el profesor en cada curso”, los resultados se notan algo diferentes. Entre los profesores, hay un porcentaje alto (82 %) que están de acuerdo con la idea, el 61 % de los estudiantes también piensan lo mismo (figura 30). El 22 % de los estudiantes, al parecer, presentan dudas. Los datos se tornan contradictorios. Sin embargo, se debe rescatar que, a escala general, se percibe que tanto profesores como estudiantes piensan que el estudiante puede recibir ayuda del profesor para aprender a autoevaluarse y que se requiere una práctica permanente.

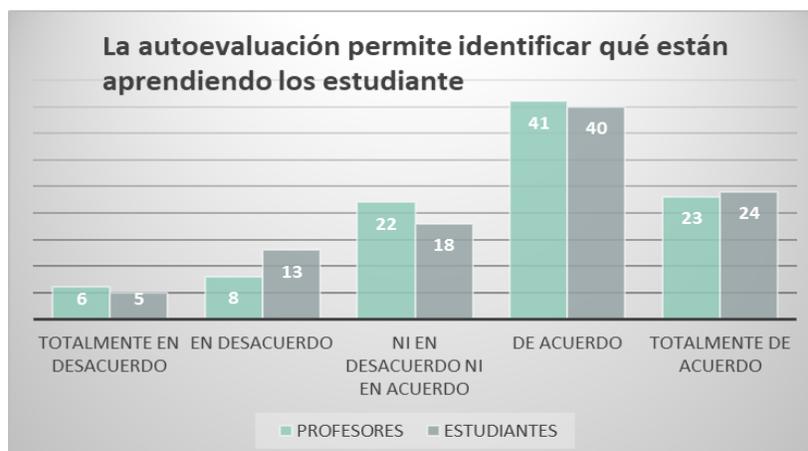
Figura 30. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 7



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 8. Corresponde a la *cultura autoevaluativa* como campo semántico. La afirmación “la autoevaluación permite identificar qué están aprendiendo los estudiantes” se ofreció a la comunidad académica para expresar su grado de acuerdo o desacuerdo. Los resultados señalaron que el 64 % de los profesores y de los estudiantes están de acuerdo con esta (figura 31). Se percibe que entre los profesores hay un número mayor de personas que presentan dudas, un 22 %, frente al 18 % entre los estudiantes. ¿Será que hay desconfianza en la autoevaluación; es decir, en el estudiante que la realiza?

Figura 31. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 8



Fuente: elaboración propia.

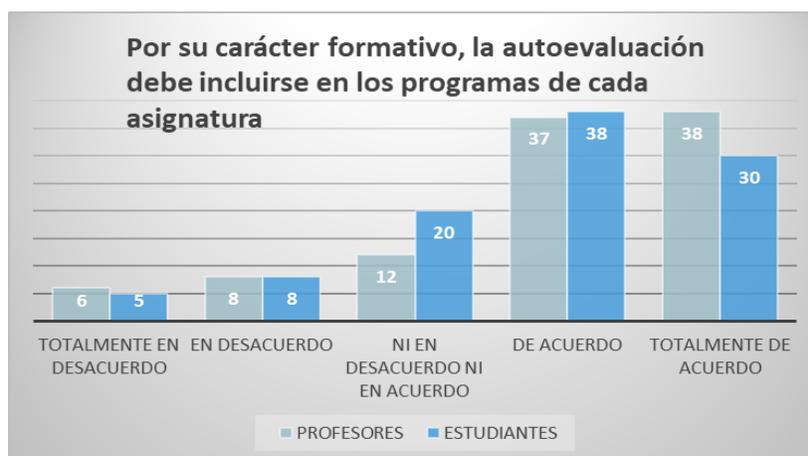
No obstante, a pesar de estas inseguridades, al parecer la autoevaluación se considera una evaluación válida para la mayoría de los participantes. Por creer en la autoevaluación, también se confía en la capacidad del estudiante de tener criterios para autoevaluarse.

Afirmación 9. Se ubica en el campo semántico de la *cultura autoevaluativa*. A los participantes se les preguntó sobre la afirmación “por su carácter formativo, la autoevaluación debe incluirse en los programas de cada asignatura”, en la cual se pretendía tocar el tema de una posible solución administrativa sobre la autoevaluación; es decir, se

indagaba cómo se puede legitimar para obtener un sustento más allá de lo académico y unir los esfuerzos en los ámbitos académico-administrativos para su aplicación.

Como se observa en la figura 23, el 75 % de los profesores y 68 % de los estudiantes están de acuerdo en que la autoevaluación oficialmente haga parte de los programas de cada asignatura. No obstante, entre los estudiantes hay un 20 % que manifiestan su duda.

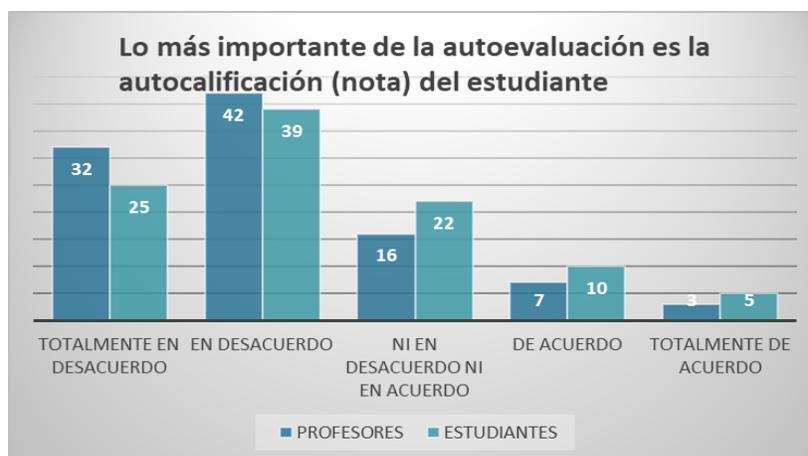
Figura 32. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 9



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 10. Pertenece al campo semántico *cultura autoevaluativa*. Se solicitó a los participantes expresar su grado de acuerdo o desacuerdo frente a la siguiente afirmación: “lo más importante de la autoevaluación es la autocalificación (nota) del estudiante”. Los resultados representados en la figura 33 fueron: 74 % de los profesores y 64 % de los estudiantes creen que la autocalificación del estudiante no es lo más importante de la autoevaluación, porque están en desacuerdo con la afirmación inicial, lo que permite afirmar que ellos resaltan lo formativo de la autoevaluación.

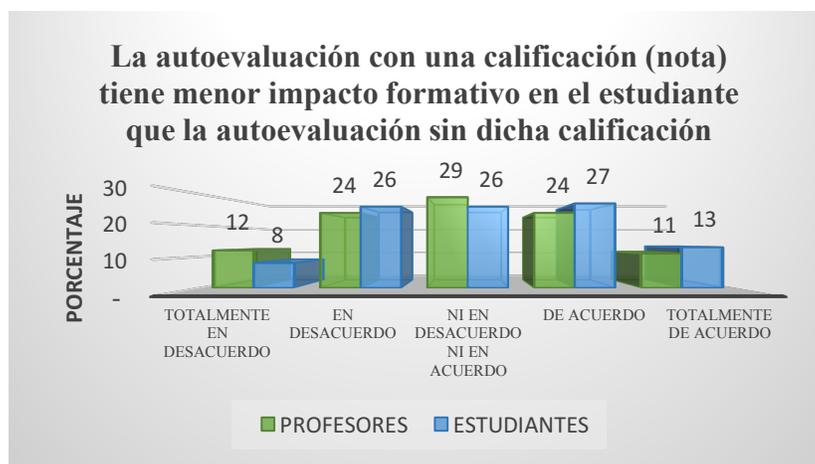
Figura 33. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 10



Fuente: elaboración propia.

Afirmación 11. Corresponde a la *cultura autoevaluativa* como campo semántico. Frente a una afirmación similar a la Afirmación 10, “la autoevaluación con una calificación (nota) tiene menor impacto formativo en el estudiante que la autoevaluación sin dicha calificación”, se evidencia que cuando directamente se deben comparar lo sumativo y lo formativo de la autoevaluación en relación con su impacto, surgen varias dudas entre los profesores y los estudiantes, dado que sus opiniones están divididas (figura 34). En el primer grupo, el 36 % no están de acuerdo con que la autocalificación tiene menor impacto formativo que la autoevaluación sin dicha calificación, y el 35 % cree lo contrario. Por otro lado, el 29 % de los profesores respondieron que están “ni en desacuerdo ni en acuerdo”, es decir, hubo muchas personas indecisas. En cuanto a los estudiantes, los resultados son similares, pero con una leve e interesante diferencia: 34 % están en desacuerdo, 40 % en acuerdo y 26 % indecisos; es decir, los estudiantes consideran que la autoevaluación sumativa es menos formativa que la autoevaluación formativa, aunque esta opinión es solo superior en un 6 % frente a la opinión opuesta. En cambio, entre los profesores, aun con solo 1 % más, se resalta lo sumativo frente a lo formativo.

Figura 34. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 11

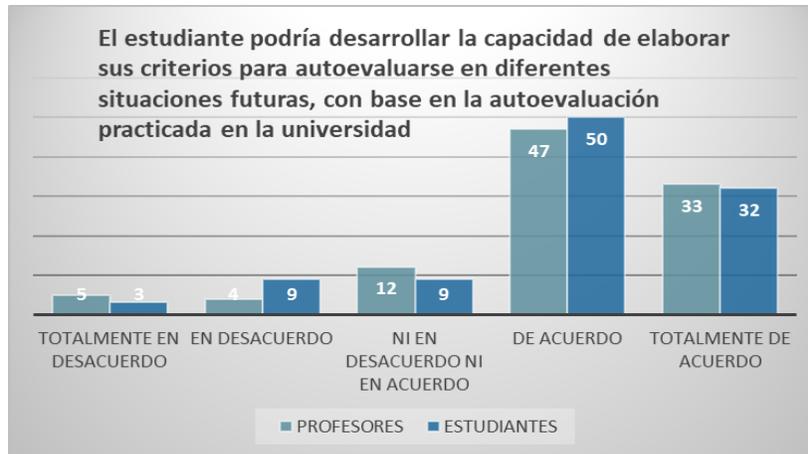


Fuente: elaboración propia.

A pesar de estas diferencias, se percibe que los profesores valoran los sentidos formativos que conlleva la autoevaluación. Lo determinante en una autoevaluación no es que esta se emplee, sino los propósitos que se pretenden alcanzar al utilizarla y la forma como se pretende lograrlo.

Afirmación 12. Se ubica en el campo semántico *las capacidades y los valores*. A la comunidad académica se le consultó si están de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación: “el estudiante podría desarrollar la capacidad de elaborar sus criterios para autoevaluarse en diferentes situaciones futuras, con base en la autoevaluación practicada en la universidad”. Los resultados (figura 35) permiten ver que el 80 % de los profesores y el 82 % de los estudiantes expresaron estar de acuerdo con ella; es decir, se percibe que los participantes atribuyen un valor importante a la autoevaluación y su impacto en el aprendizaje a lo largo de la vida.

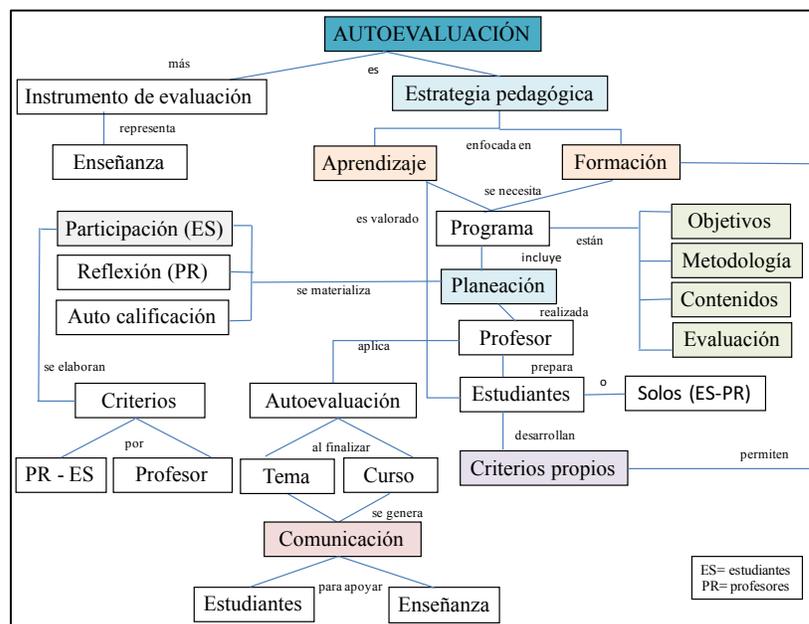
Figura 35. Guía de prejuicios de profesores y estudiantes frente a la Afirmación 12



Fuente: elaboración propia.

Así las cosas, los sondeos realizados a partir de guías de prejuicios entre 225 profesores y 356 estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia, y de conversaciones con 3 profesores y 3 estudiantes, permitieron conocer sus creencias y vivencias sobre la autoevaluación. En la figura 36 se representan las creencias de los participantes en relación con las preguntas 4 a 8 y las 12 afirmaciones sobre la autoevaluación.

Figura 36. Síntesis de las creencias de la comunidad académica a partir de las respuestas a las preguntas 4 a 8 y las 12 afirmaciones



Fuente: elaboración propia.

La comunidad académica considera la autoevaluación como la valoración de sí mismo, lo que marca una gran diferencia frente a otros tipos de evaluación realizados por un tercero, y trae consecuencias significativas. El aprendizaje del estudiante es considerado desde la evaluación que realiza el profesor y desde la autoevaluación ejecutada por el estudiante, lo que convierte la evaluación en un proceso intersubjetivo y global. De este modo, los dos tipos de evaluación, aunque contrarias, se complementan, así como lo hacen la enseñanza y el aprendizaje, el “yo” y el otro.

Ambos grupos de participantes consideran que la autoevaluación debe ser promovida desde la enseñanza, lo didáctico, por el profesor, en cuanto orientador; de manera planeada, intencionada, continua, en modalidades formativa y sumativa, con el fin de preparar a los estudiantes a aplicarla. Pero, además, podría ser incluida en los programas de los cursos, para lo cual es necesario el apoyo administrativo de las dependencias, con miras a convertir la autoevaluación en una cultura en la universidad, al superar las dificultades en su práctica y ofrecer capacitación pedagógica para los miembros de la comunidad académica.

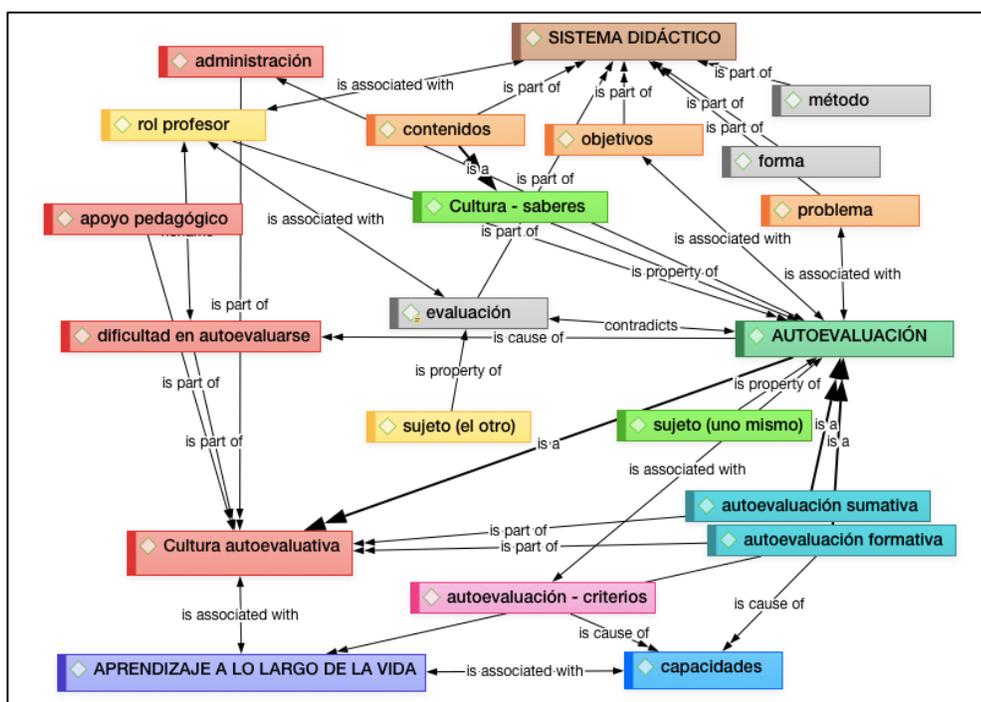
Los profesores y los estudiantes coinciden en que la autoevaluación, bajo determinadas condiciones, propicia ambientes para promover el aprendizaje a lo largo de la vida y potenciar la formación del ser. Esta, por las diferencias que presenta en comparación con la evaluación, no puede ser una opción en el proceso enseñanza-aprendizaje si no exige

su presencia en él, lo cual la podría convertir en un nuevo componente del sistema didáctico.

En cuanto a la interpretación de los datos, al analizar y comparar las respuestas de los profesores y de los estudiantes agrupados en los campos semánticos por cada pregunta y afirmación, podríamos comprender que ellos señalan la presencia de dos personas en el proceso enseñanza-aprendizaje: uno mismo (yo) y el otro, con énfasis en el rol del profesor. Por otro lado, se identificaron los objetivos, los contenidos, el método, la forma, la evaluación y la autoevaluación; desde sus creencias, los estudiantes y profesores construyeron significados que apuntan a los componentes del sistema didáctico, incluyendo la autoevaluación. El proceso evaluativo como un todo (campo semántico) abarca la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante, y para ser transparente debe basarse en unos criterios dialogados. Por su parte, las capacidades y los valores que la comunidad académica referenció se podrían desarrollar a partir de situaciones problemáticas en el aula (por ejemplo, por medio de proyectos, talleres, aprendizaje basado en problemas [ABP]); es decir, contextos de aprendizaje en los que el estudiante es activo, involucrado en experiencias y casos simulados de la vida real. Por lo anterior, se comprende que en este campo semántico (las capacidades y los valores) está representado el problema como uno de los componentes del sistema didáctico que proporciona las condiciones para un aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, todos los campos confluyen en una cultura de la autoevaluación.

La figura 37 enfatiza en las relaciones que establece la autoevaluación no solo con la evaluación, sino con los otros componentes del sistema didáctico. Además, amplía los elementos que incluye la cultura autoevaluativa.

Figura 37. Relaciones entre los componentes del sistema didáctico y la autoevaluación, con énfasis en elementos de la cultura autoevaluativa (Atlas.ti.)



Fuente: elaboración propia en Atlas.ti.

En síntesis, los significados que se develaron en la autoevaluación desde las creencias de la comunidad académica permitieron comprender los sentidos de esta: valorar y confiar en el ser humano, reconocerlo como un ser complejo que, por ende, presenta un aprendizaje multidimensional: cognitivo, emocional, social; orientarlo y apoyarlo en construir aprendizajes transferibles, libres y autónomos, con los que tenga bienestar y disfrute, a partir de retos y provocaciones intelectuales, al generar motivación, satisfacción, seguridad y felicidad; promover el diálogo constante y proyectarse a una didáctica con la autoevaluación, que se enfoca en desarrollar capacidades en los estudiantes para un aprendizaje a lo largo de la vida.

6. Creación de la cosa: el sentido de lo humano en la autoevaluación desde la didáctica universitaria

Al recorrer la historia del concepto *autoevaluación*, indagar por lo investigado sobre ella en el estado de la cuestión, conocer las creencias de la comunidad universitaria y conversar con las autoridades, se ha logrado comprender la autoevaluación desde una perspectiva particular.

Si bien desde su origen ella es la valoración de sí mismo, estas tres palabras guardan un significado mucho más profundo al sumergirse en lo didáctico.

La autoevaluación, del aprendizaje de una persona en particular, está marcada por el “yo” —entidad psicológica de complejidad—, quien es el único que puede realizarla. Dicho “yo” o sí mismo, por ser un sujeto social, entra en interacción formal con los otros en las instituciones educativas donde se orienta su aprendizaje a partir de la enseñanza; así, la autoevaluación adquiere matices sociológicos: la imagen y el valor de uno se forma con los demás. Si bien el individuo adquiere roles sociales en la vida, en este caso de estudiante universitario, esto no cambia su esencia, él es un sujeto, un ser humano como unidad, con todo lo que ello implica desde una postura filosófica; por lo tanto, debe ser tratado y respetado como tal en cualquier circunstancia. Cada estudiante es un mundo irrepetible, con variadas experiencias y antecedentes personales, familiares, académicos, colectivos, que necesita conocer su propio mundo interior para acercarse con plenitud a la autoevaluación. Además, cada uno es una combinación de capacidades innatas y en potencia; por lo tanto, es diversidad, pluralidad.

En esas condiciones, el estudiante se integra al proceso enseñanza-aprendizaje, en el que empieza a primar su proceso de aprendizaje, pero el cual es influenciado en cierta medida por el otro proceso dirigido por el profesor y enmarcado en los lineamientos institucionales específicos. Aquí comienza el acto de interdependencia que se refleja en el sentido didáctico de la autoevaluación que valora ese aprendizaje. Entre dichos sujetos (estudiante y profesor), evidentemente existen diferencias en el proceso; por ejemplo, a nivel de conocimientos y experiencias. No obstante, entre ambos se debe establecer una relación libre de tensiones de poder, entre el maestro con su sabiduría y humildad, y el aprendiz con su curiosidad y ansias de saber. Cuando el profesor parte del respeto y la confianza en el estudiante, en su capacidad de aprender y avanzar en el conocimiento, en cuanto saber de la cultura humana; cuando apuesta en él, lo estimula y lo acompaña en sus momentos difíciles para seguir el proceso, surgen ambientes para un aprendizaje agradable y satisfactorio, que puede ser autovalorado por el estudiante y nutrido por el profesor. Los aspectos axiológicos de la autoevaluación fundan su importancia en este hecho.

Así entonces, la autoevaluación está presente en el ambiente académico, en la actividad diaria de la clase, como un acto intencionado bajo la orientación del profesor, con

el fin de que el estudiante aprenda a realizarla, hasta convertirla en un hábito y necesidad personal. Partiendo de la postura de que la didáctica es un sistema complejo dentro del cual se identifican diferentes componentes, la autoevaluación interactúa con cada uno de ellos y modifica el sistema. El fin de la autoevaluación que practica el estudiante es tomar conciencia de su verdadero aprendizaje, comprender que es el único sustento real para progresar como profesional y, como tal, buscar soluciones a los problemas que la sociedad demanda. En el mundo real no son válidas las calificaciones recibidas en la universidad, puesto que aquel tiene otras reglas muy distintas.

El estudiante parte de sus intereses y necesidades; identifica problemas que debe resolver, reforzadas por el profesor desde el área del saber que enseña, y desarrolla competencias, habilidades y destrezas; se apropia de los saberes que requiere, de la cultura que circula en las instituciones educativas, que lo motivan e inquietan en una búsqueda de nuevos conocimientos sin límite, que los contenidos tradicionales ya no pueden satisfacer plenamente; aprende a manejar, autorregular y autodirigir los tiempos, los espacios y los medios para alcanzar sus metas; se vuelve hábil y eficaz en encontrar su propio método —la vía para generar acciones— hacia un aprendizaje auténtico, de forma que, al analizarlo y reflexionar sobre él, se da cuenta de fortalezas y también de debilidades que puede superar para continuar; todo ello, apostando a su libertad y ganando autonomía hacia un aprendizaje a lo largo de toda su vida, lo que se convertirá en una pieza clave en la creación de su cultura autoevaluativa, que posteriormente impactará la sociedad. En el recorrido, su maestro es el profesor, quien sabe valorarlo y llevarlo al lugar de encontrarse a sí mismo y desplegar todas sus potencialidades, por medio de un diálogo constante como estrategia de la autoevaluación que toma valor pedagógico.

La autoevaluación, comprendida desde la complejidad y la hermenéutica, conjuga los aspectos psico-sociológicos, filosófico-axiológicos y pedagógico-didácticos presentes en el ser y en la acción autovalorativa, lo que humaniza el proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo del maestro “es ayudar a una persona a descubrir lo que ya está en él en lugar de reforzarlo o moldearlo o enseñarle en una forma preestablecida, que alguien más ha decidido de antemano” (Maslow, 1968, p. 688).

En síntesis, la autoevaluación tiene que ver con el autoconocimiento que se logra en relación con los demás y permite conseguir la libertad de aprender, al favorecer la conciencia

individual, que no solo ilumina el camino hacia un aprendizaje permanente en favor personal, sino, también, en beneficio social. Aquella, impulsada desde la didáctica como uno de sus componentes, podría ser la base sólida para transformar la evaluación en la universidad y enfrentar los cambios educativos en el futuro, pues cada uno sería el juez de su propio aprendizaje desde la conciencia. La autoevaluación posibilitaría “el aprendizaje para ser persona” frente al “aprendizaje impersonal de adquisición de hábitos”, dado que el primero es mucho más útil y eficaz, porque se basa en una identidad sólida; es decir, “una persona que sabe qué quiere, sabe quién es, dónde quiere llegar y cuáles son sus fines” (Maslow, 1968, p. 692, 693). Pero, para alcanzarlo, requiere de la mano del maestro.

Desde otra perspectiva, al hablar de la autoevaluación del aprendizaje en el ámbito universitario y al ubicarla en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde también habita la evaluación, es imposible referirse a ella como un elemento aislado; se requiere verla en sus múltiples relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y los demás componentes. Es decir, desde el pensamiento complejo.

En la historia del concepto *didáctica* se observó cómo este inicialmente se refería solo a la enseñanza, pero con el tiempo se fue abriendo hacia el aprendizaje. Aunque la discusión sobre si la didáctica incluye solo la enseñanza o también el aprendizaje es menos frecuente, para este trabajo es importante ahondar en el asunto. Se parte del concepto *proceso docente educativo* desde C. Álvarez (1999)⁶⁶. En este proceso se reconocen como partes el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, dos procesos opuestos, dado que son protagonizados por distintos actores —profesor y estudiante— y tienen una organización, ejecución y resultados diferentes, pero al mismo tiempo son unidos en uno solo. Al especificarlos no se pretende verlos como una dualidad, algo separado, dividido y, por tanto, aislados uno del otro. La intención de hacerlo es para señalar y enfatizar que este proceso de aprendizaje es legítimo, es diferente y es reconocido como tal. No es suficiente solo mencionar la enseñanza y asumir que por eso se comprende necesariamente el aprendizaje (Runge, 2013; Bolívar, 2008). La dinámica de la didáctica actual ha cambiado, dicen Contreras (1994) y Sevillano (2011); este cambio debe reflejarse en el concepto. Entonces,

⁶⁶ En su libro *Didáctica general. La Escuela en la vida* (2014), el autor solo se refiere al concepto enseñanza-aprendizaje. Para ampliar la discusión sobre el tema, consultar el libro en el que participa Addine (2017) *Didáctica, teoría y práctica*.

cuando el aprendizaje se explicita es porque se considera una parte esencial del proceso general, y al analizarlo, al estudiarlo, se podría comprender mejor.

Si bien cada uno de estos procesos (enseñanza y aprendizaje) tiene sus características específicas, cuando los dos se unen en uno, el proceso docente educativo, este último es visto como una unidad que adquiere sus propias características, cualitativamente nuevas y distintas de las características de cada uno por separado.

La enseñanza es lo general, pues por medio de ella se conserva y transmite la cultura de la humanidad; es de algún modo lo social que influye en lo individual, que es representado por el aprendizaje de cada estudiante. Lo social y lo individual, lo general y lo particular, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, por ser contrarios, se complementan. Uno no puede existir sin el otro, son interdependientes. “Aprender conforma una unidad con enseñar” (Addine, 2017, p. 11).

La propuesta de A. González, Recarey y Addine (2017) para la “resignificación” del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevaría al cambio educativo aporta al debate sobre los dos procesos independientes, pero complementarios. Las autoras apuestan a “una educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores, cuyo soporte teórico esencial sea el enfoque histórico-cultural de Vigotski, como corriente pedagógica contemporánea, basada a su vez en la teoría de aprendizaje del mismo nombre” (p. 42). En coherencia con esta orientación, las profesoras cubanas dan otra denominación a este proceso totalizador, diferente al del proceso docente educativo de C. Álvarez (1999), que es el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Para ellas, él:

Constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social trasmisora de la cultura. (A. González y otros, 2017, p. 43)

Por otra parte, si bien la enseñanza no es la causa directa del aprendizaje, pues este último no siempre se da según lo planeado y ejecutado, de todas maneras su propósito es tener un efecto sobre el aprendizaje. En condiciones formales, la enseñanza existe porque

hay quienes quieren o necesitan aprender. Zabalza (2004) declara: “el aprendizaje es efecto de un proceso vinculado a la enseñanza y, por tanto, al profesor que la desempeña” (p. 196). Dado que la enseñanza tiene algún efecto en el aprendizaje, este también influye en aquella. Cada uno de los sujetos involucrados en el proceso docente educativo también cumple otro rol, aun en menores proporciones. Dicho de otra manera, el profesor aprende del estudiante y el estudiante enseña al profesor, el aprendizaje realimenta y reactiva la enseñanza. Así lo confirma Recarey (2017), cuando dice que en el:

[...] proceso de enseñanza-aprendizaje se pondrá de manifiesto su carácter multilateral y activo, donde el maestro esencialmente enseña, pero puede aprender de sus estudiantes[,] y el estudiante, esencialmente aprende, pero puede enseñar a su maestro, poniendo ambos lo mejor de sí y movilizandolos todos sus recursos personales. (p. 77)

En este orden de ideas, se puede decir que desde el pensamiento complejo hay una relación dialógica entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje (opuestos y complementarios), una relación recursiva (causa-efecto-causa, causalidad circular) y una holográfica (el todo está en las partes y las partes están en el todo).

De manera similar se relacionan la evaluación y la autoevaluación. Ellas son antagónicas, porque la primera la realiza un tercero, el profesor u otra persona, y la segunda la hace la persona misma. Pero justamente porque son miradas desde diferentes ángulos, el aprendizaje se valora de forma distinta; inclusive partiendo de criterios similares y previamente acordados se podría llegar a resultados diferentes. Cuando se da el cruce de las dos miradas, se logra obtener una visión global e íntegra frente a un aspecto determinado, en este caso, el aprendizaje; es decir, la evaluación de un externo complementa la autoevaluación proveniente desde el interior de la misma persona evaluada, logrando así una evaluación intersubjetiva, que denominamos aquí *el proceso evaluativo como un todo* (lo dialógico). El proceso es la nueva evaluación; esta nueva evaluación (como proceso) es el todo, y sus partes son la evaluación y la autoevaluación (lo holográfico). El proceso evaluativo como un todo se comprende como aquel que incluye la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante.

Una evaluación posibilita la autoevaluación. Se asume que cuando un estudiante recibe una calificación sobre determinado producto, él, en consecuencia, realizaría un proceso de análisis y reflexión que lo llevaría a la autoevaluación para dar su juicio de valor sobre lo logrado y calificado. A pesar de la relación causal entre ambas, dependiendo del contexto, la autoevaluación podría reactivar y realimentar una nueva evaluación. O es posible que el estudiante realice su autoevaluación previamente a la evaluación del profesor, y a partir de la última, aquel vuelva a autoevaluar su aprendizaje; de esta manera, el efecto se vuelve causa y continúa en un proceso cíclico infinito (lo recursivo).

Así las cosas, lo didáctico se ha pensado desde la complejidad, recorriendo el camino que planteó Morin. Expresado en sus propias palabras:

Unamos la causa y el efecto, el efecto volverá sobre la causa, por retroacción, el producto será también productor. Vamos a distinguir estas nociones y las haremos juntarse al mismo tiempo. Vamos a reunir lo Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, asimismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera, se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. (s. f., p. 70).

[...]

El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas (s. f., p. 67).

[...]

La organización de los conocimientos, que se realiza en función de principios y reglas implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, sección, exclusión). El proceso es circular: pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis. Dicho de otro modo, el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis. (2002, p. 26)

[...]

El pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y redactor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está tejido bien junto. (2002, pp. 92, 93)

Ahora, la creación de la cosa amerita abordar el concepto sistema, componente, didáctica como sistema, sus dimensiones y el aprendizaje como su parte. Finalmente, la autoevaluación se analiza como componente y establece diversas relaciones. Para Morin, un sistema es:

[...] una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales, el primero es la interrelación de los elementos, el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interrelación [...], se puede concebir el sistema como *unidad global, organizada entre interrelaciones entre elementos, acciones o individuos*. (1993, pp. 123, 124)

Se comprende que el sistema, en primer lugar, tiene que ver con la unión de elementos. Ellos son diferentes y cada uno tiene sus propias cualidades o algo distinto que no tienen los otros. Pero no se trata simplemente de un grupo de elementos que se encuentran juntos accidentalmente. Lo esencial aquí consiste en que dichos elementos establecen relaciones entre sí, de tal manera que dan la estructura del sistema y a su vez caracterizan el todo, distinto en sus propiedades de las que tenían los elementos por separado; es decir, existen para un propósito común y general, conservando sus diferencias como originalidad. E. González (2002) aclara:

[...] las características generales de los sistemas son los componentes del sistema, la estructura del sistema, las relaciones funcionales y la jerarquía del sistema [...]. Los componentes son todos aquellos elementos que constituyen los fenómenos o procesos como conceptos, magnitudes, variables, entre otros. La estructura es el marco de interacción y organización entre los componentes que lo integran. Las relaciones funcionales son el resultado de las conexiones que se establecen en la estructura del mismo. El nivel de jerarquía está fundamentado en los distintos grados como los sistemas se pueden ir integrando. (pp. 65, 66)

En cuanto a la didáctica, varios autores están de acuerdo en que esta es un sistema, dada la complejidad de relaciones que se establecen entre sus componentes a nivel interno y con otros sistemas a nivel externo. Sin embargo, se presentan diversas posturas al señalar sus componentes. Así, para Arroyave (2000), la didáctica como un sistema complejo:

[...] posee componentes: el problema, el objeto, el objetivo, el método, el contenido, el resultado, mediados ellos, por las acciones del sujeto. También como sistema posee unas interacciones, por un lado, las que se generan entre el proceso didáctico y el contexto expresadas a través de lo que se denominan encuentros externos y las interrelaciones entre los componentes del mismo sistema, expresados a través de los encuentros internos. Finalmente, como sistema posee unas propiedades: la transversalidad, la flexibilidad, la criticidad, la complejidad, la contextualidad y la apertura. (p. 2)

Gimeno (1985) tiene una apuesta diferente frente a los componentes de la didáctica. Para él, la teoría didáctica o el modelo didáctico se define como una estructura sistémica compuesta por seis elementos básicos: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización (método) y evaluación:

[...] calificar de estructural o sistémico al modelo didáctico significa reconocer que además de los componentes que especificamos existen relaciones entre esas partes del todo. Tal como piensa Viet: “para que haya estructura, es necesario que entre las partes existan otras relaciones además de la simple yuxtaposición y que cada una de las partes manifieste propiedades que resulten de su pertinencia a la totalidad” (pp. 127-128). (p. 122)

Si bien el profesor español se refiere a los elementos que caracterizan un sistema, igual a como ya lo habían expresado otros autores de manera similar, se debe hablar de dos subsistemas: uno didáctico y otro psicológico.

[...] la enseñanza no puede entenderse ni gobernarse sin hacer referencia a problemas de orden psicológico y fundamentalmente de aprendizaje. Pero tampoco se puede

reducir a un enfoque puramente psicologista. Diríamos que conviene distinguir dos subsistemas interdependientes, pero con características propias. Si el psicólogo puede desarrollar su teorización al margen de la aplicación que pueda hacerse de la misma a la enseñanza, el didacta no puede desentenderse de la teorización psicológica, puesto que al fin y al cabo todo el montaje que hagamos en el subsistema didáctico tiene por objeto provocar una cierta dinámica psicológica que configure un proceso de aprendizaje que tenga como resultado la consecución de unos objetivos, que no son sino resultados de aprendizaje. (pp. 121-122)

[...]

Este subsistema netamente didáctico se tiene que completar con el subsistema psicológico para comprender la dinámica del funcionamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que la interacción de ambos tiene lugar dentro de un contexto sociocultural con el que mantienen una serie de relaciones recíprocas.

[...] La psicoestructura o subsistema psicológico y ese elemento sociocultural no son de orden didáctico, pero, en tanto los componentes del modelo didáctico entran en interacción con ellos, tienen que ser comprendidos en un esquema interpretativo y normativo general. (p. 125)

[...]

La teoría didáctica pretende *gobernar el aprendizaje*, la teoría psicológica dice *qué es el aprendizaje*. [Cursiva en el original] (p. 136)

Así entonces, se comprende que el proceso de enseñanza es una parte esencial de la didáctica y se sustenta en teorías de la enseñanza, y es igual de importante el proceso de aprendizaje, que se basa en teorías del aprendizaje. El primer proceso requiere el segundo, y el segundo, del primero; dos contrarios, cada uno con sus propiedades, que se concilian en otro proceso (el todo) con nuevas cualidades, como ya se había afirmado. Aunque los objetivos buscan el aprendizaje, ¿no son formulados desde la enseñanza y el profesor? ¿Es posible que los estudiantes tengan exactamente los mismos objetivos? ¿De esta manera hay espacio para la diversidad y la singularidad que existe entre los aprendices?

González, Recarey y Addine (2017), al referirse a la didáctica, mencionan que se deben de considerar dos interrelaciones fundamentales: “primero, lo humano, constituido por el maestro, sus estudiantes, el grupo en interacción constante y fecunda; segundo, lo cultural,

formado por los objetivos, contenidos, método-formas de organización, evaluación” (p. 5). Posteriormente, los autores concretan los componentes que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje, así: “nos referimos, en primer lugar, a los protagonistas de este proceso, los estudiantes, el grupo y los profesores. [...] También nos referimos a los otros componentes: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización” (2017, p. 56). Se puede hablar de los componentes personales y no personales.

Así las cosas, con base en una comparación, representada en la tabla 9, en la que también se incluyen autores que fueron mencionados anteriormente en el trabajo, se comprende que la didáctica tiene diferentes componentes, según el autor. No obstante, en coherencia con el pensamiento complejo, como la intención no es solo analizar y separar, sino unir y sinterizar, se enfatiza en los componentes comunes, con mayor relevancia en el proceso enseñanza y aprendizaje: el problema, los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación.

Tabla 9. Comparación de componentes del sistema didáctico, según diferentes autores

Autores	Arroyave (2000)	Gimeno (1985)	Addine et al. (2017)	Álvarez y González (2002)	González y Díaz (2008)
Componentes no personales	Problema, objeto, objetivo, método, contenido, resultado.	Objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización (método), evaluación.	Objetivo, contenido, método, medio, evaluación, formas de organización.	Problema, objetivo, contenido, método, medios, forma, evaluación.	Problema, objeto, objetivo, conocimientos (saberes), método, medios, forma, producto, evaluación.
Componentes personales u otros	Acciones del sujeto.	Subsistema didáctico (enseñanza), subsistema psicológico (aprendizaje).	Profesor, estudiantes, grupo de estudiantes.	Aprendizaje, enseñanza, materia de estudio.	
Componentes comunes	Los sujetos: profesor y estudiantes. Problema, objetivos, contenidos, métodos, evaluación, medios.				

Fuente: elaboración propia.

Cabe recordar que la didáctica de Comenio inició con el método; posteriormente, con el desarrollo de la teoría del currículo (la base son los contenidos), este adquirió tal importancia que se llegó hasta el punto en que el contenido prevaleció sobre el método; en la época más cercana a la actualidad surgieron los objetivos, que primaron por mucho tiempo en la enseñanza, y la evaluación logró abrirse espacio y posicionarse como parte de la enseñanza. Si se analiza en detalle la historia del concepto didáctica, se puede notar que todos estos componentes estaban presentes en él cuando la didáctica se consideraba teoría de la enseñanza. En otras palabras, en el concepto aún no había presencia del proceso de aprendizaje o era muy sutil. El componente problema⁶⁷ comenzó a tomar importancia cuando se consideró la necesidad de formar aprendices autodirigidos y autónomos.

En este trabajo, como una síntesis personal se aborda la didáctica universitaria. Esta considerada desde la complejidad, como lo requiere la posmodernidad, es un sistema con componentes establecidos desde la enseñanza como teoría y práctica. Al tener el proceso de aprendizaje como parte de la didáctica, igual que el proceso de enseñanza, se hace un reconocimiento a un proceso diferente que surge desde el estudiante, con sus propias características, desde donde nace un nuevo componente en el sistema didáctico, la autoevaluación, por medio de la cual se posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación. Dicho de otra forma, la didáctica universitaria es un sistema complejo en el cual se reconocen los procesos de enseñanza y de aprendizaje con su estatus propio, pero ellos conservan su carácter de interdependencia y se armonizan en uno solo, donde la autoevaluación, en cuanto componente nuevo, inicialmente orientada por el profesor, cobra fuerza y significado en la vida presente y futura de los estudiantes, quienes podrían ser capaces de encontrar no solo su libertad y felicidad, sino impactar en la transformación de la sociedad.

Las partes en este sistema desde la investigación son el profesor y los estudiantes como componentes personales; el problema, los objetivos, la cultura, en cuanto saberes⁶⁸; el

⁶⁷ C. Álvarez (2014) admite que “el concepto problema en ocasiones no es considerado como un componente más del proceso de enseñanza aprendizaje”. No obstante, su presencia es importante “para determinar los objetivos y el contenido, organizar los métodos.” (p. 150). El problema está relacionado con una situación que se presenta en la realidad y genera insatisfacción en el sujeto, quien trata de transformarla para satisfacer su necesidad.

⁶⁸ En la cosa creada se utiliza el término cultura que reemplaza los contenidos. “La cultura es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad” (R. Álvarez, 1997, p. 34).

método, los medios, la forma, la evaluación y la autoevaluación, como componentes no personales.

Ahora bien, si de nuevo se analiza la tabla 9, es notable que en todos los autores hay suficientes elementos para considerar que existen componentes de otro orden (de las personas) que no pueden ignorarse. En Arroyave se habla de “acciones del sujeto”; en Gimeno, de relaciones de comunicación y del subsistema psicológico (desde el aprendizaje y el estudiante); en Addine et al., de lo “humano” o de los “protagonistas”; en Álvarez y González, del profesor y el estudiante. Es decir, además de resaltar al profesor, el proceso de enseñanza y sus componentes, los autores al parecer reconocen el proceso de aprendizaje (explícito o no) como tal, dando importancia al estudiante como un sujeto.

Tal parece que el proceso enseñanza-aprendizaje, como objeto de la didáctica, posee componentes tanto personales como no personales. Los primeros componentes reflejan el aspecto humano del proceso enseñanza y aprendizaje, es decir, una relación de dos sujetos basada en el respeto y la comunicación continua; los segundos representan el aspecto más organizacional del proceso. Ambos inmersos en un contexto social. Al reconocer el aprendizaje y su protagonista —el estudiante, quien realiza la autoevaluación—, se apuesta por una nueva configuración del sistema didáctico y por una didáctica flexible y pertinente, de acuerdo con las condiciones del momento histórico.

Es de señalar que, según Quiroz y A. E. Díaz (2004):

[...] todo sistema didáctico posee una propiedad: el perfeccionamiento continuo de unas formas de enseñar y de aprender, mantenerse en equilibrio dinámico o tender a su destrucción; está en relación directa con el medio exterior que es el que regula y controla si es efectivo o no ese sistema didáctico el que debe responder a unas necesidades del contexto académico y social; hace que el sistema didáctico no se constituya en algo estático sino dinámico, que dentro de un periodo de tiempo pueda constituirse como algo fundamental, en tanto se esfuerza por responder a las circunstancias y a las características del contexto histórico, social, cultural y científico. (p. 110)

Candau (1983), al hablar de didáctica, en particular de su objeto de estudio, considera que este debe ser abordado desde una perspectiva multidimensional. Así, afirma que para que sea:

[...] adecuadamente comprendido, debe ser analizado de tal modo que articule fuertemente las dimensiones humana, técnica y político-social.

Este enfoque [humanista] lleva a una perspectiva eminentemente subjetiva, individualista y afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] y si bien es unilateral y reduccionista [...] pone de manifiesto la importancia de esta dimensión. El componente afectivo ciertamente está presente en el proceso. Traspasa e impregna toda su dinámica.

En cuanto a la dimensión técnica, en ella se enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje como una acción intencional, sistemática, que trata de organizar las condiciones que mejor facilitan el aprendizaje. Su núcleo de preocupaciones lo constituyen aspectos tales como objetivos de instrucción, selección del contenido, estrategia de enseñanza, evaluación, etc. Se trata del aspecto considerado como objetivo y racional de este proceso.

Si se “sitúa” todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dimensión político-social le es inherente. Se lleva a cabo siempre dentro de una cultura específica, trata con personas concretas que tienen una postura de clase definida en la organización social en que viven.

Lo difícil es superar una visión reduccionista, disociada o yuxtapuesta de la relación entre las distintas dimensiones, y partir hacia una perspectiva en que la articulación entre ellas es el centro configurador de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. (pp. 15, 16)

La didáctica entonces, que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje, al considerar la existencia de componentes en el sistema desde lo humano, se orienta hacia una nueva visión, la didáctica que llamaremos humanista. El sentido de este concepto alude a concebir el proceso enseñanza y aprendizaje como uno en el que interactúan sujetos en la misma condición de seres humanos, lo que implica la mutua consideración, respetabilidad y estimación, expresados en la aceptación de espacios abiertos para el diálogo académico,

donde el estudiante puede manifestar libremente sus puntos de vista frente al conocimiento y su aprendizaje con argumentos sólidos y fundamentados; donde él cuenta como un interlocutor importante en la valoración de lo aprendido desde sus criterios, motivaciones y proyectos personales, por medio de la autoevaluación. En este sentido, como lo declara Durán (2012):

El humanismo, actualmente, proclama el reconocimiento universal de todos los seres humanos; se propone escucharlos sin trabas ni límites; tomarlos en cuenta sin distinción de raza, sexo, condición social, lengua, nación, concepción del mundo ni nada de aquello que pueda diferenciarlos y aislarlos. (p. 12)

Se acepta, sin duda alguna, que el profesor tiene mayor bagaje que el estudiante, por su madurez y estudios. La didáctica humanista es la manera de expresar un gesto de dignidad⁶⁹ hacia los estudiantes, como se lo merece cada ser humano en cualquier circunstancia de la vida, ya sea en un ambiente personal, académico o laboral. Dado que lo didáctico se relaciona con la enseñanza y la enseñanza se relaciona con el profesor, entonces desde él deben surgir condiciones y crear ambientes en los cuales oriente los verdaderos aprendizajes que conlleven sentidos formativos y trasciendan las paredes universitarias.

Es bien sabido que el ser humano se puede realizar como tal si interactúa con el otro (el profesor, el compañero); por lo tanto, el aula se abre como la posibilidad para que cada estudiante (y profesor) —la unidad— encuentre su identidad y su propósito de vida, al estar en contacto con la comunidad, con la diversidad.

Desde la perspectiva de la didáctica humanista, la autoevaluación, incluso calificada como subjetiva (que lo es), por ello cuestionada, y como aquella que no valora el conocimiento, lo cognitivo, lo esencial, lo primario, sino todo lo opuesto, el esfuerzo, el desempeño, el compromiso, lo afectivo o emocional (lo no sustancial, lo secundario) en el aprendizaje, al considerarse en el proceso enseñanza-aprendizaje permitiría un equilibrio, unidad y justicia, pues considera las múltiples dimensiones que tiene el aprendizaje, sin

⁶⁹ “Cuando decimos que el ser humano es digno, le atribuimos un valor intrínseco es decir ontológico e insustituible [...] Cada uno merece un respeto debido por el mero hecho de ser humano. [...] Kant ‘la humanidad misma es dignidad: porque el hombre no puede ser utilizado como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en eso consiste precisamente su dignidad (la personalidad) en virtud de la cual se eleva sobre todas las cosas’” (Pelé, 2004-2005, pp. 10-12).

dividir al ser humano. Aunque “todo lo que huele a subjetividad en la didáctica sigue desechándose” (Durán, 2012, p. 30), en la didáctica humanista no es de esta manera. En ella se comprende y se valora el sujeto y todo lo relacionado con él como único e importante.

Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del “yo”. Es evidente que cada uno de nosotros puede decir “yo”; todo el mundo puede decir “yo”, pero cada uno de nosotros no puede decir “yo” más que por sí mismo. Nadie puede decirlo por otro [...]. El hecho de poder decir “yo”, de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo. [...] La concepción de sujeto debe ser compleja. Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente. (Morin, s. f., p. 61)

Se comprende que cada uno tiene el derecho de ser considerado como un sujeto que habla con su voz, que piensa con su mente, que actúa según sus ideas, porque no se puede representar, no hay quien lo pueda y lo haga por él. La autoevaluación del aprendizaje y su aceptación es una forma de reconocer el ser irrepetible y valioso en el ambiente universitario. En las relaciones profesor-estudiante y enseñanza-aprendizaje están presentes dos sujetos que se necesitan mutuamente, y más este que es joven y está formándose, para lograr su desarrollo, libertad y autonomía, su realización en el mundo de la vida.

La división del ser humano, como forma simplista de pensar el mundo y construir conocimiento, es una herencia de los siglos pasados que aún está presente en nuestra cultura e impacta muchas esferas de la sociedad, sin escaparse de esto la didáctica, lo cual se expresa en múltiples efectos.

El pensamiento occidental dominante continúa sustentándose en posturas dualistas y polarizadas: el cuerpo, la mente, sus órganos y emociones se ven de forma desarticulada, tanto en su naturaleza como en sus manifestaciones, por lo tanto, lo *emocional* se distingue de lo *intelectual* [...]. [Cursiva en el original] (Durán, 2012, p. 20)

Como consecuencia, la evaluación realizada por el profesor en términos generales no concibe el aprendizaje del estudiante como un todo, por ello solo califica lo visible, lo

tangible, lo medible, el producto, el resultado. Así entonces, pareciera que cuando se aprende solo funciona la razón y las emociones no tienen cabida. Pero tal postura y práctica común en la evaluación no podría estar más lejos de la realidad, de lo que realmente sucede en el ser humano mientras aprende. En este sentido, Betancur y Betancur (2013) afirman:

Las emociones benefician procesos mentales y psicológicos. En el nivel psicológico ayudan a crear vínculos, facilitan la comunicación con el otro u otros, controlan la conducta realizando comportamientos apropiados; dentro de los cánones establecidos socialmente, brindan energías para la ejecución de metas propuestas, intereses u actividades, y facilitan el cumplimiento de tareas escolares así como la operatividad de las funciones ejecutivas; ayudan a la razón a centrar la mente y fijar prioridades (Jensen, 2004), lo que genera equilibrio intelectual, emocional y social. (p. 59)

La autoevaluación aún no ha tomado su lugar como componente didáctico en el sistema, por lo cual o no se realiza con intención y constancia, o si el profesor la incluye en sus clases, no la desarrolla de manera apropiada. Eso significa que el proceso evaluativo como un todo no existe como tal desde el enfoque del pensamiento complejo, porque no considera una de sus partes.

Desde la didáctica humanista, la enseñanza y la evaluación no son procesos unilaterales y aislados, fríos y objetivos, sino que, al considerar el aprendizaje desde sus variadas dimensiones y su autoevaluación por parte del estudiante, se transforman en procesos multilaterales, cálidos e intersubjetivos donde la comprensión toma fuerza.

La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujeto (p. 56) [...] la explicación es necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. Pero es insuficiente para la comprensión humana. Existe un conocimiento que es comprensivo y que se basa en la comunicación, la empatía, inclusive la simpatía, intersubjetivas. Así comprendo las lágrimas, la sonrisa, la risa, el miedo, la ira, cuando veo al *alter ego* como *alter ego*, cuando puedo experimentar los mismos sentimientos que él. Comprender conlleva un proceso de identificación y de

proyección de sujeto a sujeto [...] la comprensión, siempre intersubjetiva, necesita apertura y generosidad. (Morin, 2002, pp. 97-98)

Pero, ¿por qué en el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario comprender al otro como un ser humano, como un “yo” y contar con él? ¿Será que es indispensable que el profesor deba ser una persona íntegra con calidad humana? ¿Qué se debe saber sobre el aprendizaje hoy en día? Conservar lo humano en sus relaciones con el otro en cualquier ámbito de la vida no compite con el conocimiento, con la rigurosidad, con el éxito; es decir, preservando su esencia humana, se puede ser competente e ilustrado a la vez.

Si el proceso de aprendizaje se reconoce como parte del proceso global es debido también a que ya se sabe más de él, de su importancia y de su necesidad de transformación. Como se señalaba en la historia de los conceptos, la ciencia desde la mirada de varias disciplinas ha avanzado en la comprensión del proceso de aprendizaje en las últimas décadas. Puesto que ya se han descubierto aspectos desconocidos de él, ahora queda muy claro que las condiciones actuales exigen otras formas de aprender, eso es, hoy no se aprende de la misma manera que antes. Y lo confirma la aparición del término *aprendizaje* a lo largo de la vida; es decir, ya no es suficiente aprender en presente el pasado de la humanidad, se requiere proyectarse al futuro y hacerlo de modo diferente. Pozo (2016) habla de la nueva cultura del aprendizaje “en tiempos revueltos”. Esta no debe:

[...] basarse en la transmisión unidireccional del saber, de los valores o de las conductas establecidas, como hasta ahora, sino en fomentar el diálogo. En la cultura del aprendizaje dialógico y cooperativo ya no se trata de decir a los aprendices lo que deben saber, pensar o hacer, sino de ayudarles a dialogar con esos nuevos aprendizajes. Y para eso hay que dar voz a los aprendices, hay que escucharlos, porque solo así podremos transformar lo que dicen y lo que piensan. [...] los espacios de aprendizaje formal, sobre todo en los niveles superiores, siguen siendo en gran medida unidireccionales, se pretende que solo se escuche la voz del docente; el resto es ruido [...] escuchando monólogos no se aprende a dialogar. (p. 54)

[...]

No se trata de aprender contenidos específicos, sino de “orientar el aprendizaje más hacia el proceso (como se aprende) que hacia el producto (lo que se aprende)” (p. 57).

Tal parece, entonces, que si el proceso de enseñanza y aprendizaje incluye dos sujetos, y todo lo decide, orienta y valora solo uno de ellos, dicho proceso está desequilibrado. Para corregir la deficiencia se hace necesario reconocer que el estudiante también puede pensar, sentir, crear, tener criterio en asuntos relacionados con su aprendizaje, sus objetivos, su autoevaluación. No obstante, esta opción no es un mero capricho o moda, es la exigencia de nuestra realidad, como se señalaba anteriormente. Transformar la evaluación en la universidad, más concretamente al tener la autoevaluación como un componente del sistema didáctico, podría ser una de las múltiples posibilidades para lograr el propósito formativo de personas que la sociedad requiere.

Se trata de que el estudiante aprenda y no solo adquiera conocimiento. El aprender debe ser “no como un fin en sí mismo, sino como un medio para transformar a las personas, que es la única forma de transformar la sociedad” (Pozo, 2016, p. 120). Entre las capacidades que el estudiante universitario debe desarrollar en estos tiempos de incertidumbre están:

[...] aprender a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar y comunicar la información, así como a empatizar y cooperar con los demás y a automotivarse. En definitiva, se trataría de aprender a construir el conocimiento, para no tener que limitarse a reproducir los puntos de vista establecidos por otros. (p. 403)

La autoevaluación, por todos sus beneficios que tiene en relación con los demás componentes, permitiría antes que todo humanizar y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer y prestar atención al estudiante, para darle la posibilidad de aprender a emitir juicios de valor, de formular criterios, de pensar por sí mismo sin que otros le digan qué debe hacer o pensar; se podría apostar al pensamiento crítico como forma de “atender y valorar la diversidad” (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, De la Cruz, 2014, p. 415) para enriquecerse, para buscar libremente su crecimiento individual, pero siempre en pro de la sociedad. En ese sentido, Rodríguez señala:

Cuando un sujeto es capaz de valorar, de formar juicios de valor, de reflexionar sobre el propio mundo de la vida y sobre el mundo exterior sistémico, emite síntomas de

autonomía, de ser capaz de aunar dialécticamente la autodeterminación de sus actos con la prudente sabiduría de la co-determinación. (Rodríguez, 1997, p. 172)

Ahora bien, se reitera que la autoevaluación como componente se aborda desde el pensamiento complejo, con base en la teoría de sistemas y desde lo hermenéutico. Igualmente se apuesta al paradigma del desarrollo integral, que en términos generales se basa en la propuesta de R. Álvarez (1997). Esta menciona que algunos de sus principios son:

Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.

Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.

Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.

Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre. (pp. 16-17)

La estructura del sistema didáctico se constituye por medio de sus componentes, los personales y los no personales, que sustentamos en este trabajo. Cada uno de ellos, con sus cualidades, existe solo en interacción con los demás, de forma que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo en movimiento. Los componentes establecen estrechas relaciones con la autoevaluación. Al presentar algunas de ellas en tríadas es posible

no solo plantear que la didáctica es un sistema complejo, sino sumar más argumentos para fundamentar la autoevaluación como un nuevo componente en ella. Veamos.

Autoevaluación-problema-contenidos (cultura). El contenido es uno de los componentes que aún utilizan algunos autores. Para C. Álvarez, el contenido “se selecciona de las ciencias, de las ramas de saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado y que mejor se adecua al objetivo que nos proponemos” (2014, p. 130). De una manera similar, pero especificando más detalles, R. Álvarez (1997) se refiere al contenido como “una parte de la cultura que integra conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, y valores personales y sociales, que se seleccionan con criterios pedagógicos con el propósito de formar integralmente al educando” (p. 32).

No obstante, esos contenidos son unos mínimos que orientan la enseñanza, y en ocasiones son obsoletos y poco flexibles frente a los constantes cambios. En el aula no siempre se logra dinamizarlos y actualizarlos con el fin de mantener su pertinencia y vigencia; por lo tanto, generan apatía y desinterés en los estudiantes, pero se enseñan porque los contiene el programa de las asignaturas.

Cuando dichos contenidos se relacionan con la autoevaluación, con la valoración de su aprendizaje auténtico, útil, práctico, el estudiante comienza a identificar aquellos saberes que están acordes con sus motivaciones, que le ayudan resolver situaciones problemáticas en la cotidianidad o en el aula de clase, acercándose al máximo a la realidad de su futura profesión. De esta manera, desde esa cultura que eligió una parte y la formalizó en los currículos como necesaria y obligatoria de aprender, el estudiante comienza a seleccionar aquellos saberes que son realmente esenciales e interesantes para él; es decir, se desprenden otros contenidos, pues el estudiante tiene su autonomía.

En otras palabras, para el estudiante, al hacer su autoevaluación, los contenidos cambian, ya son saberes diferentes, no propiamente los establecidos. Así, por ejemplo, el estudiante se da cuenta de qué temas concretos requiere retomar, reforzar, consultar, ampliar o profundizar, guiado por motivaciones intrínsecas o extrínsecas; qué habilidades debe desarrollar mejor, practicar con más esmero para sentirse seguro en los procedimientos u otras acciones; qué actitudes debe adoptar para que le aporten a la realización de su proyecto de vida en el futuro. Frente al reto de solucionar problemas, ya sea por medio de proyectos, estudios de caso u otras estrategias didácticas, el estudiante es provocado y motivado a buscar

soluciones; por lo tanto, recurre a los saberes concretos para este fin.

Cuando el estudiante se enfrenta a un problema, es decir, siente una necesidad que no ha podido complementar o una insatisfacción en relación con el conocimiento, entonces moviliza sus fuerzas y voluntad para resolverlo. El aspecto subjetivo del problema consiste en la “relación dialéctica entre lo volutivo y lo intuitivo, entre inclinaciones y sentimientos, entre deseos y estados de ánimo”; y “la situación de carencia del objeto” es el aspecto objetivo del problema, según C. Álvarez y E. González (2002, p. 41).

Puesto que un proceso problémico es un proceso investigativo, cada estudiante para solucionarlo selecciona aquellos saberes desde la cultura que son de su interés y necesidad para la solución, así enriquece sus conocimientos, desarrolla habilidades y, a medida que eso sucede, valora su propio aprendizaje. En las aulas, los profesores deben plantear problemas sociales, pues el mundo de la vida establece lazos de unión con el mundo de la escuela (C. Álvarez y E. González, 2002). Morin también refuerza la misma idea cuando afirma que “no hay recetas de vida. Pero se puede enseñar a vincular los saberes a la vida. Se puede enseñar a desarrollar al máximo una autonomía [...]” (2015, p. 24).

Autoevaluación-objetivos-evaluación. Los objetivos de la enseñanza orientan los demás componentes; son el encargo social que cumple la universidad. Por su parte, la evaluación valora el desarrollo del proceso, lo aprendido por el estudiante, y determina el papel que va desempeñando cada uno de los componentes (C. Álvarez, 2014). Cuando la autoevaluación como un nuevo componente comienza a interactuar con los objetivos y la evaluación, la relación se modifica. El objetivo ya no es alcanzar un aprendizaje particular para el presente, sino un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, desarrollar las capacidades esenciales para poder aprender por sí solo permanentemente. El objetivo tiene que ver con el valor que da la persona en su conciencia sobre su aprendizaje, la reflexión sobre su autonomía. Desde la evaluación del profesor también se representa la confianza que se brinda al estudiante en su proceso de autoevaluación.

Autoevaluación-objetivos-contenidos (cultura). De modo similar, aquí se abordan los contenidos, como en la primera tríada; es decir, a partir de la cultura, el estudiante elige sus contenidos, no solo aquellos que son seleccionados como tal en los programas académicos, sino otros que elige aprender; lo cual significa que los saberes se modifican. Al contar con la autoevaluación, también cambian los objetivos, porque el estudiante ya está adquiriendo

autonomía, formando su conciencia para poder realizar su proyecto personal y alcanzar sus metas. Las relaciones entre los componentes se transforman, porque el centro es el estudiante, y de allí, su autoevaluación orienta el proceso del aprendizaje; él está aprendiendo para sí mismo. Estas relaciones le otorgan el carácter funcional al sistema.

La autoevaluación adquiere algunas características: valoración de las potencialidades individuales del aprendiz, significado del estudiante en la toma de decisiones para el mejoramiento continuo, transformación del proyecto de vida en relación con el proyecto profesional desde la autoevaluación.

- *Valoración de las potencialidades individuales del aprendiz:* al reconocer el aprendizaje como uno de los procesos en la didáctica, se resalta la importancia del estudiante. Él se considera una persona con suficiente potencial para regular su aprendizaje, para autoevaluarse. La confianza en él depositada es la fuerza necesaria que lo impulsa a creer en sí mismo, a ser capaz, desde la responsabilidad y la conciencia, de valorar su aprendizaje. No obstante, el profesor debe promover, orientar y ejecutar el proceso de autoevaluación. Esta conexión entre el profesor y el estudiante es reflejada en las ideas de Not (2006) cuando habla de la enseñanza dialogante o en segunda persona, en la que cada uno de ellos es un yo y a la vez un tú del otro; cada uno desarrolla las actividades que le corresponden, pero ambos se articulan. La dialéctica del que enseña y del que aprende se fundamenta en el diálogo.
- *Significado del estudiante en la toma de decisiones para el mejoramiento continuo:* en varias ocasiones a lo largo del trabajo se ha señalado que la capacidad de tener un juicio de valor propio frente a algún aspecto concreto y poder tomar una decisión determinada para solucionar un problema existente en la sociedad es una de las cualidades que debe desarrollar el estudiante universitario. En este sentido, formarlos para ello se convierte en una prioridad, lo que marca una de las diferencias de la autoevaluación al nivel de educación superior. Dicho de otra forma, la autoevaluación del aprendizaje tiene múltiples ventajas para el desarrollo del estudiante, por lo tanto, podría ser aplicada en cualquier nivel del sistema educativo. Sin embargo, en la universidad la autoevaluación del aprendizaje debería promoverse más que todo con este propósito específico, pues los futuros profesionales van a tener que resolver problemas en su labor diaria. Además, como se señalaba antes, con base en los

métodos de las ciencias se estructuran los métodos de la enseñanza en la universidad, por medio de estrategias didácticas; entonces, estos, al ser métodos problémicos, potencian la capacidad de toma de decisiones.

- *Transformación del proyecto de vida en relación con el proyecto profesional desde la autoevaluación:* al aceptar que la didáctica funciona como un sistema complejo, también se comprende que ella tiene entradas y salidas. El deseo del estudiante de estudiar en la universidad es una ambición para lograr materializar su proyecto de vida, por medio de una profesión particular. Cuando la autoevaluación es aceptada como un componente del sistema didáctico y por ello se realiza en todas las asignaturas de todos los programas, marca un desarrollo de capacidades específicas en el estudiante, que sin ella no se lograrían de la misma manera. En este proceso, el proyecto de vida se modifica en unión con el proyecto profesional.

La jerarquía del sistema didáctico se manifiesta cuando se observa que en el interior del proceso enseñanza-aprendizaje habitan el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, en los que se desarrollan tanto las teorías de la enseñanza como las teorías del aprendizaje.

Así las cosas, la autoevaluación como un componente tiene sus cualidades: es propia del interior de cada sujeto, con la complejidad que esto implica; por lo tanto, es subjetiva, pues cada persona tiene antecedentes, experiencias, sistema de valores, exigencias y criterios diferentes; es singular, única y puede tener diversos grados de desarrollo en la misma persona, condicionados por las capacidades individuales, dependiendo de la suficiencia de conocimiento que se tiene sobre sí mismo o de las mediaciones que ha recibido de otros en el proceso anterior y actual. A partir de allí, se proyecta con múltiples alcances, representados en las capacidades desarrolladas: la autorregulación, la autodirección, la autonomía, entre otros. Entonces, la autoevaluación al unirse a los componentes, partes del sistema didáctico, como el problema, los objetivos, los contenidos, el método, los medios, la forma y la evaluación, establece relaciones, lo que impacta en la configuración de la didáctica, concretamente en el proceso enseñanza-aprendizaje; de esta manera, dicho proceso y la didáctica ya poseen otras cualidades como un todo. Con la autoevaluación entre sus componentes, la didáctica ya no sería la misma que sin ella. Al alterar una parte del sistema, se altera todo el sistema. En la figura 38 se representa la síntesis de la cosa creada.

Figura 38. La síntesis de la cosa creada



Fuente: elaboración propia.

Insinuaciones para las clases

La autoevaluación es un proceso, por lo tanto, tiene niveles de ejecución. La propuesta teórica se materializa en el aula, por medio de lo metodológico. A continuación se presentan algunas ideas generales que podrían orientar a los profesores en la aplicación de la autoevaluación.

Dado que la autoevaluación se puede realizar sobre cualquier acto o producto humano, para poder hablar el mismo idioma entre los profesores y los estudiantes es importante concretar qué exactamente se va a autoevaluar, para evitar así malos entendidos, suposiciones e interpretaciones inadecuadas. Podría ser un producto concreto, como una presentación oral, un ensayo, un taller, un procedimiento, un examen parcial, entre muchas otras opciones, o podrían ser los resultados conjuntos de una unidad concreta, el proceso durante una clase específica o el curso completo.

Una vez se defina la actividad o actividades por autoevaluar, sería importante establecer los criterios sobre los cuales se va a realizar el proceso de valoración. Si los estudiantes se encuentran en los primeros semestres de la carrera (hasta el cuarto semestre), el profesor propone criterios. Adicionalmente, intenta provocar discusión sobre qué es importante valorar en determinado producto o actividad; se trata de dejar expresar a los

estudiantes sus puntos de vista. Existen criterios establecidos al nivel del programa o facultad, a partir de reglamentos específicos que no son negociables, es decir, se dan como un hecho, pero según cada caso, también existen otros temas que se pueden acordar en la comunicación entre el profesor y los estudiantes. Se debe resaltar que estos procedimientos se pueden realizar en cualquier área del saber, no tienen ninguna restricción; se debe respetar, así mismo, la especificidad, el contexto.

Los momentos de discutir y llegar a acuerdos en la clase toman tiempo; sin embargo, son los momentos formativos, pues le permiten al estudiante libremente compartir su pensar y desarrollar criterios, puntos de vista propios, argumentados, no influenciados por la postura del otro, tampoco impuestos. Vale la pena mencionar que los estudiantes de los primeros años en sus estudios en general son bastante pasivos y no participan; no obstante, se sugiere encontrar la vía adecuada para permitirles pensar y expresarse. Si todo sigue igual, no hay cambios. A medida que los estudiantes avanzan en sus estudios enfrentándose a la autoevaluación sistemática en todas las asignaturas durante los dos primeros años, desarrollan múltiples capacidades, que pueden seguir potenciando a partir del quinto semestre⁷⁰, pero ahora ellos ya pueden proponer los criterios. No se trata de aceptarlos siempre y tampoco de dejarles el control de la enseñanza, del curso. Lo que se pretende es formarlos y crear una cultura de autoevaluación, para lo cual los profesores requieren conocimientos y capacitación.

Después de que los estudiantes comprenden bien los criterios que se van a considerar para la autoevaluación y para la evaluación (podrían ser los mismos para ambos), se procede a emitir juicios de valor con base en los criterios acordados. En esta etapa es importante que el estudiante tenga el tiempo suficiente para poder decidir. Se recomienda que sea un ejercicio individual y por escrito, que no involucre autoevaluación sumativa. Generalmente se utilizan diferentes instrumentos para hacerlo: rúbricas, listas de chequeo, portafolios, otros. La reflexión, el análisis, la comparación, la identificación de los elementos clave para tener el juicio son partes esenciales en este momento.

Otro momento en la actividad autoevaluativa es la posibilidad de compartir y discutir su autoevaluación con el profesor. Se necesita disposición, interés, tiempo, buena voluntad,

⁷⁰ El quinto semestre es una nueva etapa en la formación de los profesionales. Generalmente los cuatro primeros se consideran los básicos, pues durante ese tiempo ocurre la adaptación de los estudiantes y la reafirmación de sus deseos de continuar con la carrera elegida. Además, en muchos programas ese tiempo se dedica a la fundamentación.

donde en un diálogo, el profesor también exprese su opinión sobre la autoevaluación y el producto o la actividad. Cuando lo individual se une a lo social (estudiante-profesor) sobre el aprendizaje, se logran contrastar posturas que permiten una adecuada autoevaluación.

Una vez se han identificado las fortalezas y las debilidades del producto o la actividad, se han discutido las diferencias y las similitudes entre las dos posturas, se podrían considerar las estrategias o las acciones concretas para aprender; es decir, se toman las decisiones correspondientes y se aplican. Este proceso debe ser constante e intencionado.

En relación con los porcentajes para la autoevaluación, es recomendable no utilizar calificaciones desde el principio. Primero, los estudiantes deben concientizarse de la importancia de la autoevaluación (no tiene precio) para su desarrollo personal y beneficio para el aprendizaje. Cuando están más sensibilizados, comprenden la dinámica y el propósito, se podría acordar entre el profesor y los estudiantes si la autoevaluación va a incluir una calificación y/o porcentaje, y cómo se va a utilizar. No se debe olvidar que los acuerdos se deben respetar y no incurrir en cambios según las situaciones que se presenten en el proceso.

En cuanto a los instrumentos y las formas de aplicar la autoevaluación, existe gran variedad; hay formatos más generales, otros más específicos, en diferentes áreas del saber. No obstante, lo recomendable es elaborarlos con los mismos estudiantes de manera similar, como se procedió con los criterios.

Si bien esta tesis doctoral concluye al fundamentar la autoevaluación como un nuevo componente del sistema didáctico desde la teoría, la investigadora está comprometida a contribuir a la implementación práctica de la autoevaluación en el medio universitario, concretamente en la Universidad de Antioquia, en su trabajo posterior. Para tal fin, se realizarán capacitaciones con los docentes, actividades a las cuales ya se dio inicio con la charla “La autoevaluación, un camino de reconocimiento y valoración”, el 22 de noviembre de 2018, en la Facultad de Educación. De igual manera, se buscarán estrategias para capacitar a los estudiantes, además de aportar una guía de la autoevaluación, en el que se incluirán orientaciones metodológicas para la enseñanza de la autoevaluación en las diferentes asignaturas; es decir, su integración como componente del sistema didáctico.

7. El acuerdo sobre la cosa creada: conversación con expertos

La cosa creada se compartió con las autoridades, expertos en temas de didáctica y evaluación, autores de numerosas publicaciones, varios de los cuales han sido referencia en esta tesis. Al conversar con ellos sobre la autoevaluación como componente del sistema didáctico se posibilitó la reflexión y el análisis de lo construido, se dio la oportunidad de ajustar y/o precisar detalles en el trabajo, pues en el diálogo con personas de amplia experiencia y conocimientos se aclaran dudas, se confirman ideas, se piensa, se autoevalúa. Igualmente, los encuentros con estos profesores de diferentes países durante la pasantía internacional, como representantes de diferentes corrientes y/o escuelas —por ejemplo, desde la postura francesa, alemana, española y latinoamericana—, enriqueció no solo la tesis como tal sobre los conceptos de didáctica y autoevaluación, sino la formación de la investigadora. Valiosos aportes se recibieron también en los eventos académicos en los que se presentaron cinco ponencias derivadas de este estudio, en su respectivo momento de desarrollo.

Para cada conversación con los expertos se prepararon preguntas concretas para orientarla. Entre ellas se incluyeron: hablar del rol de la autoevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad, discutir la relación autoevaluación-evaluación, la posibilidad de contar con la autoevaluación como un nuevo componente del sistema didáctico, el rol de profesor, el desarrollo de capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida potenciadas por la autoevaluación. Los datos (nombres, título, universidad, país) de las autoridades y la fecha de realización de la conversación están registradas en la tabla 10 y en la figura 39. están sus fotos.

Tabla 10. Registro de las conversaciones con los expertos, y datos sobre ellos

Nombres de los expertos	Títulos de los expertos	Universidad y país	Fecha de la conversación
Ángel Díaz Barriga Casales	Doctor en Pedagogía, investigador titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).	Universidad Nacional Autónoma de México, México.	31 de enero de 2018
Frida Díaz Barriga Acero	Doctora en Pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología.	Universidad Nacional Autónoma de México, México.	29 de enero de 2018
Teresita Díaz Domínguez	Doctora en Ciencias Pedagógicas.	Universidad de Santander, México.	7 de febrero de 2018
Teresita Torres	Doctora en Ciencias	Universidad de La	15 de febrero

Miranda	Pedagógicas, coordinadora del Grupo de Pedagogía CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior).	Habana, Cuba.	de 2018
María-Alice Médioni	Doctora en Educación.	Universidad Lumière Lyon 2, Francia.	14 de mayo de 2018
Marco Rieckman	Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Facultad de Educación.	Universidad de Vechta, Alemania.	13 de junio de 2018
Miguel Ángel Zabalza	Doctor en Psicología, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación.	Universidad Santiago de Compostela, España.	18 de junio de 2018
María Soledad Ibarra Saíz	Doctora en Educación, profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación.	Universidad de Cádiz, España.	21 de junio de 2018
Gregorio Rodríguez	Doctor en Educación, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación.	Universidad de Cádiz, España.	21 de junio de 2018
María Teresa Padilla Carmona	Doctora en Pedagogía, profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Sevilla, España.	27 de junio de 2018

Fuente: elaboración propia.

Figura 39. Fotos de las autoridades.



Fuente: elaboración propia.

Uno de las autoridades consultadas fue el profesor Ángel Díaz Barriga Casales, profesor titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Él reforzó la idea de que la didáctica tiene carácter formativo. La evaluación hace parte de esa didáctica y se convierte en un “auxiliar” para lograr también esta formación. Pero ella no es el fin por sí sola, sino que es parte del proceso. El profesor Díaz enfatizó en que desde Comenio, la evaluación era parte del método, un instrumento que tenía el profesor para apoyar el aprendizaje del alumno, sentido que se perdió en el siglo XIX “cuando el estado nacional obligó a expedir certificados y así se invirtió la evaluación”. Es necesario reforzar el método, el profesor debe organizar situaciones de aprendizaje, “ahí es donde la autoevaluación juega un papel”.

Otra autoridad abordada fue la profesora Frida Díaz Barriga Arceo, profesora titular de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ella rescató el valor formativo (que es mucho mayor al sumativo) de la autoevaluación, pero admitió que hay un momento cuando, como estudiante, hay que darse cuenta de “el por qué de esta o aquella nota”, pues el sistema exige calificaciones. La profesora señaló que la autoevaluación es un proceso que permite la autovaloración a partir de un juicio propio, y es mucho más que solo una instrumentación, hace parte de la evaluación, que en la educación se denomina según el agente que la realiza y que además retroalimenta la enseñanza del profesor.

En cuanto al rol del profesor, la profesora Frida reconoce que el enfoque didáctico es el que determina cómo se trabaja la autoevaluación; por ejemplo, si un profesor está enfocado en los contenidos, no le daría mucha importancia. El docente debe formarse y tener consciencia sobre la autoevaluación para poder modelarla frente al alumno. No es suficiente tener solo edad o experiencias para realizar la autoevaluación como estudiante, se requieren condiciones desde la enseñanza para propiciarla y que el alumno aprenda a realizarla, utilizando criterios claros y consensuados. Los componentes del sistema didáctico se relacionan con la autoevaluación, dado que ellos pueden ser un punto de partida para tenerlos en cuenta si el aprendizaje se ha logrado. “Los estudiantes tienen una ruta, van planeando sus metas, si algo no funciona, se cambia la estrategia”. La autoevaluación tiene que ver con la metacognición. También se debe reconocer que el aprendizaje implica no solo la esfera cognitiva, sino la socioemocional.

En conversación con la profesora Teresita Díaz Domínguez, de la Universidad de Santander, México, ella afirmó:

El tema solo de la autoevaluación en sí mismo es un tema novedoso, poco trabajado. Poco explotado como ente dinamizador del aprendizaje de un estudiante, en cualquier nivel de la educación, y por lo tanto todo lo que se puede hacer en este ámbito de papel de la autoevaluación como dinamizador del aprendizaje, incluso más allá para la vida, mucho mejor. Por lo tanto, total pertinencia, actualidad y novedad que se le puede sacar partido. Hay un estudio hecho interesante desde el tema conceptual, está centrado en los conceptos centrales, no hay mucha dispersión.

Igualmente, ella consideró que para la creación teórica sería importante profundizar en los siguientes conceptos: la autoevaluación como proceso (con sus etapas), la formación de profesionales en el nivel universitario y el sistema didáctico. También sugirió el proceso de autoevaluación en la formación de profesionales en educación superior hay que verlo desde las aristas psicológica, sociológica, pedagógica y didáctica.

Otros aportes y comentarios se recibieron en las conversaciones con la profesora Teresita Torres Miranda, de la Universidad de La Habana, coordinadora del Grupo de Pedagogía CEPES. Ella señaló: “habría que revolucionar toda esa didáctica [...]. Todos coincidimos en que la escuela nueva, en el actual siglo la universidad demanda una nueva didáctica, pero no está escrita”.

La profesora Lillitsy Rosario Pérez, profesora de Pedagogía y Didáctica, también del CEPES, de la Universidad de La Habana, concretó que es importante considerar los componentes no personales, entre ellos están los objetivos, los contenidos, el método, que todos conocen, pero sin perder de vista los componentes personales, en los que entra el estudiante, el profesor y el grupo, y las relaciones que se pueden establecer en ese proceso enseñanza-aprendizaje, pues son diferentes tipos de relaciones. Ella igualmente señaló la importancia de contar con la autoevaluación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues la evaluación por general ha sido más trabajada desde la intencionalidad del profesor.

En Lyon se pudo realizar un encuentro con la profesora María-Alice Medioni, quien apoyó la propuesta al afirmar que en Francia se trabaja más el concepto de *evaluación formativa* que da vía a la autoevaluación. Con ella se discutieron temas como la diferencia entre la pedagogía y la didáctica, y cómo se abordan en su país. No se pudo dejar de mencionar y profundizar en ideas importantes sobre la educación desde autores como Philippe Perrenoud y Philippe Meirieu.

Uno más de los expertos consultados fue el profesor Marco Rieckman, de la Universidad de Vechta, Alemania. Él expresó que “en general la propuesta me parece lógica y bien estructurada”, y estuvo de acuerdo en que la autoevaluación es una forma de representar el aprendizaje en el proceso. Sugirió considerar asuntos prácticos de la autoevaluación en el aula, las necesidades particulares de los estudiantes y cómo podrían ser atendidos.

El profesor Miguel Zabalza, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España, fue otro experto consultado. Él resaltó que en la tesis hay intención de “vincular el proceso de la didáctica universitaria a la formación, y en tu caso lo que tratas de iluminar es esa parte de la formación que intentas vincular al aprendizaje con todo ese montaje que tú haces de diferenciación entre lo que es la enseñanza y el aprendizaje”. Él reflexionó sobre el aprendizaje autónomo que se trabaja en la actualidad, para el cual se deben preparar los estudiantes:

[...] no es el ir acumulando muchas competencias en los sujetos, sino hacerles a ellos capaces de gestionar sus propias capacidades, las habilidades. En este sentido, claro, la autoevaluación es importante [...] ella tiene mucha importancia en la gestión de la propia formación y se debe trabajar en el aula.

Para ilustrar mejor la necesidad de preparar los ambientes de aprendizaje necesarios para ello, el profesor mencionó las “coreografías didácticas” (externa e interna). También señaló:

El concepto autoevaluación no va a ser novedoso, la importancia de la autoevaluación es algo reconocido, no vas a descubrir ningún mundo en esto, pero a lo mejor sí en el

desarrollo de cómo incluirlo, de cómo acabar digamos centrando en eso el trabajo que se debe dar.

Finalmente, él propuso revisar otro concepto:

[...] que está ocupando mucho espacio tanto en investigaciones como en publicaciones ‘engagement’ y se entiende que la autoevaluación seguramente es uno de los mecanismos a través de los cuales el engagement diríamos se fortifica, como los estudiantes cada vez se van implicando más en el trabajo en la medida en que son conscientes [de] cómo su propia actividad evoluciona, el grado en el que ellos mismos dominan las cosas.

Adicionalmente, sugirió que la tesis se podría enriquecer con la presentación de buenas prácticas en la autoevaluación, “recoger unos ejemplos de la literatura, puede ser del contexto colombiano, de cómo se haya incluido la autoevaluación, de qué manera se ha hecho, porque tiene un componente técnico importante, esto como lo han introducido aporta mucho, mucha claridad”.

Los profesores María Soledad Ibarra y Gregorio Rodríguez de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz, España, dieron sus valiosos aportes frente a lo planteado. Ellos comentaron que la autoevaluación es una modalidad de evaluación; por lo tanto, no deben ser separadas. También existe la evaluación entre iguales y la evaluación compartida, que también fomentan el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación es el ente fundamental y se deben considerar sus diversas modalidades.

El profesor Gregorio expresó: “a mí me parece muy interesante el hecho de que quieres enfatizar en la autoevaluación como un elemento didáctico porque eso es una mirada al proceso de autoevaluación desde otro enfoque que no es la evaluación, sino de la enseñanza”. Los profesores Gregorio y María Soledad comentaron que el asunto tiene que ver con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. Si es enfocada en la enseñanza, la autoevaluación allá no tiene cabida, pero si la postura es otra, también cambia la visión hacia la autoevaluación. El profesor Gregorio explicó que cuando se deja

[...] el poder de la evaluación en manos de los estudiantes, entonces ya tu rol cambia y tu didáctica cambia. Porque a partir de este momento, tú empiezas a diseñar no desde la perspectiva de diseñar un proceso de enseñanza, sino diseñar un proceso de aprendizaje. Por tanto, esa división de evaluación para mí es muy llevada al máximo, porque lo que se tiene que determinar previamente es desde qué perspectiva, desde qué enfoque se mueve el profesorado [...]. Yo no haría esa distinción, dentro de la evaluación frente a la autoevaluación, porque parecen como dos cosas contrapuestas.

Él recomendó hablar más del sistema de evaluación que el profesor tiene que plantear, en el que un componente o un elemento básico evidentemente es la autoevaluación.

La profesora Marisol también insistió en que no se debe separar la autoevaluación de la evaluación, sino tratar la evaluación como un conjunto, como una globalidad. Y después de tener una justificación en la que se vea la entidad de la evaluación como tal, dedicar una parte a la autoevaluación.

Otra experta en el tema consultada fue la profesora María Teresa Padilla Carmona, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla, España. Ella expresó que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son separados, es un proceso, pero está de acuerdo en que se enfatice en que son dos procesos diferentes que forman uno solo.

En España venimos de una didáctica muy basada en la enseñanza: en cómo enseño, en qué enseño, con qué medios, qué contenidos y nos hemos olvidado del alumno. Todos los cambios teóricos que se hayan dado y las leyes educativas que se han reglamentado señalan que el centro debe ser el aprendizaje, pero la práctica es otra cosa. Si yo concibo la didáctica como enseñanza, ni me planteo la autoevaluación, porque soy yo quien debo evaluar y buscar cuál es el mejor método para evaluar. Dentro de muchas corrientes de evaluación, algunas de ellas que en su momento fueron innovadoras y supusieron cambios en las concepciones educativas, siguen basándose en esa perspectiva de yo soy quien tengo que evaluar y evalúo como parte de la enseñanza.

“El concepto de autoevaluación solo tiene sentido cuando pones énfasis en el aprendizaje”, comentó posteriormente la profesora. Ella resaltó que el aprendizaje a lo largo de la vida que enfatiza esta tesis es muy importante y revierte en la sociedad.

Los últimos planes insisten en competencias transversales, deben estar en los programas, pero en la práctica no se da fácil. Hay que formar la persona, tú eres una persona que desarrolla una profesionalidad. Yo no aprendo a ser persona porque tú me digas “tienes que ser crítico contigo mismo”, pero para poder desarrollar esa competencia debo ponerla en juego, para ver si la desarrollo o no.

La profesora Padilla estuvo de acuerdo en que la falta de una cultura evaluativa por parte del alumnado es también una de las razones por la cual ellos deben ser guiados en el proceso de autoevaluación; inicialmente se les deben dar pautas, más adelante “llegará el momento cuando ellos darán sus propios criterios”. Ella insistió en que la evaluación es completa e incluye la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por el profesor (la heteroevaluación); no se trata de una dicotomía evaluación-autoevaluación, “es una interacción, no una más otra, una evaluación que de verdad es integral”. Para la profesora: “la autoevaluación igual tiene lagunas [como la evaluación], pero las dos combinadas llevan a la evaluación completa”.

Durante la pasantía se realizaron también diferentes tipos de actividades de intercambio con profesores de las universidades visitadas. Este es el caso del profesor Christoph Wulf, de la Universidad Libre de Berlín, Alemania, quien muy amablemente permitió socializar esta investigación en el seminario del doctorado que él dirige, lo cual se llevó a cabo en la sesión del 29 de mayo de 2018. Después de la presentación, los participantes (más de 15) expresaron sus puntos de vista sobre el trabajo y aportaron o cuestionaron algunos asuntos. Por ejemplo, ¿cuál es la posibilidad de aplicar la autoevaluación en contextos de diferentes saberes específicos?, ¿cómo manejar la autoevaluación en contextos multiculturales? Recomendaron considerar los conceptos “agency” y “mimética”, que son de cierta manera semejantes a la autoevaluación y su propósito formativo para el aprendizaje.

En la Universidad de Santiago de Compostela se realizaron conversaciones con los

profesores Miguel Ángel Santos Rego y Felipe Trillo Alonso (18 de junio de 2018), quienes expresaron estar de acuerdo con la necesidad de tener la autoevaluación en el aula universitaria.

Interesantes y significativos aportes igualmente se recibieron de las doctoras Sarah Hofer (5 de junio de 2018) y Mirjam Weis (7 de junio de 2018), de la Universidad Técnica de Munich, Alemania. La doctora Hofer enfatizó en la necesidad de centrarse en el aprendizaje del estudiante, y que la autoevaluación es una posibilidad para hacerlo. Además, si bien existen objetivos y contenidos comunes, ya establecidos, cada estudiante llega a ellos por su propio camino, y la autoevaluación puede ser de gran ayuda en este proceso. La doctora Weis recomendó que siempre, al iniciar una presentación o explicación sobre la investigación, partir de la definición propia de la autoevaluación; es decir, dejar muy claro desde un inicio cuál es la postura personal y la mirada que se da a la autoevaluación.

La conversación con el profesor Daniel Scholl (13 de junio de 2018), de la Universidad de Vechta, fue muy particular, por ser la única en la cual se abordaron temas como la hermenéutica trabajada desde los filósofos alemanes y el enfoque hermenéutico de la presente investigación. Según él, existe una gran semejanza entre las dos, lo que de algún modo fue su aval para la metodología de la investigación. Por otra parte, con el profesor también se discutió la postura alemana sobre la didáctica, la *metódica* de Klafki (su énfasis en los contenidos) y el *bildung* desde su significado romántico hasta la concepción actual.

En el marco de la Semana Internacional que había organizado la Universidad de Vechta entre el 11 y el 15 de junio de 2018, se compartió con los estudiantes una corta conferencia sobre el enfoque hermenéutico (“Hermeneutic educational research”) que se trabaja en la presente investigación. Esta actividad fue organizada por el profesor Marco Rieckman, en su curso Research Colloquium on Education for Sustainable Development, en el que también intervino la profesora Sofia Savelava, del Instituto Pedagógico M. Tank, de Bielorrusia. Con la profesora se intercambiaron ideas sobre la teoría histórico-cultural de Vygotsky; al interpretarla, concretamente el concepto de zona de desarrollo próximo, se evidencia que tiene una gran conexión con la autoevaluación y la proyección hacia un aprendizaje a lo largo de la vida.

En este orden de ideas, es esencial señalar que cada uno de los aportes de todos los profesores fue analizado y, de una u otra manera, considerado en el trabajo final. En la

conversación académica con los otros se adquirieron criterios para juzgar su propio trabajo, por lo tanto, la voz de los demás es la fuente de constante mejoría, de enriquecer lo creado y, parafraseando a Gadamer (1993), de encontrar en el otro algo que no habíamos tenido como nuestra experiencia.

8. Propositiones finales

Ahora que llegamos al final de esta experiencia hermenéutica, podemos compartir algunas conclusiones. La necesidad de una nueva evaluación en la didáctica universitaria, en cuanto problema identificado, permitió iniciar la investigación para buscar su solución, o intentar dar respuesta a la situación problemática planteada. La creación de una hipótesis estimulada por la abducción, en que la autoevaluación, al convertirse en un componente del sistema didáctico, posibilitaría el aprendizaje a lo largo de la vida, permitió tener una alternativa de acción. Así, pregunta e hipótesis orientaron el cumplimiento del objetivo principal: fundamentar la autoevaluación como componente del sistema didáctico en la educación superior.

Siguiendo el rastro de la evolución histórica del concepto *autoevaluación* en su relación con los conceptos didáctica universitaria, evaluación y aprendizaje a lo largo de la vida, se fue alcanzando uno de los objetivos específicos de la investigación, lo que permitió comprender e interpretar la autoevaluación desde la teoría como un proceso individual de conocimiento de sí mismo. Esto se produce en interacción con el profesor, quien reconoce en el estudiante al ser humano, al brindarle respeto y confianza para desarrollar habilidades y destrezas que lo guíen en su aprendizaje futuro, con el fin de realizar su proyecto de vida e incidir en la transformación de la sociedad.

Del mismo modo, al indagar por los estudios recientes sobre la autoevaluación desde la perspectiva didáctica, se pudo comprender que existen tendencias que la relacionan con la evaluación y la abordan desde lo formativo y lo sumativo, lo que indicó que fue pertinente continuar el estudio, pues es la creación de un nuevo conocimiento. La realización del estado de la cuestión permitió el cumplimiento del segundo objetivo.

Cuando se recolectaron los datos —las creencias— de los profesores y los estudiantes sobre la evaluación y la autoevaluación, se pudo comprender que la comunidad académica piensa de manera semejante en varios aspectos que se develaron sobre el concepto

autoevaluación; es decir, tienen puntos de encuentro con la teoría: la importancia del sí mismo y su relación con el otro; la necesidad de autoconocimiento; la relación entre la autoevaluación y los componentes del sistema didáctico; el rol del profesor. No obstante, al concepto de autoevaluación se agregaron significados nuevos: valorar al ser humano como un todo y como un ser complejo, que construye su aprendizaje desde las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales; así, por medio del diálogo constante y la orientación del profesor, aquel logra obtener autonomía y desarrollar capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida. Además, la evaluación y la autoevaluación son partes indispensables del proceso evaluativo como un todo. Al llegar a ese punto se logró el tercer objetivo. Cada uno de los objetivos llevó a enriquecer y cumplir el principal objetivo, pues hubo suficientes argumentos para sustentar la autoevaluación como un componente.

La cosa creada, discutida y avalada por los expertos es la respuesta a la pregunta de investigación; el proceso de evaluación en la educación superior se puede transformar si la autoevaluación se establece como un componente y crea condiciones para promover el aprendizaje a lo largo de la vida, pues es formativa.

De esta manera, se concluye que la autoevaluación es un componente del sistema didáctico y, como tal, establece relaciones con los demás componentes, pues, a partir de un problema (real o simulado desde la enseñanza en el medio universitario), el estudiante, apoyado por el profesor, proyecta metas por alcanzar con base en saberes, métodos y medios apropiados, en un espacio y tiempo determinados; se nutre de la evaluación de otros y desarrolla capacidades, habilidades, destrezas y valores para convertirse en un aprendiz motivado, autodirigido y autónomo, en cuanto es capaz de transferirlos a diferentes contextos a lo largo de su vida.

La autoevaluación como componente proyecta otro sentido más profundo. Ella es el proceso de conocerse a sí mismo, lo que implica relaciones con el otro, en las cuales ese sí mismo es reconocido y estimado como un ser humano⁷¹ complejo, en quien se deposita la confianza en su potencial y actitudes para favorecer su libertad de aprender, expresada en construir aprendizajes auténticos y conscientes para el “bien vivir”⁷² (Morin, 2015, p. 24).

⁷¹ “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morin, 2015, p. 104).

⁷² “La noción de *buen vivir* [en el original] engloba todos los aspectos positivos del bienestar occidental, rechaza los aspectos negativos que provocan malestar y abre la vía a una búsqueda del buen vivir que comporta aspectos psicológicos, morales, de solidaridad, de buena convivencia” (Morin, 2015, p. 24).

La didáctica universitaria se configura como el proceso enseñanza-aprendizaje, conformado por dos procesos (enseñanza y aprendizaje) y sus respectivos protagonistas (los componentes personales), que al complementarse forman una unidad. La autoevaluación y la evaluación son la representación del estudiante y del profesor, respectivamente, en la valoración del aprendizaje, dos partes del proceso evaluativo como un todo⁷³. Cuando la autoevaluación interactúa con los demás componentes (no personales), los modifica; por lo tanto, la didáctica ya adquiere nuevas características. Esa nueva configuración de la didáctica (el sistema didáctico) corresponde a las exigencias de nuestro contexto histórico, social, cultural y científico; la didáctica es efectiva cuando responde a las necesidades actuales con proyección a las futuras.

Esta investigación ha sido una “posibilidad para la construcción del conocimiento” (E. González, 2012, p. 125). De esta manera, la tesis doctoral, al fundamentar la autoevaluación como un componente del sistema didáctico y al tener una nueva conceptualización de la autoevaluación, hace su aporte a las teorías sobre didáctica universitaria y autoevaluación en la educación superior. Aunque el trabajo es producción de conocimiento teórico, este tiene todos los elementos necesarios para ser llevado a la práctica, ya sea en la planeación de un curso con autoevaluación o en el diseño de los instrumentos de esta en contextos específicos; ese es su aporte práctico.

La autoevaluación del aprendizaje es universal, no tiene límites de áreas del saber. Dicho de otra forma, la autoevaluación, con su sentido de lo humano desde la didáctica, tiene cabida en todas las disciplinas y en todas las carreras. No obstante, los profesores y los estudiantes requieren orientación para obtener resultados satisfactorios. Adicionalmente, puesto que en este trabajo la autoevaluación tiene una unidad de sentido, hacia el futuro puede ser “experiencia de otros que desean ingresar al círculo de la comprensión para investigar sus propias vivencias [...]” (E. González, 2011, p. 142); es decir, esta investigación puede ser la fuente de inicio de nuevas investigaciones.

⁷³ Se apuesta por una autoevaluación formativa, sin calificaciones. Sin embargo, para equilibrar el proceso evaluativo, y partiendo del hecho de que el sistema educativo exige calificaciones, la autoevaluación también puede ser considerada desde la autocalificación. Estas podrían ser incluidas solo después de un proceso de preparación de los estudiantes; es decir, cuando existan bases de una cultura autoevaluativa en la universidad, se puede considerar aplicar 50 % para la evaluación y 50 % para la autoevaluación.

Referencias

- Acedo, M. y Ruiz-Cabestre, F. (2011, diciembre). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (Extra 3), 183-188. DOI: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142
- Achury, D.; Díaz, J., y Rueda, M. (2013, enero-junio). Aplicación de la autoevaluación para el logro de competencias en la administración de medicamentos por vía intradérmica. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (1), 11-29. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145228258002>
- Addine, F. (2017). ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? En Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., Fernández, S. (compiladoras). *Didáctica: teoría y práctica* (3.^a ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguilar, V. (2013). Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Xalapa. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México, 11 al 15 de noviembre. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0254.pdf>
- Alba, A. de; Díaz, Á., y Viesca, M. (1984, enero-marzo). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología* 46 (1), 175-204. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3540297>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973/3193>
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas* (2.^a ed.). Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica* (3.^a ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- (2014). *Didáctica general. La escuela en la vida* (9.^a ed.). Cochabamba, Bolivia: Grupo Editorial Kipus.

- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Académica. [Versión digital]
- Álvarez, V.; Padilla, M.; Rodríguez, J.; Torres, J., y Suárez, M. (2011, septiembre-diciembre). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIX, (250), 401-426. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3756407.pdf>
- Alves de Mattos, L. (1960). *Compendio de didáctica general* (3.^a ed.). Buenos Aires: Kapeluza. Recuperado de https://www.academia.edu/35711765/Alves_de_Mattos_Luiz_-_Compendio_de_Didactica_General.pdf
- Andrade, H. (2007, diciembre-2008, enero). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65 (4), 60-63. Recuperado de http://imoberg.com/files/2008_Self-Assessment_through_Rubrics.pdf
- Arroyave, D. (2000). La didáctica como un sistema complejo. En: *Memorias del I Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II*. Bogotá, Colombia, 8, 9 y 10 de noviembre de 2000, 239-251. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/386785092/Dora-Ines-Arroyave-La-Didactica-Como-Un-Sistema-Complejo>
- Ashmore, R. y Jussim, L. (1997) (ed.). *Self and Identity. Fundamental Issues*. Nueva York: Oxford University Press. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=N3BZT1QK7_AC&source=gbs_navlinks_s
- Aydeniz, M. y Gilchrist, M. (2013, diciembre). Using self-assessment to improve college students' engagement and performance in introductory genetics. *Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7 (2), 1-17. Recuperado de <http://doczz.biz.tr/doc/188432/using-self-assessment-to-improve-college-students--engage...>
- Baehr, M. (2005). *Distinctions between Assessment and Evaluation*. Coe College, Faculty Guidebook, 441-444. Recuperado de https://pcrest.com/research/fgb/4_1_2.pdf
- Barrena, S. (2003). *La creatividad en Charles S. Pierce: abducción y razonabilidad* (tesis

- doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Pamplona, España).
 Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales.html>
- Bautista Diego, O. (2015). *El concepto de valor en José Ortega y Gasset, Luis Villoro y Fernando Savater*. Universidad Autónoma del Estado de México. Repositorio Institucional. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57992?show=full>
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57992/CAP%209%20EL%20CONCEPTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancur, D. y Betancur, J., (2013, enero-diciembre). Importancia de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes mediatizados por aspectos relacionales. *Revista Senderos Pedagógicos* (4), 55-60. Recuperado de ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/download/265/257/
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum, F. J. R. C. Dochy (eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Kluwer Academic Publishers. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=d661BwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa International*. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).
- (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de <https://portafdc.files.wordpress.com/2016/11/didc3a1ctica-y-curriculum-de-la-modernidad-a-la-posmodernidad.pdf>

- Boud, D. (1994). *The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression?* Reproduced from 1994 Conference proceedings, 10-13 SCUTREA 1997. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>
- (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167. [Versión aceptada]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241580761_Sustainable_Assessment_Rethinking_Assessment_for_the_Learning_Society
- (2005). Creating assessment for learning throughout life. En Alarcão, I.; Gil, V. M. S., y Hooghoff, H. (eds.) *Teaching and Learning in Higher Education: Challenges to Excellence*. Aveiro: University of Aveiro, Portugal and the Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO-NICD), 39-52. [Versión aceptada]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285976479_Creating_assessment_for_learning_throughout_life
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. [Versión electrónica]. *Research and Development in Higher Education*, 18, 130-135.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006, agosto). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. Recuperado de http://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/_docs/teaching-resources/cla-01-aligning-assessment-with-long-term-learning.pdf
- Boud, D.; Lawson, R., y Thompson, D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38 (8), 941-956. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>.
- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education*, 19 (8), 908-918. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.934353>.
- (2017). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43 (5), 827-839. DOI: 10.1080/02602938.2017.1411881.

- Bourke, R. y Tait, C. (2012). How do students use self-assessment to learn in a tertiary institution? En *Symposium on Assessment and Learner Outcomes*, Wellington, Nueva Zelanda, 1-3 de septiembre, 2011, 70-80. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <http://www.victoria.ac.nz/education/pdf/jhc-symposium/Proceedings-of-the-Symposium-on-Assessment-and-Learner-Outcomes.pdf>
- Bowen, J. (1979). *Historia de la educación occidental*. Tomo I. Barcelona: Herder.
- Bravo, J. (2009). *Historia de las universidades a través de sus modelos*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos94/historia-universidades-traves-sus-modelos/historia-universidades-traves-sus-modelos.shtml#ixzz4pCwhVxtC>
- Brew, A. (1995). What is the scope of self-assessment? En D. Boud. *Enhancing Learning through Self-Assessment* (48-62). Londres y Nueva York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Cabra, F. (2007, diciembre). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabrales, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4 (1), 10-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Calatayud, M. (2007). Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación. En Martínez, M. y Pastor F. (eds.), *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, Comunicaciones tema 2, 670-674. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19963#vpreview>
- Calderón, H. y González, E. (2006). *Recuperación del sentido originario de lo académico desde la didáctica universitaria* (monografía, Universidad de Antioquia, Medellín). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/312/1/I0011.pdf>
- Camilloni, A. (2008). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000073428052c6af0a91e>

- Candau, V. (1983). *La didáctica y la formación. De la exaltación a la negación*. [Versión digital]. Recuperado de https://www.academia.edu/5079208/Candau_Vera_Mar%C3%ADa_La_did%C3%A1ctica_y_la_formaci%C3%B3n
- Canney, M. (2014). *La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios* (tesis de maestría, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12356>
- Canto-Sperber, M. (dir.) (2001). *Diccionario de ética y de filosofía moral* (K-W). Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carless, D. (2007, febrero). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66. DOI: 10.1080/14703290601081332
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla. Recuperado de https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf
- CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales) (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida* (núm. 36). Colección: Cuadernos de trabajo. Formación, empleo, cualificaciones. Departamento de Justicia, empleo y seguridad social. Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/36.pdf>
- Civarolo, M. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Magisterio.
- Cizek, G. (2010). An introduction to formative assessment. History, characteristics, and challenges. En H. L. Andrade & G. J. Cizek, G. (eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 1-17). Nueva York: Taylor & Francis Routledge. Recuperado de [https://archive.org/stream/ilhem_201502/\[Heidi_Andrade,_Gregory_J._Cizek\]_Handbook_of_Form\(BookZZ.org\)_djvu.txt](https://archive.org/stream/ilhem_201502/[Heidi_Andrade,_Gregory_J._Cizek]_Handbook_of_Form(BookZZ.org)_djvu.txt)
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad* (3.^a ed.). México: Pearson Educación. Recuperado de

- <http://www.universidadcultural.com.mx/online/claroline/backends/download.php?url=L2xpYnJvX3BlcnNvbmFsaWRhZDIucGRm&cidReset=true&cidReq=LPSTP2>
- Comenio, J. (1971). *Didáctica Magna* (2.^a ed.). Madrid: Reus.
- (1998). *Didáctica Magna* (8.^a ed.). México: Porrúa. [Versión digital]
- Comité de Currículo, Facultad de Medicina (1999a). *El proceso de sistematización para la renovación del currículo en la Facultad de Medicina*. Medellín: Impresores Litoflex.
- (1999b). *La visión curricular, los propósitos de formación, la propuesta pedagógica: para la renovación curricular aspectos conceptuales*. Medellín: Imprenta de Universidad de Antioquia.
- Contreras, J. (1994). La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Enseñanza, curriculum y profesorado* (pp. 13-38). España: Akal. Recuperado de http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/contreras_ensenanza_cap1.pdf
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.^a ed.). Madrid: Gredos [Versión electrónica]. Recuperado en <https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimolc3b3gico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Cubero, J.; Rodríguez, G. y Quesada, V. (coord.) (2013, 4-6 de septiembre). Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. En *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, España, 4-6 de septiembre de 2013, 828-836. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385329>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Dewey, J. (1910). How we think? Selections from Part One. *The Problem of Training Thought*. Boston: D. C. Heath & Co. Recuperado de <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
- Díaz, A. (1993). Estudio preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad. En A. Díaz (ed.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 11-28). México: UNAM.

- Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_y_soc.pdf
- (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 107-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dochy, F.; Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Kattyrv/nuevas-vas-de-aprendizaje-y-enseanza>
- Dopico, E. (2010). Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2), 1-12. Recuperado el 17 de octubre de 2018 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1744>
- Duers, L. (2017, noviembre). The learner as co-creator: A new peer review and self-assessment feedback form created by student nurses. *Nurse Education Today* 58, 47-52. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.08.002
- Dungan, A. y Gronich, L. (2006). Student self-Assessment: A tool for engaging management students in their learning. *Organization Management Journal*, 3 (1), 54-73. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1057/omj.2006.7>
- Durán, N. (2012) (coord.). *La didáctica es humanista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (2.^a ed.). Ediciones de La Piqueta. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/343950999/Durkheim-Emile-La-historia-de-la-educacion-y-las-doctrinas-pedagogicas>

- El-Koumy, A. (2010). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? En *CPLA Conference*, Lebanese American University, Lebanon, 29-30 de octubre, 1-28. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513289.pdf>
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general* (2.ª ed.), Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=HuFiSugKnsIC&pg=PA125&lpg=PA125&dq=ratke+y+comenio&source=bl&ots=sCZGdvXxdg&sig=yCxhpmAeCzCFSGBPHsB-YON2jTw&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ratke%20y%20comenio&f=false
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Londres: Routledge Falmer. Recuperado de: https://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/203477/mod_resource/content/1/9781134395750_sample_527172.pdf
- Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general* (14.ª ed.). Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, Buenos Aires. Recuperado de https://isabelportoperez.files.wordpress.com/2011/11/admc3b3n_ind_y_general001.pdf
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general* (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1 (9), 6-15. Recuperado de <https://centroinvestigacionusgp.files.wordpress.com/2015/08/revista-san-gregorio-nc2ba-9.pdf>
- Ferrández-Vindel, I. (2011, diciembre). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7 (2), 7-26. Recuperado de https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics_ano7_num2/2_Dic.2011_pag.7_autoevaluacioneneducacionsuperior.pdf

- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*, 9 (1-2), 4-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2973266.pdf>
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (2.^a ed.). Barcelona: I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona - Paidós Ibérica.
- Fragar, R. y Fadiman, J. (2001). Carl Rogers y la perspectiva centrada en la persona. En *Teorías de la personalidad* (2.^a ed.). Ediciones Alfaomega. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/13.pdf>.
- Fraile, A. y Moreira, H. (2013). A Participação dos Alunos no Processo de Avaliação: uma Experiência no Ensino Superior. *Meta: Avaliação*, 5 (14), 217-237. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/164>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.^a ed.). Salamanca: Sígueme. [Versión en pdf].
- (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woQjB4ajBHZE9UMDg/edit
- Gairin, J. (1997, enero-julio). La auto-evaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (Caracas), 5 (8), 34-67.
- García, J. (2015). *Guía de la pregunta socrática*. Manuscrito inédito. E-prints Complutense. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/28681/>
- Garza, E. de la (2004, octubre-diciembre). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 807-816. COMIE Distrito Federal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=140&numero=1435>
- Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya.
- (1993). La evaluación en la enseñanza. En A. Pérez et al. *La evaluación: su teoría y práctica*. Caracas: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.
- (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia* (8.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- (1996). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 335-397). Madrid: Ediciones Morata.

- Giraldo, G. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza* (tesis doctoral, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/35/1/AB0625.pdf>
- González, A.; Pulido M., y Díaz A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- González, A.; Recarey, S., y Addine, F. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En Addine, F.; Recarey, S.; Fuxá, M., y Fernández, S. (compiladoras). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- (2002, mayo). Algunas razones para considerar la didáctica como un sistema complejo. *Revista Círculo de Humanidades*, 10 (21-22), 62-73.
- (2006, septiembre-diciembre). 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.
- (2008). Acerca de la historia del concepto de competencias. En E. González et al. (comp.), *Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos* (pp. 3-13). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- (2011, enero-junio). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12 (18), 125-143.
- (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluri/universidad*, 13 (1), 60-63.
- González, E. y Castrillón, G. (2001). Acerca de las concepciones didácticas o de conversar sobre el conocimiento. *Cuadernos Pedagógicos*, (15), 45-51.
- González, E. y Díaz, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 21 (1), 83-93.
- González, E. y Grisales, L. (2014). *Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia*.

- Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo de investigación DIDES, Didáctica de la Educación Superior.
- González, E.; Aguirre, N.; Grisales, L.; Giraldo, G.; Villabona, S.; Uribe, E., y Velásquez, D. (2012). PRACCIS: una estrategia didáctica basada en la hermenéutica para la circulación de los conocimientos o acerca del desarrollo de una prueba piloto. *Revista Gestión y Ambiente*, 15 (1), 151-164.
- González de Sande, J. y Godino-Llorente, J. (2014). Peer assessment and self-assessment: Effective learning tools in higher education. *International Journal of Engineering Education*, 30 (3), 711-721. Recuperado de http://oa.upm.es/35804/1/INVE_MEM_2014_190252.pdf
- González, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Revista de Estudios Políticos* (159-160). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2082597.pdf>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía Universitaria*, 5, (2). [Versión electrónica]. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluacion-del-aprendizaje-en-enseñanza-universitaria-parte-1.pdf>
- González-Monteaudo, J. (2001). John Dewey y la educación progresista. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Graó. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70705/0%202001%20ch%20Dewey%20Grao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Londres y Nueva Delhi: Sage Publications, The International Professional Publishers.
- Hale, C. (2015, diciembre). 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>
- Harrison, K.; O'Hara, J., y 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. DOI: 10.14689/ejer.2015.60.5

- Heron, J. (1988). Assessment revisited. En D. Boud (ed.), *Developing Student Autonomy in Learning*. Londres: Kogan Page. Recuperado de <http://www.human-inquiry.com/asre.htm>.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (1), 35-45. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257>
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=_lxZzsxQZPQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Inda, M.; Álvarez, S., y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909014.pdf>
- Jackson, D. (2014). Self-assessment of employability skill outcomes among undergraduates and alignment with academic ratings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 53-72. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.792107>
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Kajander-Unkuri, S.; Leino-Kilpi, H.; Katajisto, J.; Meretoja R.; Räsänen A.; Saarikoski, M.; Salminen, L. y Suhonen, R. (2016, septiembre). Congruence between graduating nursing students' self-assessments and mentors' assessments of students' nurse competence. *Collegian*, 23 (3), 303-312. DOI: <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, Medellín, Colombia). Recuperado el 17 de octubre de 2018 de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1443/1/O0050.pdf>

- Kelaher-Young, A. y Carver, C. (2013, otoño). Shifting attention: using learning self-assessment tools during initial coursework to focus teacher candidates on student learning. *Teacher Education Quarterly*, 40 (4), 111-133. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072091>
- Kevereski, L. (2017). (Self) evaluation of Knowledge in Students' Population in Higher Education in Macedonia. *Research in Pedagogy*, 7 (1), 69-75. DOI: 10.17810/2015.49
- Klafki, W. (1990-1991, octubre-enero). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Educación y Pedagogía*, 2 (5), 85-108.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia- Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16 (3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Kossack, S.; Sandiford, J., y López, R. (2006). The usefulness of self-assessment in higher education courses. *International Journal of Learning*, 13 (1), 33-42. EBSCO.
- Lanz, C. (2012, enero-marzo). 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.
- Lasonen, J. (1995). A case study of student self-assessment in upper secondary education. En *Contemporary Issues of Occupational Education in Finland*, 119-215. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386561.pdf>.
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (2), 137-147. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ954991>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camiloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-32). Buenos Aires: Paidós Educador.
- (2008). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, W. A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115) (8.^a reimpresión). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

- Logan, B. (2015, septiembre). Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom? *Research in Higher Education Journal*, 29, 1-11. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/152296.pdf>
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3 (1), 29-35. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130670.pdf>
- Longworth, N. (2001). Learning Communities for a Learning Century. En: Aspin, D.; Chapman J.; Hatton, M.; Sawano, Y. (eds.). *International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbooks of Education*, vol. 6. Springer, Dordrecht. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4_30#citeas
- Lopes, I. (2018). A Prática da Autoavaliação no Ensino Superior. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12 (39), 839-850. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1033>
- López, E. (2006, mayo-agosto). El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (340), 625-665. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://docslide.us/documents/el-mastery-learning-a-la-luz-de-la-investigacion-educativa.html>
- Macario, G. (2017). *La filosofía socrática y el autoconocimiento; una búsqueda continua de sí mismo* (trabajo de grado en licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México). Recuperado en <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67572/Tesis%20-%20RTF.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Machera, R. (2017). Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 733-743. DOI: 10.13189/ujer.2017.05050
- Maslow, A. (1968, otoño). Some Educational Implications of the Humanistic Psychology. *Harvard Educational Review*, 38 (4). Recuperado de http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9045/mod_resource/content/1/fulltext.pdf
- Maté, D. y Darabos, E. (2017, junio). Measuring the accuracy of self-assessment among Undergraduate Students in Higher Education to Enhance Competitiveness. *Journal of*

- Competitiveness*, 9 (2), 78 - 92. DOI: 10.7441/joc.2017.02.06
- McDonald, B. (2012, noviembre). *Self-assessment and student-centered learning*, 1 (868), 1-20. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536980.pdf>
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Miller, B. (2012). Student learning: the role of self-assessment. *Master of Arts in Nursing Theses*. Paper 51. Recuperado de http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=ma_nursing
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mok, M.; Lung, C.; Cheng, D.; Cheung, R., y Ng, M. (2006, agosto). 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>
- Monzón, M. (2015, enero-junio). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (6). Oaxaca. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Morin, E. (s. f.). *Introducción al pensamiento complejo*. [Versión digital]. Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- (1993). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (1.ª ed., 5.ª reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión. [Versión digital]
- (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (1.ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Barcelona: Universidad de La Rioja.
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (2), 255-269. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf>

- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 2-19. Recuperado de <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>.
- Niño, L.; Carillo, I., y Lozano, F. (1995, diciembre). La auto-evaluación como proceso transformador de la práctica evaluativa escolar. *Revista Puntos alternos (Riohacha)*. (1), 41-47.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá D. C.: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Bogotá: Herder.
- Nulty, D. (2011, agosto). 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>
- Online Etymology Dictionary (s. f.) (s. d.). Recuperado de <https://www.etymonline.com/search?q=evaluation>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid: Encuentro Ediciones. Recuperado de <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/2.2.-Ortega-Que-son-los-valores.pdf>
- 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 doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Paukner, F. (2003). Sócrates y la filosofía griega. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, (26). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/socrates.pdf>
- Paulsen, F. (1906). *The German Universities and University Study*. Nueva York: Charles Scribner's sons [Versión electrónica]. Recuperado de <https://archive.org/stream/germanuniversiti00paul#page/n19/mode/2up>
- Pawluk, S.; Zolezzi, M., y 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.012>
- Pelé, A. (2004-2005). Una aproximación al concepto de dignidad humana. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 1, 9-13. Recuperado de http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdf
- Pérez, Á. (1996) Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 35-62). Madrid: Ediciones Morata.
- Pestalozzi, J. H. (1980). *Como Gertrudis enseña a sus hijos* (2.ª ed.). México: Porrúa.
- Platón (2008). *Diálogos de Platón: Teeteto*. Madrid: Gredos.
- Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E., y De la Cruz, M. (2014). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Quiroz, R. y Díaz, A. E. (2004, marzo). Sistema didáctico tradicional y alternativo. *Cuadernos Pedagógicos* (24), 109-116. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BRNxtDx>
- Recarey, S. (2017). Las relaciones maestro-estudiante, ¿qué tipo de relaciones son? En Addine, F.; Recarey, S.; Fuxá, M., y Fernández, S. (comps.). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Relancio, A. (2007, noviembre). Las universidades medievales. *Ciencia y Cultura en la Edad Media*, Actas VIII y X, Canarias. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxoaXN0b3JpYWRLbGFIZHVjYWNPb24wOXxneDo3MDdiNGEwOTgyZjk1Yjc4>
- Ríos, D. y Troncoso, P. (2003, agosto). Auto-evaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al “Aprender a Valorar”. *Revista de estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 2 (4), 111-120.
- Ríos, F. de los (1997). *Obras completas III: escritos breves*. Barcelona: Anthropos.

- http://books.google.com.co/books?id=mDKzZjNJYPsC&pg=PA60&dq=REIN+DI+DACTICA&hl=es&ei=TX1ETPefGYP58Aa77ekO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12 (2), 135-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>
- Rodríguez, G.; Ibarra, M., y Gómez, M. (2011, septiembre-diciembre). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*. (356), 401-430. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra-Saiz, M.; Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M., y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1-21. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.pdf
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill.
- (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). Nueva York: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B3a1o9R47kWNeGtXemhGbXAxM3c/edit>
- Rúa, J.; Arcila, M.; Giraldo, M., y Hoyos, A. (2007, noviembre). 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, Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación (ONPE)*, (4), 15-38. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de https://www.academia.edu/544230/Cabra-Torres_F._2009_La_evaluación_como_práctica_educativa_Pensando_en_el_evaluador_como_educador
- Runge, A. (2013, julio-diciembre). *Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario educativo*. Año XXVII, (62), 201-240. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500/1271>

- Saint-Exupery, A. (s. f.) *El principito*. Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElPrincipito.pdf
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20e%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>
- Sánchez, A. (2005, mayo-agosto). Análisis filosófico del concepto valor. *Revista Humanidades Médicas*, 5 (2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200009
- San Martín, S.; Jiménez, N., y Sánchez-Beato, E. J. (2016, enero-junio). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Aula Abierta*, 4 (1), 7-14. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-la-evaluacion-del-alumnado-universitario-S0210277315000141>
- Scriven, M. (1966). The methodology of education. *Publication #110 of the Social Science Education Consortium*. Recuperado de: <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>
- Sevillano, M. (2011). Didáctica en el núcleo de la pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 7-32. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778534.pdf>
- Siles-González, J. y Solano-Ruiz, C. (2016). Self-assessment, reflection on practice and critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 132-137. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691716301253>
- Silva, R. da (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*, Ponta Grossa, 10 (2), 101-115. Recuperado de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

- Siow, L. (2015). Students' perceptions on self- and peer- assessment in enhancing learning experience. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3 (2), 21-35. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085908.pdf>
- Sitzmann, T.; Ely, K.; Brown, K. y Bauer, K. (2010). Self-assessment of knowledge: a cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9 (2), 169-191. Recuperado el 17 de octubre de 2018 de <http://cmsdev.aom.org/uploadedFiles/Publications/AMLE/Sitzmann2010.pdf>
- Stan, C. y Manea, A. (2015, diciembre). The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 497-502. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815056256>
- Steiman, J.; Misirlis, G., y Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. San Martín: Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de https://proficienciaspoliticas.files.wordpress.com/2016/05/didacticassteiman_misirlis_montero.pdf
- Tan, K. (2008, March). Qualitatively different ways of experiencing student self- assessment. *Higher Education Research and Development*, 27 (1), 15-29. DOI: 10.1080/07294360701658708
- (2009, August) Meanings and practices of power in academics' conceptions of student self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 14 (4), 361-373. <https://doi.org/10.1080/13562510903050111>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209. [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME8eng.htm
- (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21 (1), art. ME8. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394
- Tejeiro, R.; Gómez-Vallecillo, J.; Romero, A.; Pelegrina, M.; Wallace, A., y 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. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547014.pdf>
- Thomas, G.; Martin, D., y 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. Recuperado el 17 de octubre de 2018 de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general*. México: Grijalbo.
- Trevitt, C.; Breman, E., y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-267. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/153441/139701>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo* (5.ª ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- (s. f.). *Tesaurus de la Unesco*. Unesco (en línea). Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Universidad de Antioquia (1981). Acuerdo 1, 15 de febrero de 1981. *Reglamento Estudiantil y a las Normas Académicas de Pregrado*. Recuperado de http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/r_estudiantil/re_completo.html
- (1996). *Acuerdo Superior 083, 22 de julio de 1996. Estatuto Profesoral*. Recuperado en http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/acuerdo_superior_083_julio_22_de_1996.pdf
- (2006). *Plan de desarrollo 2006-2016*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/215c33a8-3909-484c-9b84-c94a8459dc83/plan-dllo-2006-2016.pdf?MOD=AJPERES>
- Universidad de Antioquia, Escuela de idiomas, Programas de Pregrado (s. f.). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/programas-academicos/programas-pregrado>
- Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina (s. f.). *Programación académica, Medicina*. Recuperado de <http://medicina.udea.edu.co/programacionacademica/vista/principal.php?cGFuZG9>

- yYWxvY2F0aW9uPWxpc3RhTnVjbGVvc1NlbWVzdHJIUHVibGljby5waHAmUF
JPR1JBTUE9ODA0JINFTUVTVFJFPTIwMTcxJm1lbnU9QURNM3BhbmRvcmeE
- Walser, T. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34, 299-306. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-009-9116-1#citeas>
- Webster, M. y Sobieszek, B. (1978). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, 11 (3, 4), 283-289. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2006.9652993>
- (2014, abril). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. En *Symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Philadelphia. Recuperado de [https://scholar.google.com.co/scholar?q=William,+D.+\(2014\).+Formative+assessment+and+contingency+in+the+regulation+of+learning+processes&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjvosanqr7SAhWFJiYKHWdnDiQQgQMIGDAA](https://scholar.google.com.co/scholar?q=William,+D.+(2014).+Formative+assessment+and+contingency+in+the+regulation+of+learning+processes&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjvosanqr7SAhWFJiYKHWdnDiQQgQMIGDAA)
- Van Loon, M. y Van de Wiel, M. (2015). *Self-assessment is a complex task for medical residents: relations between goal orientations, reflection, self-assessment accuracy, and performance*. AERA (en línea). Recuperado el 17 de octubre de 2018 de <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository/Owner/821729>.
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre investigación y prospectiva en educación* (núm. 21). París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027S.pdf>
- Verano-Tacoronte, D.; Bolívar-Cruz, A., y González-Betancor, S. (2015). Self-assessment: A critical competence for industrial engineering. *DYNA*, 82 (194), 130-138. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0012-73532015000600017

- Villagra, M. (2011). La didáctica universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar. *Revista de Educación*, año 2, (3), 29-48. Recuperado de https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/44/88
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. *Anuario de Psicología*, 34, 9-45. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/64549/88511>
- Zabalza, M. (2001). La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. En C. Moya y F. Vergara (eds.). *Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2005). *Didáctica universitaria*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 489-509. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/184892>
- (2011, julio-diciembre). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29 (2), 387-416. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p387/22209>
- Zuluaga, O. (2003). De Comenio a Herbart. En Zuluaga, O.; Echeverri, S.; Martínez, B.; Quiceno, C.; Sáenz, O., y Álvarez, G. *Pedagogía y epistemología* (pp. 41-59). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Anexos

Anexo 1. Bases de datos en educación consultados en el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia

Bases de datos	Identificación: logo	Breve descripción
Bibliotechnia		Colección que cuenta con 448 libros de diferentes áreas académicas, como administración, educación, ingeniería.
Cambridge Journals		Editada por la Universidad de Cambridge, ofrece acceso a más de 200 títulos de revistas en áreas de humanidades.
Dialnet		Hemeroteca virtual multidisciplinaria con material predominante en habla hispana y con acceso a cerca de 3500 publicaciones electrónicas y 35 000 artículos en texto completo.
DOAJ		Directory of Open Access Journals es un servicio de acceso libre a revistas científicas y académicas (texto completo) de todo el mundo.
EBSCO		Base de datos multidisciplinaria con acceso más de 12 000 títulos de revistas de editores de todo el mundo.
ERIC		ERIC (The Education Resources Information Center) es una biblioteca digital de recursos de información relacionada con la educación.
HAPI		Contiene referencias bibliográficas completas de artículos, reseñas de libros, documentos, obras literarias originales y otros materiales que aparecen en más de 400 publicaciones clave de ciencias sociales y humanidades.
Jstor		Publicaciones periódicas con fines académicos en las áreas de antropología, estudios asiáticos, negocios, ecología, economía, educación, finanzas, historia, lenguaje y literatura.
APA Psyc Net		Artículos de revistas, capítulos de libros e informes técnicos, además de referencias de tesis en el campo de la psicología y aspectos psicológicos de disciplinas relacionadas; por ejemplo, medicina, sociología, educación.

Librisite		Contiene 229 libros electrónicos de las editoriales Cengage, Ecoe y McGraw-Hill.
OECD		Textos completos de más de 2000 estudios mundiales, publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos desde 1998 a la fecha.
Scielo		Revistas con texto completo, que cubren disciplinas como arquitectura, ciencias agrícolas, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la tierra, ciencias jurídicas, ciencias sociales, humanidades.
Science Direct		Liderada por Elsevier Science, y por otros editores asociados, es una de las colecciones electrónicas más grandes del mundo en ciencia y tecnología, física, ingeniería, ciencias de la vida, ciencias sociales, ciencias humanas y medicina.
Web of Science		Base de datos del Institute of Scientific Information (ISI), que contiene información referencial sobre investigación multidisciplinaria de alta calidad en áreas como ciencias puras, ciencias sociales, artes y humanidades.
EBSCO Wilson		Resúmenes e información en texto completo, desde 1982, en las áreas de ciencias sociales y humanidades, ciencia y tecnología, arte, educación, ciencias agrarias.

Anexo 2. Perfil de búsqueda de las bases de datos ERIC y HAPI

2.1 Título de la investigación o resumen donde figuren claramente expresados los contenidos más importantes de la investigación:

La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en educación superior.

2.2 Señalar las “palabras clave” que expresen el contenido de la búsqueda e incluirlas a continuación:

Autoevaluación - Aprendizaje - Didáctica - Educación superior

2.3 Traducir las “palabras clave” al inglés y portugués, rellenando la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Palabras clave en español, inglés y portugués

Palabras clave (en orden de prioridad)	Español	Inglés	Portugués
1. Autoevaluación	Autoevaluación	Self-assessment, self-evaluation	Auto-avaliação
2. Aprendizaje	Aprendizaje	Learning	Aprendizagem
3. Didáctica	Didáctica	Didactics, teaching, education	Ensino
4. Educación superior	Educación superior	Higher education	Educação superior

2.4 Nombre de las bases de datos consultadas

Tabla 2.2 Base de datos ERIC

Descriptor	Número de documentos	Observaciones	Fecha de la consulta
Auto-evaluación	0		9 de agosto de 2016
Self-assessment	6932		
Self-evaluation	3955		
Utilizando la búsqueda avanzada			
Self-assessment in learning	1061		
Self-assessment of learning	1146		
Self-assessment of learning	259	Se filtró con la palabra “last ten years”	
Self-assessment of learning	180	Se filtró con la palabra “reports-research”	

Self-assessment of learning AND higher education	Con la primera, 65 Con la segunda, 11	Se utilizaron varias opciones de filtración: “self-evaluation - individuals” y “student evaluation” Se seleccionaron solo 6 artículos. ¿Por qué se descartaron los demás? <ul style="list-style-type: none"> • AE en línea • Exactitud de la AE • AE y autorregulación • AE de habilidades comunicativas • SA and motivation • Otros temas que no incluyen AE 	
Self-assessment in higher education	52		27 de septiembre de 2018
1. Harrison, Kathy, Ohara, Joe, McNamara, Gerry. “Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning”. 2015, <i>Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research</i> , número 60, pp. 75-88.			
2. Logan, Brenda, “Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom?” 2015, <i>Research in Higher Education Journal</i> , volumen 29, septiembre, pp. 1-11.			
3. McDonald, Betty. “Self -Assessment and Student- Centred Learning”. 2012, volume 1, número 868, pp. 1-20.			
4. Siow, Lee Fong. “Students’ Perceptions on Self- and Peer- Assessment in Enhancing Learning Experience”. 2015, <i>The Malaysian Online Journal of Educational Science</i> , volumen 3, número 2, páginas 21-35			
5. Kelaher-young Allison J, Carver, Cynthia L. “Shifting Attention: Using Learning Self-Assessment Tools during Initial Coursework to Focus Teacher Candidates on Student Learning”. 2013, <i>Teacher Education Quarterly</i> , otoño, pp. 111-134.			
6. Aydeniz, Mehmet, Michael, A. Gilchrist. “Using Self-Assessment to Improve College Students’ Engagement and Performance in Introductory Genetics”. 2013, <i>Journal of Science and Mathematics Education</i> , volumen 7, número 2, pp. 1-17.			
7. Machera, R. (2017). Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education. <i>Universal Journal of Educational Research</i> , 5 (5), 733-743. DOI: 10.13189/ujer.2017.05050			
8. Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. <i>Practitioner Research in Higher Education</i> , 3 (1), 29-35. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130670.pdf			
9. El-Koumy, A. (2010). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? En <i>CPLA Conference</i> , Lebanese American University, Lebanon, 29-30 de octubre, pp. 1-28. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513289.pdf			
10. Keverski, L. (2017). (Self) evaluation of Knowledge in Students’ Population in Higher			

Education in Macedonia. *Research in Pedagogy*, 7 (1), 69-75. DOI: 10.17810/2015.49

11. Ndoye, A. (2017). Peer/Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (2), 255-269. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf>

Abreviaturas: AE, autoevaluación; SA, *self-assessment*.

Tabla 2.3 Base de datos HAPI

Descriptor	Número de documentos	Observaciones	Fecha de la consulta
Autoevaluación	16	No son apropiados: son de la década de 1990 y 2001-2002; están relacionados con la acreditación y los programas.	9 de agosto de 2016
Autoevaluación del aprendizaje	0		9 de agosto de 2016
Utilizando la búsqueda avanzada			
Autoevaluación AND Aprendizaje	0	Se eligió el periodo de 2006-2016	
Autoevaluación AND Educación superior	0	Se eligió el periodo de 2006-2016	
Autoevaluación AND Aprendizaje AND Educación superior	0	Se eligió el periodo de 2006-2016	
Self-assessment	7	No son apropiados (aparecen algunos de los mostrados anteriormente en español).	
Self-assessment of learning	0		
Self-assessment AND learning	0	Se eligió el periodo de 2006-2016.	
Self-assessment AND Learning AND Higher education	0	Se eligió el periodo de 2006-2016, el idioma inglés y español.	
Auto-avaliação	33	Se revisaron los títulos, pero no se eligió ninguno.	
No hubo artículos en esta base de datos: 0 resultados. <i>Nota:</i> no hay acceso a artículos con texto completo.			

Anexo 3. Consolidación de los artículos seleccionados para el estado de la cuestión

Autor	Título de la investigación	País	Fecha de publicación	Área	Idioma	Base de datos
1. Acedo Miguel Á. y Ruiz-Cabestre Francisco Universidad de La Rioja	Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros.	España	2011	Administración	Español	Google
2. Achury Saldaña Diana Marcela; Díaz Álvarez Juan Carlos y Rueda Varón Milton Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	Aplicación de la autoevaluación para el logro de competencias en la administración de medicamentos por vía intradérmica.	Colombia	2013	Enfermería	Español	Redalyc
3. Aguilar Davis Virginia Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen	Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Xalapa. Estudio cuasi experimental. <i>Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa</i> Contribución, México.	México	2013	Diferentes licenciaturas (Educación)	Español	Tesis en Dialnet
4. Álvarez Rojo Víctor, M. Padilla Carmona Teresa, Rodríguez Santero Javier, Torres Gordillo Juan Jesús y Suárez Ortega Magdalena Universidad de Sevilla	Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje.	España	2011	Diferentes	Español	Dialnet
5. Aydeniz Mehmet y Gilchrist Michael, A. The University of Tennessee	Using Self-Assessment to Improve College Students' Engagement and Performance in Introductory Genetics.	Estados Unidos	2013	Ciencias naturales	Inglés	ERIC

6. Boud David, Lawson Romy y Thompson Darrall University of Technology, James Cook University	Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time?	Australia	2013	Diseño	Inglés	EBSCO
7. Bourke Roseanna Victoria University, Wellington	Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions.	Nueva Zelanda	2014	Educación	Inglés	EBSCO
8. Bourke Roseanna, Tait, Carolyn Victoria University, Wellington	How do students use self-assessment to learn in a tertiary institution? Ponencia en el <i>Symposium on Assessment and Learner Outcomes</i> , Victoria University, Wellington, New Zealand, 1-3 de septiembre de 2011.	Nueva Zelanda	2012	Educación	Inglés	Google
9. Bourke Roseanna Institute of Education, Massey University	Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness.	Nueva Zelanda	2017	Psicología educativa (posgrado)	Inglés	EBSCO
10. Cabrales Salazar Omar Universidad la Gran Colombia, Bogotá	Evaluación de los aprendizajes en estudios de postgrado bajo los principios de la evaluación participativa.	Colombia	2010	Administración (Gerencia)	Español	Dialnet
11. Calatayud Salom María Amparo Universidad de Valencia	Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la auto-evaluación.	España	2007	Educación	Español	Science Direct

12. Canney Villa María Patricia Pontificia Universidad Javeriana	La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios Tesis de Maestría, Educación, Línea Prácticas Educativas y Procesos de Formación	Colombia	2014	Profesores en educación superior	Español	Repositorio
13. Cubero Ibáñez, Jaione, Rodríguez Gómez; Gregorio, Quesada Serra Victoria (coord.) Universidad de Cádiz	Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas <i>Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)</i>	España	2013	Administración	Español	Dialnet
14. Da Silva Robson Carlos Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	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.	Brasil	2007	Educación	Portugués	Google
15. Dopico Rodríguez Eduardo Universidad de Oviedo	Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa.	España	2010	Estudiantes del magisterio	Español	Google
16. Duers Lorraine E.	The learner as co-creator: A new peer review and self-assessment feedback form created by student nurses.	Reino Unido	2017	Enfermería	Inglés	Science Direct

17. Dungan Andy T., Gronich Mundhenk Leigh Southern Oregon University, University of Southern Maine	Student Self-Assessment: A Tool for Engaging Management Students in Their Learning.	Estados Unidos	2006	Administración y negocios	Inglés	EBSCO
18. El-Koumy Abdel Salam Abdel Khalek Suez Canal University (Egypt) y Amman Arab University for Graduate Studies (Jordan)	Student self-assessment in higher education: Alone or plus? Ponencia aceptada para la presentación en el <i>CPLA Conference</i> , 29-30 de octubre de 2010, Lebanese American University, Lebanon	Egipto	2010	Idiomas	Inglés	ERIC
19. Fernández Sotelo Adalberto y Vanga Arvelo María G Universidad Nacional del Chimborazo	Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño.	Ecuador	2015	Arquitectura y diseño gráfico	Español	Dialnet
20. Ferrándiz-Vindel Isabel María Universidad de Castilla-La Mancha	La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior.	España	2011	Psicopedagogía	Español	Dialnet
21. Fraile Aranda Antonio y Moreira Heriverto Universidad de Valladolid, Universidade Tecnológica Federal do Paraná	A Participação dos Alunos no Processo de Avaliação: uma experiência no Ensino Superior.	España y Brazil	2013	Educación física	Portugués	Google
22. González de Sande, Juan Carlos y Godino-Llorente Juan Ignacio Universidad Politécnica de Madrid	Peer Assessment and Self-assessment: Effective Learning Tools in Higher Education.	España	2014	Ingeniería	Inglés	Web of Science

23. Hale Chris American Language Institute, Tokyo Center, NYU School of Professional Studies	Self-assessment as academic community building: a study from a Japanese liberal arts university.	Japón	2015	Idiomas (escritura académica)	Inglés	Google
24. Harrison Kathy, O'Hara Joe y Mcnamara Gerry Dublin City University	Re-Thinking Assessment: Self- and Peer-Assessment as Drivers of Self- Direction in Learning.	Irlanda	2015	General	Inglés	ERIC
25. Inda Caro M., Álvarez González S. y Álvarez Rubio R. Universidad de Oviedo	Métodos de evaluación en la enseñanza superior.	España	2008	Idiomas	Español	Google Revista de Invest. Ed. (virtual)
26. Jackson Denise Edith Cowan University	Self-assessment of employability skill outcomes among undergraduates and alignment with academic ratings.	Australia	2014	Administración	Inglés	EBSCO
27. Kajander-Unkuri Satu, Leino-Kilpi Helena, Katajisto Jouko, Meretoja Riitta, Räisänen Anu, Saarikoski Mikko, Salminen Leena y Suhonen Riitta	Congruence between graduating nursing students' self-assessments and mentors' assessments of students.	Finlandia	2016	Enfermería	Inglés	Science Direct

28. Kambourova Miglena Universidad de Antioquia	Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: el 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, Educación, Línea Didáctica en Educación Superior.	Colombia	2008	Idiomas	Español	Repositorio
29. Kelaher-Young Allison J. y Carver Cynthia Western Michigan University, Oakland University	Shifting Attention: Using Learning Self-Assessment Tools during Initial Coursework to Focus Teacher Candidates on Student Learning.	Estados Unidos	2013	Educación	Inglés	ERIC
30. Kevereski Ljupco "St. Kliment Ohridski" University	(Self) evaluation of knowledge in students' population in higher education in Macedonia.	Macedonia	2017	Psicología	Inglés	ERIC
31. Kossack Sharon, Sandiford Janice y Lopez Richard Florida International University	The Usefulness of Self-Assessment in Higher Education Courses.	Estados Unidos	2006	Educación y salud	Inglés	EBSCO
32. Leach Linda Massey University	Optional self-assessment: some tensions and dilemmas.	Nueva Zelanda	2012	Educación	Inglés	EBSCO
33. Logan Elaine City of Bristol College	Self and peer assessment in action.	Reino Unido	2009	Educación	Inglés	ERIC
34. Logan Brenda Armstrong State University	Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom?	Estados Unidos	2015	Educación	Inglés	ERIC

35. Lopes Ivan do Nascimento Freire	A Prática da Autoavaliação no Ensino Superior.	Brasil	2018	Profesores	Portugués	Google
36. Machera Robert Botho University	Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education.	Botsuana	2017	Contaduría	Inglés	ERIC
37. Máté Domicián y Darabos Éva University of Debrecen	Measuring the Accuracy of Self-assessment Among Undergraduate Students in Higher Education to Enhance Competitiveness.	Hungría	2017	Administración y contaduría	Inglés	EBSCO
38. McDonald Betty University of Trinidad and Tobago	Self-Assessment and Student-Centered Learning.	Trinidad y Tobago	2012	Matemática	Inglés	ERIC
39. Miller, Billie St. Catherine University	Student Learning: The Role of Self-assessment.	Estados Unidos	2012	Enfermería	Inglés	Repositorio
40. Mok Magdalena, Ching Leung Lung, Doris Pui Wah Cheng, Rebecca Hun Ping Cheung and Mei Lee Ng The Hong Kong Institute of Education	Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies.	Hong Kong	2006	Educación	Inglés	EBSCO
41. Ndoye, Abdou Northern Kentucky University	Peer/Self Assessment and Student Learning.	Estados Unidos	2017	Ciencias sociales (posgrado)	Inglés	ERIC
42. Nulty Duncan D., Griffith University	Peer and self-assessment in the first year of university.	Australia	2011	Primer año en la universidad	Inglés	EBSCO
43. Panadero Ernesto Universidad Autónoma de Madrid	Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica.	España	2011	Diferentes	Español	Repositorio

44. Pawluk Shane Ashley, Zolezzi Monica y Rainkie Daniel College of Pharmacy, Qatar University	Comparing student self-assessments of global communication with trained faculty and standardized patient assessments	Qatar	2018	Farmacéutica	Inglés	Science Direct
45. Rodríguez Gómez Gregorio, Ibarra Sáiz María Soledad y Gómez Ruiz Miguel Ángel Universidad de Cádiz	E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes.	España	2011	Educación	Español	Google
46. Rodríguez-Gómez Gregorio, Ibarra Marisol, Gallego-Noche Beatriz, Gómez-Ruiz Miguel-Ángel y Quesada-Serra Victoria Universidad de Cádiz	La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad.	España	2012	Cinco áreas diferentes del conocimiento	Español	Google
47. Rúa José Alberto, Arcila Giraldo María Cecilia, Giraldo María Estela, Hoyos González Ana Julia Universidad de Medellín	Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores.	Colombia	2007	Diferentes	Español	Google
48. San Martín Gutiérrez Sonia, Jiménez Torres Nadia y Sánchez-Beato Estefanía Jerónimo Universidad de Burgos, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid	La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior.	España	2016	Diferentes	Español	Science Direct
49. Siles-González José y Solano-Ruiz Carmen University of Alicante	Self-assessment, reflection on practice and critical thinking in nursing students.	España	2016	Enfermería	Inglés	Science Direct
50. Siow Lee-Fong Monash University	Students' Perceptions On Self- and Peer- Assessment in Enhancing Learning Experience.	Malaysia	2015	Ciencias	Inglés	ERIC

51. Sitzmann Traci (1), Ely Katherine (2), Brown Kenneth G. (3) y Bauer Kristina N. (4) (1) University of Colorado, (2-3) University of Iowa, (4) Old Dominion University	Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure?	Estados Unidos	2010	Revisión	Inglés	EBSCO
52. Stan Cristian y Manea Adriana Denisa Bolyai University	The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results.	Rumania	2015	Educación	Inglés	Science Direct
53. Tan Kelvin H. K. National Institute of Education, Nanyang Technological University	Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment.	Singapur	2008	Diferentes	Inglés	Google
54. Tejeiro Ricardo, Gómez-Vallecillo Jorge L., Pelegrina Manuel, Emberley Enrique University of Cádiz, University of Málaga, Centro de Profesorado del Campo de Gibraltar, Cádiz	Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark.	España	2012	Educación infantil	Inglés	Google
55. Thomas Glyn, Martin Dona y Pleasants Kathleen La Trobe University	Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education.	Australia	2011	Educación	Inglés	EBSCO
56. Trevitt Chris (1), Breman Elinor (2) y Stocks Claire (3) (1) University of Oxford, Now at The Australian National University, (2) University of Oxford, (3) University of Manchester	Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles?	Reino Unido	2012	Ciencias	Inglés	Google Revista de Investigación educativa (virtual)

57. Van Loon Mariette H. y Van de Wiel Margaretha W. J Maastricht University	Self-Assessment Is a Complex Task for Medical Residents: Relations Between Goal Orientations, Reflection, Self-Assessment Accuracy, and Performance. Propuesta de ponencia a <i>AERA 2015, Division I</i>	Holanda	2015	Residencia Medicina	Inglés	AERA Online Paper Repositir y
58. Verano-Tacoronte Domingo, Bolívar-Cruz Alicia y González-Betancor Sara M Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Autoevaluación: Una competencia crítica para la Ingeniería Industrial.	España	2015	Ingeniería	Español	Web of Science
59. Walser Tamara M. University of North Carolina Wilmington	An Action Research Study of Student Self-Assessment in Higher Education.	Estados Unidos	2009	Pregrado en Educación y posgrado en Administración	Inglés	EBSCO

Anexo 4. Ficha de registro de investigaciones

Tipo de publicación	Revista (x)	Educación formal en investigación:
	Libro ()	• Monografía ()
	Trabajo de investigación (x)	• Informe de investigación de maestría ()
	Sistema de investigación ()	• Tesis doctoral ()
Identificación del documento	Archivo personal ()	Impreso ()
	Biblioteca ()	Digital (x)
	Bases de datos ()	Fecha de consulta: 27 de agosto de 2016
	• Texto completo (x)	Sitio web: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145228258002
	• Referencial ()	Revista: Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 11-29
	Nombre de la biblioteca o base de datos: REDALYC	
	Número de páginas: 18	Fecha de publicación: 2013
Título	<i>Aplicación de la autoevaluación para el logro de competencias en la administración de medicamentos por vía intradérmica</i>	
Autor	Achury Saldaña, Diana Marcela; Díaz Álvarez, Juan Carlos; Rueda Varón, Milton Januario. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia	
Problema de investigación	Parte de la transformación educativa en ciencias de la salud se ubica en la organización de la enseñanza en función del aprendizaje centrado en la persona. La educación por competencias exige al sistema educativo incorporar metodologías docentes y procesos que permitan la evaluación de conocimientos, habilidades y destrezas (7,8). Los métodos para aprender deben ser dinámicos, ajustados a la realidad de las prácticas y contruidos a partir de la autoevaluación.	
Pregunta de investigación	No se plantea explícitamente	
Objetivos	Identificar el cumplimiento de las competencias requeridas para la administración de medicamentos por vía intradérmica a partir de autoevaluación con lista de chequeo en un grupo de estudiantes de enfermería. El objetivo era evaluar si existen diferencias entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las dos pruebas presentadas.	
		Palabras clave: autoevaluación, competencias, administración cutánea

Hipótesis	No se plantea
Tipo de investigación	Estudio observacional evaluativo en el aula aplicado a 47 estudiantes del pregrado de Enfermería de una universidad privada colombiana. Esta lista de verificación para autoevaluación cuenta con puntuación en escala tipo Likert, distribuida en cuatro puntos, designados así: 3 (bien), 2 (regular), 1 (mal) y 0 (no lo hace). Para el logro de las competencias de acuerdo con el número de ítems y la escala de Lickert, la calificación de los puntos designados debía superar los sesenta.
Marco conceptual (autores)	Autoevaluación: proceso de valoración que el mismo estudiante realiza acerca de sus procesos de aprendizaje, para el reconocimiento de dificultades, falencias y potencialidades, que permitan construir competencias de tipo adaptativas relacionadas con las disciplinas (9). Vizcarro C.
Nuevos conceptos	No presenta
Resultados de investigación	El resultado de la segunda autoevaluación aumentó la implementación de estrategias de motivación extrínseca, como el autoaprendizaje y la autoevaluación, que permiten un cambio en el proceso de aprendizaje en el estudiante, pues se promueve el empoderamiento y la toma conciencia en su progreso educativo. Así se logra el cumplimiento de los objetivos de la asignatura. Se considera que el modelado docente y la autoevaluación permiten promover mayor autoaprendizaje y preparación del estudiante.
Bibliografía relevante por consultar	Barberá E. (1999). <i>Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje</i> . Barcelona: Edebé.
Observaciones	La autoevaluación es una forma de aprender a aprender. Ella guía al estudiante en su aprendizaje; por lo tanto, se podría considerar desarrollarla, porque es una muestra del “saber aprendido” y este debe tener importancia en el sistema evaluativo. Así como es válido la evaluación de los saberes enseñados y por aprender, de igual manera es significativa la autoevaluación, lo que permitiría lograr una armonía entre ellos.
Fecha de inicio de la búsqueda: 27 de agosto de 2016 Horas de trabajo: 1 hora Fecha de terminación de la búsqueda: 27 de agosto de 2016	

Anexo 5. Relación entre las preguntas y las afirmaciones de la guía de prejuicios, los conceptos y la proyección de sentidos

Preguntas/Afirmaciones	Concepto	Proyección de sentido
Preguntas		
1. ¿Qué es para usted la autoevaluación?	Autoevaluación	Características y función de la autoevaluación.
2. ¿Cree usted que la autoevaluación y la evaluación se relacionan?	Autoevaluación-evaluación	El propósito de la autoevaluación y la evaluación; aprendizaje-enseñanza.
3. ¿Usted aplica la autoevaluación en sus cursos?	Autoevaluación	Aplicación de la autoevaluación - creencia.
4. Prácticas de autoevaluación utilizadas en el aula universitaria (enumeración según mayor prioridad)	Autoevaluación - sistema didáctico	Método, objetivos, autoevaluación; autoevaluación sumativa y formativa.
5. ¿Cuándo cree usted que se debe aplicar la autoevaluación en el aula?	Autoevaluación - didáctica	Autoevaluación, objetivos, forma.
6. Para usted, ¿quién debe elaborar los criterios de la autoevaluación?	Autoevaluación - aprendizaje	Participa en la elaboración de criterios desarrollando capacidades para la vida.
7. ¿Qué cree usted que se debe hacer con la información de los estudiantes registrada en sus autoevaluaciones? (enumeración en orden de importancia)	Autoevaluación - aprendizaje	Realimentación, objetivos
8. ¿Con cuál de estos componentes considera que se relaciona la autoevaluación? (Puede señalar más de un componente)	Autoevaluación - sistema didáctico	Autoevaluación y su relación con otros componentes del sistema didáctico
Afirmaciones		
1. La autoevaluación es solo un instrumento más de la evaluación del profesor.	Autoevaluación - evaluación	La autoevaluación es dependiente de la evaluación.
2. La autoevaluación debe ser planeada e intencionada.	Autoevaluación - didáctica	Relación entre autoevaluación como componente, objetivos, método
3. La autoevaluación es una estrategia pedagógica para el aprendizaje y la formación del estudiante.	Autoevaluación	Objetivos, enseñanza - rol del profesor, aprendizaje para la vida.
4. El estudiante debe autoevaluarse por su propia iniciativa, sin que el profesor lo prepare para esto.	Autoevaluación - didáctica	Enseñanza - rol del profesor, objetivos formativos.
5. Lo más importante de la autoevaluación es el valor formativo que tiene para el estudiante.	Autoevaluación	Objetivos formativos. Autoevaluación sumativa frente a formativa.
6. El estudiante debe aprender a autoevaluarse, por medio de una práctica permanente promovida por el profesor en cada curso.	Autoevaluación - didáctica	Autoevaluación como componente del sistema didáctico, enseñanza - rol del profesor.
7. La autoevaluación representa para el aprendizaje lo mismo que la evaluación para la enseñanza.	Autoevaluación	Autoevaluación y evaluación; aprendizaje y enseñanza.
8. La autoevaluación permite identificar qué están aprendiendo los estudiantes.	Autoevaluación	Criterios de autoevaluación, aprendizaje.
9. Por su carácter formativo, la autoevaluación debe incluirse en los programas de cada asignatura.	Autoevaluación - didáctica	Autoevaluación como componente del sistema didáctico, enseñanza, profesor.

10. Lo más importante de la autoevaluación es la autocalificación del estudiante.	Autoevaluación	Autoevaluación sumativa frente a formativa.
11. La autoevaluación con una calificación (nota) tiene menor impacto formativo en el estudiante que la autoevaluación sin dicha calificación.	Autoevaluación	Autoevaluación sumativa frente a formativa.
12. El estudiante podría desarrollar la capacidad de elaborar sus criterios frente a diferentes situaciones en el futuro, por medio de la autoevaluación practicada en la universidad.	Autoevaluación - didáctica	Desarrollo de la capacidad para elaborar criterios; convertirse en un evaluador; aprendizaje para la vida.



Anexo 6. Prueba piloto 1: guía para profesores y estudiantes

La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior

Investigación desarrollada por:

Miglena Kambourova, estudiante de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Prueba piloto: guía de prejuicios⁷⁴ para profesores.

Objetivo de la prueba:

Examinar la funcionalidad de la guía de prejuicios que se construyó para posteriormente ser aplicada a una mayor población.

Instrucciones:

1. Al completar el formato (parte 1), por favor tome nota del tiempo que dedica al diligenciamiento de este.
2. Responda completamente a las preguntas desde su experiencia y conocimientos.
3. Escriba sus comentarios (parte 2) respecto a la guía de prejuicios.

Parte 1

1. Facultad, Escuela o Instituto en los cuales labora en la Universidad de Antioquia:
2. ¿Cómo concibe usted la evaluación de los aprendizajes en la universidad?
3. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?
4. ¿Para usted existe relación entre evaluación y aprendizaje?
a. Sí ____ b. No. ____
¿Cuál? Explique.
5. ¿Qué es para usted la autoevaluación del aprendizaje?
¿La aplica en sus clases?
a. Sí ____ b. No. ____ c. Otro ____ (¿Cuál?) _____. ¿Por qué?
6. ¿Para usted existe relación entre autoevaluación, objetivos, metodología y contenidos de un curso?

⁷⁴ Una guía es “aquello que dirige o encamina”. Los prejuicios son conceptos previos, creencias, percepciones, sentimientos.

a. Sí ____ b. No. ____
¿Cuál? Explique.

7. ¿Considera usted que la autoevaluación debe tener un estatus independiente igual a la evaluación del profesor para verificar el aprendizaje del estudiante?

a. Sí ____ b. No. ____ c. Otro ____ (¿Cuál?) _____. ¿Por qué?

8. ¿Considera usted que la autoevaluación puede ser formativa para el estudiante?

a. Sí ____ b. No. ____

¿En qué condiciones? ¿De qué manera? Explique.

Parte 2

1. ¿Todas las preguntas fueron claras para usted en cuanto conceptos y redacción?

a. Sí ____ b. No

2. ¿Sugiere que se realicen algunos cambios a las preguntas?

a. Sí ____ b. No ____

¿Cuáles?

3. ¿Cuánto tiempo le tomó el diligenciamiento de la guía?

4. ¿Tiene algunas observaciones generales sobre la guía de prejuicios?

a. Sí ____ b. No ____

¿Cuáles?

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!
Miglena Kambourova

Anexo 7. Guía de prejuicios definitiva



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Guía de prejuicios dirigida a profesores

Cordial saludo, apreciado profesor

Actualmente se está desarrollando la investigación “La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior”, la cual se inscribe en el Doctorado en Educación, Línea Didáctica en Educación Superior, de la Universidad de Antioquia. Su objetivo general es fundamentar la autoevaluación como un componente del sistema didáctico. Como parte del trabajo de campo del estudio, se aplica la guía de prejuicios a profesores y estudiantes, llamada “guía” porque encamina las preguntas en ella consignadas, y denominados “prejuicios” porque se comprenden como conceptos previos, creencias, percepciones y sentimientos que tiene la persona frente al tema investigado. Con los resultados obtenidos, se pretende contribuir a la construcción del conocimiento sobre autoevaluación, dada la escasez de investigaciones al respecto en nuestro contexto. Adicionalmente, se realizarán actividades de intervención que permitan capacitar a los profesores sobre la autoevaluación del aprendizaje y su aplicación con los estudiantes en el aula universitaria, lo cual tendrá impacto directo en el aprendizaje y la formación de estos.

Confidencialidad: El manejo de la información derivada de la investigación es de tipo confidencial. La guía no solicita ninguna información personal, excepto la dependencia a la cual pertenece la persona dentro de la Universidad de Antioquia. La información obtenida se utilizará únicamente para propósitos investigativos y será presentada en medios de divulgación académicos.

Riesgos y costos: El presente estudio está catalogado como de “riesgo mínimo” para el participante. Sus intervenciones no serán objeto de cuestionamiento ni serán conocidas por otros compañeros o superiores en su dependencia o en la universidad. No existen otros riesgos derivados de este estudio (biológicos, ambientales o económicos). Tampoco existirá costo o beneficio económico por participar.

Beneficios para los participantes: Indirectamente se beneficiarán del estudio las universidades, los profesores y los estudiantes del país. Los resultados de esta investigación serán divulgados públicamente en reuniones académicas del departamento al cual pertenece la investigadora. Además, serán insumo para publicación en revistas nacionales y/o internacionales.

Declaro que se me han explicado los riesgos y beneficios de mi participación en el estudio, que los entiendo y los acepto. Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o gestuales para participar en el estudio, y que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas

alcohólicas; de forma consciente, autónoma y libre. Al responder esta guía de prejuicios, expreso mi participación voluntaria en el proyecto.

Aceptación de participación en el proyecto (favor señalar con una X): SÍ ___ NO ___
Si usted aceptó, lo invitamos a responder la guía de prejuicios, que tiene una duración de aproximadamente 10 minutos. Le recomendamos tener presente:

- Responder de manera espontánea y sincera.
- NO hay respuestas buenas ni malas.
- NO responder como le gustaría o debería ser.
- NO responder sobre lo que hace o no hace en el aula, se trata de sus creencias y percepciones sobre la autoevaluación.
- Expresar su postura como **profesor** frente a *la autoevaluación que realiza el estudiante de su aprendizaje*.

Para resolver inquietudes relacionadas con el estudio, pueden contactar a la investigadora Miglena Kambourova, profesora de la Facultad de Medicina, al correo electrónico: miglena.kambourova@udea.edu.co.

Indique a cuál dependencia de la Universidad pertenece

LEA LAS PREGUNTAS DE LA GUÍA Y EXPRESE SU OPINIÓN

1. ¿Qué es para usted la autoevaluación?
2. ¿Cree que la autoevaluación y la evaluación se relacionan? Sí ___ No ___. Explique su respuesta
3. ¿Aplica la autoevaluación con los estudiantes en sus cursos?
 - a) Siempre.
 - b) Usualmente.
 - c) A veces.
 - d) Pocas veces.
 - e) Nunca.
4. Enumere de 1 a 4, en orden de importancia para usted, las prácticas comunes de autoevaluación utilizadas en el aula universitaria. (Considerando que 1 es el aspecto de mayor importancia y 4, el de menor). NO repetir números.
 - ___ Los estudiantes autocorrigieron su trabajo usando una guía de respuestas.
 - ___ Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
 - ___ Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.
 - ___ Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.

5. ¿Cuándo considera que se debe aplicar la autoevaluación en el aula? (Señale solo una respuesta).

- a) Después de cada clase.
- b) Después de terminar un tema o unidad.
- c) Al finalizar el curso.
- d) En ningún momento.
- e) Otro. ¿Cuál? _____.

6. En general, para poder hacer una autoevaluación se parte de criterios de referencia que deben ser tenidos en cuenta. Para usted, ¿quién debe elaborarlos? (Señale solo una respuesta).

- a) El profesor.
- b) Los estudiantes.
- c) El profesor con los estudiantes.
- d) La administración.
- e) Otro. ¿Cuál? _____.

7. Según su opinión, una vez el profesor invita a sus estudiantes a autoevaluarse, ¿cómo se debe manejar posteriormente la información registrada por los estudiantes en sus autoevaluaciones? Enumere las opciones de 1 a 4, en orden de importancia para usted. (Considerando que 1 es el aspecto de mayor importancia y 4, el de menor). NO repetir números.

- _____ Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.
- _____ Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.
- _____ Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.
- _____ No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.

8. ¿Con cuál de estos componentes considera que se relaciona la autoevaluación? (Puede señalar más de un componente).

- a) Objetivos de formación.
- b) Metodología.
- c) Contenidos.
- d) Medios (recursos didácticos).
- e) Forma (tiempo y espacio).
- f) Evaluación.
- g) Ninguno de los anteriores.

LEA LAS AFIRMACIONES Y SEÑALE CON UNA (X) EL GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA UNA DE ELLAS

	AFIRMACIÓN	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI EN DESACUERDO NI EN ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	La autoevaluación es solo un instrumento más de la evaluación del profesor.					
2	La autoevaluación debe ser planeada e intencionada.					
3	La autoevaluación es una estrategia pedagógica para el aprendizaje y la formación del estudiante.					
4	El estudiante debe autoevaluarse por su propia iniciativa, sin que el profesor lo prepare para esto.					
5	Lo más importante de la autoevaluación es el valor formativo que tiene para el estudiante.					
6	La autoevaluación representa para el aprendizaje lo mismo que la evaluación para la enseñanza.					
7	El estudiante debe aprender a autoevaluarse, por medio de una práctica permanente promovida por el profesor en cada curso.					
8	La autoevaluación permite identificar qué están aprendiendo los estudiantes.					
9	Por su carácter formativo, la autoevaluación debe incluirse en los programas de cada asignatura.					
10	Lo más importante de la autoevaluación es la autocalificación (nota) del estudiante.					
11	La autoevaluación con una calificación (nota) tiene menor impacto formativo en el estudiante que la autoevaluación sin dicha calificación.					
12	El estudiante podría desarrollar la capacidad de elaborar sus criterios para autoevaluarse en diferentes situaciones futuras, con base en la autoevaluación practicada en la universidad.					

Anexo 8. Cálculo del tamaño muestral y la participación definitiva de profesores y estudiantes en la investigación

Tomando los datos sobre la población de estudiantes de pregrado y de profesores de la página de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia de 2016, con quienes se aplicarán las guías de prejuicio, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Se consideró este tipo de muestreo con el fin de conformar diferentes estratos (cada una de las unidades académicas) para que estuviesen representadas adecuadamente las unidades en la muestra. La distribución de la muestra en función de las diferentes unidades académicas se realizó bajo la modalidad de afijación proporcional; es decir, la distribución se hizo de acuerdo con el peso (el tamaño) de la población en cada estrato. Cada estrato funciona independientemente; se pudo aplicar dentro de ellos un muestreo aleatorio para elegir los elementos concretos que forman parte de la muestra. La muestra se definió a partir de una población de 1868 profesores y 29 733 estudiantes de pregrado. Para determinar el tamaño muestral se aplica la ecuación 8.1:

Ecuación 8.1

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2}$$

Donde:

n : Tamaño de la muestra

Z : Es un factor probabilístico; es el nivel de confianza que se desea trabajar. Cuando el nivel de confianza es del 95 %, Z es igual a 1,96.

p : Es la proporción de la población que nos interesa estimar; como no se conoce, se puede estimar, tomar de otro estudio o tomar un valor entre 0,4 y 0,6; lo ideal es 0,5.

$1-p$: Es el resto de la población; sale de restarle a 1 el valor de p .

Cálculo de la muestra: Z - 1,96; p - 0,3; q - 0,7; e - 0,05; n - 323.

Ajuste de la muestra: La muestra debe ajustarse de acuerdo con el valor de la población (ecuación 8.2).

Ecuación 8.2

$$n_1 = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Ajuste para profesores: 275

Ajuste para estudiantes: 319

En la tabla 8.1 se presenta la población de profesores y estudiantes de pregrado por cada unidad académica y la muestra seleccionada en cada una de ellas. En la tabla 8.2 se muestra el número definitivo de participantes.

Tabla 8.1 Número estimado de participantes en la investigación, según el cálculo muestral

Facultad	Profesores	Estudiantes	Participación de estudiantes (%)	Participación de profesores (%)	Muestra para profesores	Muestra para estudiantes
Facultad de Artes	67	1269	3,6	4,3	9,9	13,6
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	176	1844	9,4	6,2	25,9	19,8
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	110	2401	5,9	8,1	16,2	25,8
Facultad de Derecho	66	1102	3,5	3,7	9,7	11,8
Facultad de Comunicaciones	61	848	3,3	2,9	9,0	9,1
Escuela de Idiomas	45	491	2,4	1,7	6,6	5,3
Instituto de Filosofía	30	517	1,6	1,7	4,4	5,5
Facultad de Ciencias Económicas	88	2080	4,7	7,0	13,0	22,3
Facultad de Educación	80	2494	4,3	8,4	11,8	26,8
Facultad de Ingeniería	198	7162	10,6	24,1	29,1	76,8
Facultad de Medicina	419	2010	22,4	6,8	61,7	21,6
Facultad de Odontología	106	547	5,7	1,8	15,6	5,9
Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	55	1703	2,9	5,7	8,1	18,3
Escuela de Microbiología	44	736	2,4	2,5	6,5	7,9
Facultad de Ciencias Agrarias	64	996	3,4	3,3	9,4	10,7
Escuela Interamericana de Bibliotecología	23	448	1,2	1,5	3,4	4,8
Facultad de Enfermería	71	502	3,8	1,7	10,5	5,4
Facultad Nacional de Salud Pública	78	816	4,2	2,7	11,5	8,8
Instituto de Estudios Políticos	17	410	0,9	1,4	2,5	4,4
Instituto de Educación Física	38	849	2,0	2,9	5,6	9,1
Escuela de Nutrición y Dietética	32	508	1,7	1,7	4,7	5,5
Total	1868	29 733	100,0	100,0		
Muestra ajustada	275	319	100,0		275,0	319,0

Tabla 8.2 Participación definitiva de profesores y estudiantes en la investigación por departamentos (noviembre de 2017)

Facultad	Número de profesores	Número de estudiantes	Total
Facultad de Artes	11	14	25
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	9	34	43
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	8	30	38
Facultad de Derecho y Ciencias políticas	9	20	29
Facultad de Comunicaciones	8	10	18
Escuela de Idiomas	8	4	12
Instituto de Filosofía	4	6	10
Facultad de Ciencias Económicas	17	18	35
Facultad de Educación	9	27	36
Facultad de Ingeniería	23	77	100
Facultad de Medicina	50	21	71
Facultad de Odontología	9	13	22
Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimenticias	8	18	26
Escuela de Microbiología	4	13	17
Facultad de Ciencias Agrarias	5	11	16
Escuela Interamericana de Bibliotecología	3	5	8
Facultad de Enfermería	17	5	22
Facultad Nacional de Salud Pública	10	14	24
Instituto de Educación Física	7	10	17
Escuela de Nutrición y Dietética	6	6	12
Total	225	356	581

Anexo 9. Acta de aprobación del Comité de Bioética, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia

 UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA	ACTA APROBACIÓN DE PROYECTOS	FACULTAD DE MEDICINA
		CÓDIGO F-CBI-012
		VERSIÓN 01
COMITÉ DE BIOÉTICA		

Acta de aprobación No. 017

Nombre del proyecto: "La Autoevaluación como componente del sistema didáctico: Sus fines formativos en la educación superior".

Investigadora Principal: Miglena Kambourova

Versión No. 1

Enmienda revisada: No

Fecha de aprobación: **14 de septiembre de 2017**

El Instituto de Investigaciones Médicas certifica que:

1. Se revisaron los siguientes documentos en el presente proyecto:
 - a. Resumen del proyecto (NO)
 - b. Protocolo de investigación (SI)
 - c. Formato de recolección de datos (SI)
 - d. Formato de consentimiento informado (SI)
 - e. Manual del investigador (NO)
 - f. Evaluaciones de otros comités de ética (NO)

El proyecto fue aprobado por los siguientes miembros: Dr. Gabriel Jaime Montoya Montoya, Dra. Sonia del Pilar Agudelo López y Daniel Felipe Patiño Lugo, Dra. Olga Lucia Giraldo Salazar, José Antonio y Julio Cesar Bueno Sánchez.
3. El comité considera que el proyecto no contiene tensiones éticas que vulneren los derechos y el bienestar de los participantes. El riesgo involucrado en el estudio es:
 - a) Sin riesgo ()
 - b) Riesgo mínimo (X)
 - c) Riesgo mayor que el mínimo ()
4. El comité considera que tanto la forma de obtención del consentimiento cuando aplica como las medidas tomadas para proteger el bienestar y los derechos de los participantes son adecuadas. No aplica
5. El comité se reserva el derecho de hacer nuevas revisiones del proyecto a solicitud de alguno o algunos de sus miembros o de las directivas institucionales con el fin de revisar lo relacionado con el bienestar y los derechos de los participantes en la investigación.
6. El comité deberá informar a las directivas institucionales correspondientes cualquier evento tocante con faltas de cumplimiento de las obligaciones del investigador en el desarrollo del proyecto, de las solicitudes del comité o suspensiones del proyecto por razones de tipo ético.
7. Se informara a la dirección del Instituto de Investigaciones sobre situaciones como: 1) efectos dañinos que se ocasionen a los participantes de esta investigación; 2) situaciones que



ACTA APROBACIÓN DE PROYECTOS

FACULTAD DE
MEDICINA

CÓDIGO
F-CBI-012

VERSIÓN
01

COMITÉ DE BIOÉTICA

- signifiquen riesgos para los participantes o para personas independientes; 3) cambios ocurridos en el proyecto que fueran aprobados por el comité; y 4) situaciones distintas que de alguna manera puedan influenciar negativamente el buen desarrollo de la investigación.
8. La aprobación de este proyecto tendrá una duración de un año a partir de la fecha de aprobación; si se debe continuar por más tiempo, deberá someterse a aprobaciones anuales hasta la finalización del mismo. El investigador deberá anexar la documentación pertinente para cada nueva revisión del proyecto por parte del comité.

El investigador deberá informar al comité y al Instituto sobre los siguientes eventos:

- Cambios que se realicen en el proyecto, los cuales deberán ser aprobados en una nueva sesión del comité.
- Situaciones imprevistas que puedan implicar riesgos para los participantes.
- Efectos adversos que ocurran en los participantes, en las 24 horas siguientes a su ocurrencia.
- Alteraciones del rumbo de la investigación que alteren la adecuada proporción entre riesgos y beneficios.
- Las decisiones tomadas por comités de ética de otras instituciones que participen en el proyecto.
- Los informes parciales, finales o de suspensión temporal o permanente del proyecto, con las debidas razones que los justifiquen.

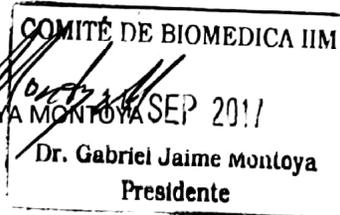
El investigador deberá presentar informes parciales del estudio cada (6) meses.

En este proyecto no se encontraron conflictos de interés por parte de los investigadores.

Sugerencias y comentarios: Debe enviar informe de avance o final en marzo del 2018

Nota: Para efectos de la investigación sólo podrá utilizarse el Consentimiento Informado avalado, con el sello del Comité de Bioética.


GABRIEL JAIME MONTÓYA MONTÓYA
Presidente



Anexo 10. Resultados comparados entre los profesores y los estudiantes de las preguntas 4 y 7 de la guía de prejuicios.

Pregunta 4.

Enumere de 1 a 4, en orden de importancia para usted, las prácticas comunes de autoevaluación utilizadas en el aula universitaria. (Considerando que 1 es el aspecto de mayor importancia y 4, el de menor). NO repetir números.

- ___ Los estudiantes autocorrigien su trabajo usando una guía de respuestas.
- ___ Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
- ___ Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.
- ___ Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.

NÚMERO 1 – mayor importancia

“Igual” significa que están en el mismo orden, no se trata de que la cantidad es igual.

PR corresponde a profesores, EST corresponde a estudiantes.

PR 82 - igual EST	PR % 36.4	EST 144	EST % 40.6%	Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.
PR 61-igual EST	PR% 27.1	EST 118	EST% 33.2	Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
PR 47 – 4 EST	PR% 20.9	EST 57	EST% 16.1	Los estudiantes autocorrigien su trabajo usando una guía de respuestas.
PR 44 – 3 EST	PR% 19.6	EST 41	EST% 11.5	Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.

NÚMERO 2 – segunda importancia

PR 73- igual EST	PR% 32.4	EST 101	EST% 28.5	Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.
PR 66 - igual EST	PR% 29.3	EST 101	EST% 28.5	Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
PR 55 - 4 EST	PR% 24.4	EST 96	EST% 27	Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.
PR 49 - 3 EST	PR% 21.8	EST 74	EST% 20.8	Los estudiantes autocorrigien su trabajo usando una guía de respuestas.

NÚMERO 3

PR 61 - 2 EST	PR% 27.1	EST 99	EST% 27.9	Los estudiantes autocorrigien su trabajo usando una guía de respuestas.
PR 59 - 3 EST	PR% 26.2	EST 95	EST% 26.8	Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
PR 55 - 1 EST	PR% 24.4	EST 91	EST% 25.6	Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.
PR 36 - igual EST	PR% 16	EST 65	EST% 18.3	Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.

NÚMERO 4 – menor importancia

PR 72 - igual EST	PR% 32	EST 125	EST% 35.2	Los estudiantes se asignan una calificación (nota) sobre su aprendizaje, con base en criterios establecidos por el profesor.
PR 68 - igual	PR% 30.2	EST 123	EST% 34.6	Los estudiantes autocorrigien su trabajo usando una guía de respuestas.
PR 39 - igual EST	PR% 17.3	EST 45	EST% 12.7	Los estudiantes participan en la identificación de los criterios de evaluación y, con base en ellos, emiten juicios de valor sobre su trabajo.
PR 34 - igual EST	PR% 15.1	EST 45	EST% 12.7	Los estudiantes reflexionan y expresan en forma oral o escrita lo que han aprendido en el curso, utilizando criterios proporcionados por el profesor.

Pregunta 7

Según su opinión, una vez el profesor invita a sus estudiantes a autoevaluarse, ¿cómo se debe manejar posteriormente la información registrada por los estudiantes en sus autoevaluaciones? Enumere las opciones de 1 a 4, en orden de importancia para usted. (Considerando que 1 es el aspecto de mayor importancia y 4, el de menor). NO repetir números.

___ Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.

___ Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.

___ Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.

___ No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.

NÚMERO 1 – mayor importancia

PR 118 - igual EST	PR % 52.4	EST 198	EST % 55.8	Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.
-----------------------------	--------------	------------	---------------	---

PR 72 - igual EST	PR % 32	EST 93	EST % 26.2	Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.
PR 51 - igual	PR % 22.7	EST 60	EST % 16.9	Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.
PR 37 - igual	PR % 16.4	EST 35	EST % 10.9	No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.

NÚMERO 2

PR 92 igual ES	PR% 40.9	EST 166	EST% 46.8	Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.
PR 53 igual	PR% 23.6	EST 84	EST% 23.7	Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.
PR 48 igual ES	PR% 21.3	EST 83	EST% 23.8	Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.
PR 11 igual	PR% 4.9	EST 13	EST% 3.7	No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.

NÚMERO 3

PR 102 Igual	PR% 45.3	EST 183	EST% 51.5	Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.
PR 37 igual ES	PR % 16.4	EST 66	EST % 18.9	Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.
PR 30 igual ES	PR % 13.3	EST 53	EST % 14.9	Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.
PR 7 igual	PR % 3.1	EST 33	EST % 9.3	No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.

NÚMERO 4 – menor importancia

PR 170 - igual	PR % 75.6	EST 274	EST % 77.2	No se debe comunicar al profesor; solo el estudiante la conserva.
PR 29 - 4 EST	PR % 12.9	EST 28	EST % 7.9	Se debe comunicar al profesor para que él comparta su percepción sobre la autoevaluación, y para que, en conjunto con el estudiante, lleguen a posibles acuerdos.
PR 24 - 2 EST	PR % 10.7	EST 28	EST % 7.9	Se debe comunicar al profesor para que él tome algunas decisiones frente a lo expresado por los estudiantes en términos de la enseñanza.
PR 19- 3 EST	PR % 8.4	EST 21	EST % 5.9	Se debe comunicar al profesor para su conocimiento.