

**DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN  
PARA DESARROLLAR LOS PROCESOS DE AUTONOMIA EN LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CASO LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN ESCRITA DEL INGLÉS EN LA  
ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNVIERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**MIGLENA GUEORGUIEVA KAMBOUROVA**  
Licenciada en Ciencias de la Educación

**Trabajo de grado presentado  
para optar por el título de:  
Magíster en Educación: Línea didáctica universitaria**

**Asesora**  
**ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO**  
Doctora en ciencias pedagógicas

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MEDELLIN, 2008**



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Educación Avanzada

**Acta de aprobación de trabajo de investigación de maestría**

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron las profesoras Elvia María González Agudelo (Presidenta del jurado), Cruzana Echeverri y Teresita Díaz Domínguez, en calidad de jurados del trabajo de investigación **Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: caso el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación escrita en inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia**, presentada por la estudiante **Miglena Gueorguieva Kambourova**, de la cuarta cohorte de la Maestría en Educación, línea Didáctica Universitaria. La estudiante hizo presentación pública de su trabajo de investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de APROBADO, por unanimidad, luego la presidenta dio a conocer el resultado.

Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones.

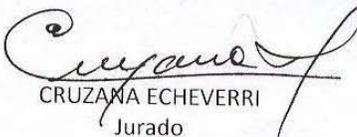
Meritorio:

Sobresaliente

Medellín, 13 de septiembre de 2008

  
ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO  
Presidenta

  
TERESITA DÍAZ DOMÍNGUEZ  
Jurado

  
CRUZANA ECHEVERRI  
Jurado

## TABLA DE CONTENIDO

<b>FICHA TÉCNICA.....</b>	<b>5</b>
<b>LIMINAR.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>1.0. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿ES NECESARIA LA AUTO-EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? .....</b>	<b>12</b>
<b>2.0. ESTADO DE ARTE: DE QUE SE HABLA CUANDO SE INVESTIGA SOBRE AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 PROCESO DE DOCUMENTACIÓN .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2. PROCESO DE COMPARACIÓN 1.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3. PROCESO DE COMPARACIÓN 2.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4. SÍNTESIS .....</b>	<b>54</b>
<b>3.0. MARCO CONCEPTUAL: FUNDAMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA DIDÁCTICO.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2. AUTOEVALUACIÓN .....</b>	<b>61</b>
3.2.1. De la evaluación formativa a la autoevaluación.....	61
3.2.2. Diferentes clasificaciones de la autoevaluación .....	65
3.2.3. La autoevaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	71
3.2.4. Ventajas y desventajas de la autoevaluación.....	72
3.2.5. Instrumentos de autoevaluación. ....	77
<b>3.3. AUTORREGULACIÓN.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4. AUTONOMÍA .....</b>	<b>84</b>
3.4.1. Conceptualización .....	84
3.4.2. El aprendizaje autónomo .....	90
<b>4.0. ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN COMO UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR AUTONOMÍA .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1. CREENCIAS: LA SENSIBILIZACIÓN.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2. BÚSQUEDA: APROXIMACIÓN A DEFINICIONES CIENTÍFICAS SOBRE AUTOEVALUACIÓN. ....</b>	<b>100</b>

<b>4.3. AUTOEVALUACIÓN DIRIGIDA: A) GENERAL Y B) ESPECÍFICA: REFLEXIÓN. ....</b>	<b>103</b>
<b>4.4. COMPARACIÓN: EVALUACIÓN FORMATIVA VS. AUTO-EVALUACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN. ....</b>	<b>110</b>
<b>4.5. PROYECCIÓN A LA AUTONOMÍA.....</b>	<b>112</b>
<b>5.0. PROCESO METODOLÓGICO: UN ENFOQUE HERMENÉUTICO PARA APLICAR LA AUTOEVALUACIÓN .....</b>	<b>115</b>
<b>5.1. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>115</b>
<b>5.2. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA HIPÓTESIS ABDUCTIVA .....</b>	<b>118</b>
<b>5.3. FASES.....</b>	<b>122</b>
5.3.1. Fase teórica.....	122
5.3.2. Fase de trabajo de campo .....	122
5.3.3. Fase de interpretación.....	125
<b>6.0. RESULTADOS.....</b>	<b>127</b>
<b>6.1. DATOS .....</b>	<b>127</b>
<b>6.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....</b>	<b>144</b>
<b>7.0. CONCLUSIONES DESDE LA TEORIA Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>158</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>TABLA 1.</b> Investigaciones sobre AE en diferentes áreas representadas en fichas a partir del texto completo.....	<b>33</b>
<b>TABLA 2.</b> Investigaciones sobre AE en diferentes áreas representadas en estilo narrativo a partir de texto completo.....	<b>41</b>
<b>TABLA 3.</b> Investigaciones sobre AE en lenguas extranjeras representadas en estilo narrativo.....	<b>48</b>
<b>TABLA 4.</b> Investigaciones sobre AD en diferentes áreas representadas en fichas a partir del abstract.....	<b>49</b>

## LISTA DE INSTRUMENTOS

<b>INSTRUMENTO 1</b> .....	<b>96</b>
<b>INSTRUMENTO 2</b> .....	<b>97</b>
<b>INSTRUMENTO 3</b> .....	<b>98</b>
<b>INSTRUMENTO 4</b> .....	<b>101</b>
<b>INSTRUMENTO 5</b> .....	<b>105</b>
<b>INSTRUMENTO 6</b> .....	<b>106</b>
<b>INSTRUMENTO 7</b> .....	<b>108</b>
<b>INSTRUMENTO 8</b> .....	<b>111</b>
<b>INSTRUMENTO 9</b> .....	<b>113</b>

## **FICHA TÉCNICA**

**PREGUNTA** - ¿Cómo generar procesos de autoevaluación en los estudiantes universitarios que posibiliten el desarrollo de su autonomía mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje?

**OBJETO DE ESTUDIO** – la didáctica universitaria (nivel macro) y la autoevaluación (nivel micro)

**CAMPO DE ACCIÓN** – Educación Superior

### **OBJETIVOS**

#### **GENERAL:**

Diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de autoevaluación que posibilite el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios.

#### **ESPECÍFICOS:**

1. Desarrollar los conceptos de autoevaluación, autorregulación y autonomía.
2. Diseñar la estrategia de autoevaluación con sus respectivos eslabones y competencias.
3. Aplicar y comprobar la efectividad de la estrategia de autoevaluación en la enseñanza de inglés en la Educación Superior.

**HIPÓTESIS** – Al aplicar una estrategia de autoevaluación basada en la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía se generaría cultura de autoevaluación y se posibilitaría la formación de personas autónomas.

### **METODOLOGÍA**

- El diseño es cualitativo porque el objeto de estudio es la didáctica que se enmarca en la universidad como una institución socio-cultural
- El enfoque es hermenéutico porque se centra en el estudiante universitario como ser histórico para vivenciar los pasos de la auto-evaluación y también interpretar sus puntos de vista; el investigador tiene su experiencia hermenéutica la cual

vive a partir del círculo hermenéutico. Hay una fusión de horizontes entre el pasado de los conceptos: autoevaluación, autorregulación y autonomía y las investigaciones de punta que sobre ellos se han realizado. Se establecen varias relaciones del todo y las partes, así: universidad y clase, didáctica y autoevaluación, programa y curso.

- Estrategia tipo caso - el grupo 2 de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras quienes tomaron el curso de Comunicación Escrita I L2 durante el primer semestre de 2007: 10 estudiantes – 6 hombres y 4 mujeres; edad – de 16 a 25 años – 5 personas y de 26 a 40 - 5 personas. Entre las 10 personas había 3 con carreras terminadas en filosofía, español y administración. Las clases fueron los lunes y miércoles de 12:00- 2:00 p.m. El semestre inició el octubre 4 y finalizó el febrero 27. La estrategia se aplicó en el periodo entre diciembre 12 (no incluye periodo de vacaciones de fin de año) hasta febrero 27 simultáneamente con el desarrollo del programa del curso.

## **FASES**

- Teórica – revisión de fuentes bibliográficas para analizar, comprender e interpretar los conceptos: evaluación sumativa, formativa y formadora, autoevaluación, autorregulación y autonomía; construir como síntesis la estrategia denominada “La autoevaluación como una alternativa para generar autonomía”.
- De campo – desarrollo de instrumentos; prueba piloto; aplicación de los eslabones de la estrategia de autoevaluación.
- Interpretación - traducción de los resultados a través del proceso hermenéutico.

## **ESLABONES DE LA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUCIÓN**

- Creencias: la sensibilización
- Búsqueda: aproximación a definiciones científicas sobre autoevaluación
- Autoevaluación dirigida: a) general y b) específica: reflexión
- Comparación: evaluación formativa vs. autoevaluación para la autorregulación
- Proyección a la autonomía

## **CONCLUSIONES:**

- La estrategia de autoevaluación diseñada y aplicada en esta investigación con sus respectivos eslabones, tal y como lo plantea la hipótesis, proporcionó las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendieran a auto-evaluarse de una manera sistemática. Además, se desarrollaron algunas competencias en los alumnos y se inició un proceso de generación de cultura de autoevaluación; lo que por su lado posibilitó el comienzo del proceso de formación de personas autónomas.
- Los resultados de la estrategia fueron positivos y efectivos. Se puede considerar que los objetivos del trabajo se alcanzaron.
- La estrategia de autoevaluación podría ser una opción de instrumento para otros docentes en el área de lenguas extranjeras y en otros campos del saber específico también.

## **CONCLUSIONES DESDE LA TEORIA. DEFINICIONES.**

- La autoevaluación es un proceso de auto-observación y auto-reconocimiento que desarrolla competencias de análisis y reflexión para generar cambios y autorregular el proceso de aprendizaje.
- Autorregulación es la capacidad de ajustar y controlar los procesos cognitivos y afectivos en el aprendizaje para lograr un resultado óptimo.
- Autonomía es la capacidad de reconocer sus necesidades individuales y dirigir su propio aprendizaje para tener un desarrollo máximo en una interdependencia con los demás.

## **RECOMENDACIONES**

- Por su gran importancia la autoevaluación puede ser considerada como un componente más en el sistema didáctico.
- Para que esta estrategia se implemente en otras áreas y lugares, es necesario difundirla entre los profesores y desarrollar una propuesta o un programa dirigido a ellos.

## LIMINAR

Ha terminado un periodo trascendental en mi vida académica. Cuando volteo la mirada para tras con el fin de recordar como comenzó mi maestría y el proyecto de investigación, siento una gran emoción, una mezcla de sentimientos que me invaden: asombro, alegría, satisfacción, ansiedad, expectativa, felicidad.

Es casi imposible de creer que hace más de dos años estaba en la preparación de mi propuesta de investigación para poder aspirar a la maestría y ahora después de un largo y difícil periodo de adaptación, de arduo estudio, de escritura y lecturas sin fin, de periodos de tensión y estrés, de muchas asesorías con miles de preguntas, de momentos de confusión e inseguridad, de noches largas de trabajo, pero de gran dedicación e interés, he llegado a la meta soñada. Me he demostrado a mi misma y los demás que cuando se quiere, se puede sin importar los sacrificios.

Estos dos años y medio de estudio y trabajo marcaron mi vida como docente e investigador. El contacto con el mundo académico, con las personas que me rodearon también me ha hecho crecer como persona. Y así como yo pretendía “tocar” a mis alumnos, dejar huella con las actividades de auto-evaluación en mis clases y lo más importante formarlos para la vida, de igual manera sucedió conmigo; me he ido formando yo misma, aprendiendo de ellos y con ellos y de todas las personas que me acompañaron en este camino.

Este gran logro no hubiera sido posible sin el apoyo constante e incondicional de mi familia – Juan, Iordana y David, por un lado y la ayuda de mi asesora – la doctora Elvia Maria González Agudelo, por otro. A ellos mi expresión de enorme gratitud. Y particularmente a mi profesora por creer en mí, guiarme, valorar mi esfuerzo y abrirme las puertas a un mundo nuevo, que es la investigación con formación.

## INTRODUCCIÓN

La autoevaluación cada vez toma más importancia no solo en el medio académico, sino en la vida personal también. Este trabajo tiene el propósito de demostrar que a través de una estrategia de autoevaluación que se aplica sistemáticamente se podría desarrollar competencias necesarias para el futuro docente y ciudadano, prepararlo para la vida.

En el primer capítulo llamado “¿Es necesaria la autoevaluación en la Educación Superior?” se plantea la problemática de la investigación, haciendo un análisis sobre la evolución de la evaluación educativa, las condiciones que proporcionaron los cambios y el giro que se da desde la responsabilidad total del profesor sobre la evaluación hacia la responsabilidad cada vez más creciente del alumno en este proceso. Los conceptos esenciales: evaluación sumativa, formativa, formadora, autoevaluación se desarrollan a partir de diferentes autores.

En el estado de arte con el nombre “De que se habla cuando se investiga sobre autoevaluación de los aprendizajes en la Educación Superior” se realiza un proceso documental y comparativo con el fin de analizar los resultados de las investigaciones más recientes sobre autoevaluación en la Educación Superior. La literatura revisada se clasifica en partes, incluyendo origen de estudios, tiempo de publicación, tendencias generales en las investigaciones, aéreas del saber específico. El énfasis se hace en los saberes más cercanos al interés de este trabajo como son la pedagogía, la educación, la psicología y las lenguas extranjeras.

Toda la fundamentación teórica se desarrolla en el capítulo tres, denominado “Fundamentos para un marco teórico sobre la autoevaluación”. Para llegar al concepto principal – la autoevaluación, es necesario ubicarlo en el sistema didáctico. Educar es un proceso que debe llevarse desde la didáctica la cual tiene como objeto de estudio el proceso docente educativo. Este proceso es complejo y tiene muchos componentes los cuales se relacionan dialécticamente entre si como un sistema. La evaluación hace parte de él. La autoevaluación es una forma alternativa de evaluación donde se da participación al estudiante.

A partir de teóricos internacionales se presentan múltiples definiciones de la auto-evaluación y otras generalidades para así llegar a las diferentes clasificaciones de auto-evaluación. Además, se amplía el tema de su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Las ventajas y desventajas de la autoevaluación, al igual los instrumentos que se pueden aplicar para realizarla son de interés particular en este capítulo. Como otros conceptos que sustentan esta investigación se trabajan la autorregulación y la autonomía donde se entrelazan estrechamente con otros términos como metacognición, motivación, aprendizaje autónomo entre otros.

El capítulo llamado “Estrategia de autoevaluación como una alternativa para generar autonomía” es dedicado a la estrategia de autoevaluación – un aporte teórico-práctico a las investigaciones en el tema. Sus eslabones: la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación, la proyección a la autonomía están debidamente argumentados y acompañados con los instrumentos necesarios.

Todo el proceso metodológico denominado “Un enfoque hermenéutico para aplicar la autoevaluación” con los pasos previos para la formulación de la hipótesis, las tres fases principales se describen en el quinto capítulo.

Las últimas partes de este trabajo contienen los resultados y las conclusiones. La investigación comprobó que la innovadora estrategia de auto-evaluación aplicada como un proceso bien planeado y sistemático podría proporcionar las condiciones necesarias para desarrollar competencias en los estudiantes universitarios y también podría formarlos como seres autónomos.

La autoevaluación es un instrumento poderoso que se puede explorar por todos los docentes en la Educación Superior mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje y este trabajo podría guiarlos en el camino.

## **1.0. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿ES NECESARIA LA AUTO-EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?**

El proceso de enseñar y aprender en la universidad esta acompañado por la evaluación. Ella es interpretada y realizada de diferentes maneras. Una práctica muy común de aplicarla es a través de la medición de un producto final de los estudiantes exclusivamente desde afuera, es decir, por parte de los docentes. Esta evaluación no aporta trascendentalmente a la formación del estudiante.

La evaluación de los aprendizajes como un factor externo a los estudiantes, en la mayoría de los casos, tiene la tendencia de ser una medición únicamente cuantitativa o sumativa del conocimiento, enfocada en el resultado como fin de la enseñanza universitaria.

Para comprender el verdadero sentido de la evaluación se requiere mirar el pasado y considerar el origen de la palabra. Como lo describe Jiménez, (1999) los primeros testimonios sobre evaluación figuran antes del año 2000 A.C. donde los chinos disponían de los primeros exámenes. Los griegos y el propio Sócrates también contaban con cuestionarios evaluativos. Sin embargo, estos son solo hechos e ideas aisladas. Durante la época pretyleriana no se puede hablar de una evaluación sistemática.

Siglos después se origina la palabra evaluación. “Evaluación y evaluar vienen del francés antiguo avaluer (siglo XIII) y de valor, es decir, ser vigoroso, tener valor y recibir un premio. La evaluación, por lo tanto, es un acto de dar un valor o valorizar.” (Martel, 2004, Valoración histórica de la evaluación: desde la valorización y la vitalidad hasta la desvalorización y la culpa, 3). Evaluar tiene dos sentidos positivos: un valor material (...) y un valor vital (...) y también muestra un enfoque evaluativo autonomizante, es decir, no controlador, afirma Martel (2004).

Otra fuente coincide con el significado inicial de la evaluación “valorar o atribuir valor a una cosa”, pero se refiere no al origen francés de la palabra, sino al origen latino – el vocablo *valere*” (sigloXI). (Ortiz, 2005:1270)

Entonces, desde el principio la palabra evaluar tiene un significado “puro” de reconocer y asignar un valor a un trabajo, un esfuerzo, un acto, es decir, una persona debe dar opinión, expresar juicio sobre otra persona o acción. La evaluación desde sus orígenes

es cargada de cierta medición, pero en el sentido positivo de la palabra desde la valorización.

El concepto valor tiene dos significados: el económico y el filosófico. El diccionario de ética y de filosofía moral (2001:1173) 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 merito de las personas...” El significado económico del término inicialmente es de uso amplio y se convierte en fundamento de la ciencia económica. Aproximadamente a finales del siglo XIX y el principio del siglo XX el término valor se extiende de su significado inicial hacia a la filosofía, quedando como concepto base de ésta.

Para Álvarez y González, citando a Hegel, (2002) la ética hace referencia al valor de lo humano en el obrar. “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) afirma que desde una óptica humanista el concepto general de valor pudiera ser definido como la significación de las propiedades de objetos, procesos o fenómenos para la dignidad humana en un sentido amplio y a la satisfacción de necesidades normales de nuestra especie en un sentido estrecho.

El concepto valor entonces enfatiza en el ser humano quien obra y alcanza metas. Para apreciar este valor es necesario evaluar, ahí esta la estrecha relación entre estos dos conceptos.

Sin embargo, lo positivo que contenía la evaluación desde sus orígenes desaparece y se transforma durante los siguientes tres siglos (a partir del siglo XIII hasta el siglo XVI), apareciendo un juicio negativo, competencia y culpabilidad a la vez, éstos instauran una dimensión de control individual y social, señala Martel. (2004)

Por esta razón las formas de evaluación en los siglos XVII y XVIII “...estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, este mecanismo de contención servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje.” (Chacón y Morales, 2005, Antecedentes del acto evaluativo, 1) El maestro como centro de atención en el proceso de enseñanza aprendizaje tenía todo el poder sobre la evaluación. Además, la evaluación

a lo largo de la historia ha privilegiado aspectos memorísticos, aislados, literales, y medibles estadísticamente. Flórez (2006) afirma que:

*Durante el desarrollo de las clases (...) los profesores reiteraban preguntas a los alumnos sobre la materia, pero no para ponerlos a pensar en los problemas de las ciencias o de vida, sino para ponerlos a exhibir lo que habían retenido del estudio realizado, para que reprodujeran los conocimientos aprendidos (...) Las preguntas (...) permitían al profesor evaluar el avance de los estudiantes en el aprendizaje de datos, definiciones, clasificaciones, códigos e información básica transmitida durante el desarrollo de la asignatura. (p.249)*

La total predominancia de la evaluación como herramienta de control del conocimiento y disciplina de los alumnos en la enseñanza tradicional no permite considerar un proceso interno proveniente desde el alumno en la evaluación. El mismo estudiante no estaría preparado para participar en ella por ser un actor pasivo y totalmente dependiente del maestro. El docente está empeñado en conservar su poder, en ser la única persona que transmita el conocimiento y quien tome decisiones sobre el progreso del estudiante a través de la evaluación cuantitativa de productos finales. Como afirma Smitter (2006:157), “la evaluación en la enseñanza transmisionista tradicional (...) es una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma.”

Pero el mundo evoluciona, el capitalismo llega a su fase superior. Las sociedades sufren cambios económicos significativos. En el siglo XIX se da la Revolución Industrial. El contexto histórico propicia cambios en la educación lo que se refleja también en las formas de evaluar.

Desde el siglo XIX las primeras pruebas mentales y físicas comienzan a contar como hechos realmente evaluativos. Entre ellos están los tests de rendimiento, «tests» escritos (Escudero, 2003), los tests para medir el cociente de inteligencia, generalmente todos con respuestas de selección múltiple. Estas pruebas, aunque son instrumentos psicométricos que permiten verificar “con objetividad” el nivel alcanzado por los alumnos, propician la estandarización y sistematización. Los instrumentos están relacionados específicamente con la inteligencia y la ortografía. En el campo educativo entre estos se destacan: las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de

Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977, citados en Escudero, 2003). La evaluación durante esta etapa es una medición alejada de los programas institucionales o el desarrollo del currículo, basada totalmente en el paradigma positivista propio de las ciencias naturales.

Los cambios económicos de la época también influyen el pensamiento humano sobre el tipo de hombre que necesita la sociedad. El contexto histórico inspira nuevos movimientos pedagógicos.

Durante la alborada del siglo XX crece un movimiento pedagógico cultural en toda Europa y en Estados Unidos que convoca a los educadores centrarse en los intereses del aprendiz, reconocer que el alumno puede ser educado, dar importancia a la formación basándose en el sujeto como un ser activo. Las ideas de Maria Montessori (1870 - 1952) y sus “cosas de niños”, de John Dewey (1859 – 1952) y su “aprender haciendo”, entre otros, son revolucionarias porque no solo ven el sujeto como un ser educable desde afuera, sino enfatizan en el potencial que tiene el alumno para formarse, es decir, desde adentro, desde su ser.

Casi paralelamente, como explica Jiménez, (1999) a partir de los años 20 del siglo XX surgen ideas innovadoras con respecto al currículo las que posibilitan la creación de nuevos modelos de evaluación. En los años 30 Ralfh W. Tyler, considerado como padre de la evaluación educativa, desarrolla el primer modelo sistemático de evaluación, llamado “modelo psicométrico” (Quinquer, 2000:14). Las teorías conductistas y las corrientes positivistas en auge durante esta época se reflejan en el modelo. El fin de la evaluación es valorar hasta que grado se han logrado los objetivos previamente establecidos.

Lo novedoso de la época tyleriana, considerado una ventaja, es que la evaluación es considerada un proceso y es diferente de la medición. “Evaluar no es simplemente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino también supone valor sobre la información recogida.” (Jiménez, 1999:28)

Sin embargo, como menciona Quinquer (2000), a pesar de que Tyler consideraba que la evaluación debe retroalimentar el proceso, en la práctica ésta es realizada cuando se

termina el ciclo de enseñanza aprendizaje, es decir, se enfatiza en los resultados de aprendizaje. La búsqueda de los instrumentos perfectos, científicos, objetivos y cuantificables es la preocupación de los técnicos en evaluación. Aquí es donde nace la evaluación sumativa o cuantitativa centrada en el producto final del proceso, sin tener en cuenta el alumno como un ser en formación.

Entonces, aunque brotan ideas innovadoras y toman fuerza modelos pedagógicos más avanzados, las visiones conductistas sobre el alumno como un ser que responde a un estímulo exterior y así aprende, todavía son decisivas en la evaluación.

Varias décadas más tarde la enseñanza tradicional se desestabiliza y a ella con mucha más fuerza ya se opone la enseñanza nueva. Es así como Not (2000) caracteriza los dos tipos de enseñanza: “Desde el siglo XVIII, por lo menos, se contraponen una a la otra dos [el autor los denomina: heteroestructuración (del exterior) y autoestructuración (del interior)] perspectivas pedagógicas. En una se quiere enseñar, instruir (...).” Se enseña desde el exterior, desde las capacidades cognitivas del estudiante y también se evalúa desde el exterior - la perspectiva tradicional. “La antítesis se precisa después de Rousseau, cuando se declara que el alumno lleva en si mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo intelectual y en lo moral (...)” (p.7) – la perspectiva nueva.

En este proceso de cambios, la escuela nueva, también denominada la escuela activa, donde el eje central ya no es la actividad del maestro, sino la actividad del alumno, se abre camino y crece. El maestro es el guía que facilita al estudiante el desarrollo de habilidades de pensamiento, su individualidad. El alumno ya es el centro del proceso docente educativo, él debe aprender a pensar y aprender haciendo; por ende él es conciente del proceso de aprendizaje. El conocimiento se construye a través de experiencias vividas, prácticas, recreación las cuales permiten el desarrollo cognitivo del estudiante. La expresión de este conocimiento ya emerge desde el interior del alumno.

En los nuevos modelos pedagógicos cognitivos, según Floréz (2003), o activista, según Álvarez y González (2002), la enseñanza es orientada hacia un proceso de desarrollo del pensamiento y de resolución de problemas. Ellos involucran por su parte, afirma Smitter (2006), reflexión, comprensión y construcción. La autora continua que así como los

modelos pedagógicos se relacionan con una concepción evaluativa, igualmente la manera como se conciba el aprendizaje determinará la forma como se realice la evaluación. A partir de estas nuevas teorías, la evaluación comienza orientarse al sujeto y sus procesos interiores, los procesos de aprendizaje priman sobre los procesos de enseñanza.

Aunque estos planteamientos novedosos en la educación provocaron cambios significativos en la evaluación, en la praxis pedagógica la evaluación, específicamente en la universidad, ha sufrido pocos cambios. Salinas (1998) afirma que muchos factores influyen en la evaluación de los aprendizajes en la universidad como institución educativa y por eso: "...la evaluación en la universidad es un proceso complejo, difícil de concretar y especificar." (p.69). La utilización casi exclusiva de la evaluación sumativa, continua Salinas, se convierte en un lugar común. En realidad la práctica evaluativa si bien que ha evolucionado sigue conservando sus formas originales "aunque no con las mismas características, sí con las mismas técnicas." Chacón y Morales, 2005, Antecedentes del acto evaluativo, 1)

"(...) La evaluación (...) hoy en día sólo se utiliza para calificar y/o clasificar, no para problematizar el proceso formativo consciente..."(Chacón y Morales, 2005, Presentación, 2). "La evaluación sigue utilizándose para suspender o aprobar a los alumnos, que son "medidos y pesados", "cribados y tamizados", por aquellos que establecen los criterios que deben ser alcanzados al final del proceso de "ensinaje"." (Sátiro, 2006, Sentido, 8)

Cuando la evaluación es vista desde esta perspectiva, se entiende como una obligación institucional, como una forma de control y poder sobre el estudiante por parte del docente. La evaluación no puede seguir siendo solo un acto de calificar y medir conocimientos porque realizada de esta manera, ella se convierte en una variedad de castigo para el alumno generando temor, dependencia y pasividad, pero no potencia la formación de la persona desde la perspectiva del desarrollo de un proceso consciente y reflexivo en el cual puede participar el estudiante universitario.

La evaluación de los aprendizajes como un factor interno, en la mayoría de los casos tiene la tendencia de ser una medición cualitativa o formativa del conocimiento,

enfocada no solo en el resultado, sino en el proceso mismo en la enseñanza universitaria.

Se introduce el termino evaluación formativa en el año 1967 por M. Scriven “para referirse 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.” (Jorba y Sanmatí, 2000:28)

“(…) la evaluación cumple una función pedagógica cuando se utiliza para conocer el progreso de los alumnos y las formas como éstos adquieren los aprendizajes, con el propósito de que se pueda intervenir en su mejora, es decir, para corregir y mejorar los procesos, en este sentido la evaluación es formativa. La evaluación (…) es el análisis de los procesos formativos, es reflexión del proceso de formación de los sujetos.” (Chacón y Morales, 2005, La evaluación como acto de conciencia, 5-6)

Mientras que la evaluación cuantitativa pretende determinar cuáles son los resultados obtenidos con el aprendizaje, la evaluación cualitativa quiere detectar los puntos débiles del aprendizaje, es decir, se centra en la comprensión del procedimiento del estudiante al realizar sus tareas. Los errores y los éxitos del alumno, señalan Jorba y Sanmatí (2000) son claves para orientar la intervención pedagógica del maestro.

En este tipo de evaluación el alumno es el gran protagonista del proceso enseñanza aprendizaje. Según Salinas (1998), en la evaluación del estudiante universitario se debe tener en cuenta su pensamiento crítico, su creatividad y habilidad para la resolución de problemas. “Si se olvidan estos elementos, la evaluación queda reducida a la valoración de productos parciales relacionados con procesos de enseñanza que tienen como objeto fragmentos de campos científicos o disciplinares, donde importan más los contenidos por sí mismos que los procesos mentales que se desarrollan en relación con éstos.” (Salinas, p.70).

La aplicación de la evaluación formativa en el proceso docente educativo en la universidad posibilita el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento en los estudiantes. Ella puede regular el proceso de enseñanza aprendizaje para detectar fallas y dificultades en el estudiante y tratar de proporcionarle soluciones concretas para mejorar.

Para Smitter (2006) “en el contexto de la perspectiva cognitiva [modelo pedagógico cognitivo], la evaluación se orienta hacia la permanente retroalimentación, que ocurre básicamente dentro el mismo aprendiz y constituye un proceso de autorregulación, además del énfasis que da a la evaluación formativa” (p.158).

Jorba y Sanmartí (2000) señalan que desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender como realiza las tareas el estudiante, cuales son las representaciones mentales y las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Los errores, por un lado, revelan la naturaleza de las representaciones o las estrategias elaboradas por el estudiante y permiten buscar los mecanismos necesarios para ayudarle a superarlos y por otro lado, los aspectos exitosos que ha tenido el estudiante refuerzan su aprendizaje.

En consecuencia, el docente juega un papel esencial en la evaluación formativa porque él es quien guía y orienta el proceso de aprendizaje del estudiante a lo largo del cual este último “va estructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo”. (Jorba y Sanmartí, 2000:28) El profesor a través de múltiples actividades obtiene información del desempeño del alumno y así elabora “juicios sobre los aciertos y desaciertos de sus estudiantes (...) para ayudarles a encontrar su propio camino.” (Álvarez y González, 2002: 65) Además, los estudiantes, señalan Álvarez y González, adquieren conocimientos, habilidades y valores que les permiten autogestionar su proceso de formación.

La formación se refiere a un proceso individual que cada alumno construye de sí mismo. Para Álvarez y González (2002: 24) “la formación o formarse es “el proceso de construirse a sí mismo una imagen mediadora a través de la relación del individuo, no solo con las cosas, sino con los otros, esos otros y esas cosas que también poseen su propia imagen.”

La formación desde la perspectiva de Flórez (2007) es un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad.

*(...) el hombre se desarrolla, se forma y se humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va*

*forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano. (p.167)*

El proceso evaluativo se desarrolla a lo largo de la historia y evoluciona centrándose en el alumno y su formación. En la época del profesionalismo, según Jiménez (1999) los trabajos de Scriven y Cronbach impulsan la proliferación de nuevos modelos evaluativos. La evaluación cada vez es más sistemática, tiene nuevas herramientas y técnicas con un gran valor heurístico y orientador; ella ya se centra en la toma de decisiones y no en los objetivos.

Según Quinquer (2000), desde principios de la década de 1980, surge un nuevo enfoque sobre la evaluación, llamado el modelo comunicativo o psicosocial (Cardinet, 1992, citado por Quinquer, 2000). Su nombre proviene de la importancia que adquiere el contexto social en el que se produce el aprendizaje.

Los aspectos más relevantes, como señala Quinquer (2000:17-18), son:

- El aprendizaje es una construcción personal influenciada por características personales y el contexto social
- Las interacciones sociales entre los estudiantes tienen efectos positivos en el aprendizaje
- La evaluación es un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje
- Promover la autonomía de los estudiantes.

La autora continúa enfatizando en la importancia de los métodos pedagógicos que puede aplicar el docente para poder desarrollar esta autonomía y según Cardinet, como autor del modelo comunicativo, la evaluación formativa ya se transforma y es evaluación formadora. Ella sería responsabilidad única del alumno y ésta lo formará. Quinquer (2000) dice:

*La llamada evaluación formadora es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Mientras que en la evaluación formativa la regulación y la gestión de los errores eran una responsabilidad del profesorado y, por tanto, externas al propio alumno, ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, co-evaluación o autoevaluación, a través de las cuales el alumno o la alumna se van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente. (p.18)*

Camps y Ribas (2000) también se refieren a esta evaluación y señalan que “una de las formas de evaluación más elaboradas es la llamada evaluación formadora, término que se utiliza para designar una concepción de la evaluación desarrollada fundamentalmente por investigadores de la universidad de Aix-en-Provence-Marseille” (p.57). Según Camps y Ribas, “dicho enfoque se centra en “la regulación asegurada por el mismo alumno” [Nunziati, 1990] y tiene como objetivo proporcionar a cada alumno y en cada momento los instrumentos necesarios para que sea capaz de alcanzar la autonomía en su aprendizaje” (p.57).

Entonces se reconoce el alumno como punto central de la evaluación y, como lo dice Camps y Ribas (2000), él es quien aprende y nadie más puede hacerlo por él. Por eso la evaluación tendrá por objetivo favorecer el desarrollo de las regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo. Según Abrecht (1991, citado en Camps y Ribas, 2000) con la evaluación no se pretende que el alumno se apropie de un conocimiento, sino que tome conciencia de la forma de apropiarse de él.

Sin embargo, la orientación pedagógica desde la aplicación de la evaluación formativa sigue siendo un elemento esencial en la enseñanza y aprendizaje. Y es así, como afirma Not (2000), que no solo es necesario tener la heteroestructuración, como factor externo y la autoestructuración, como factor interno, sino la interacción sujeto-objeto que es la interestructuración, es decir, la evaluación formativa se transforma en evaluación

formadora la cual transfiere el poder de la evaluación al alumno quien la realiza a través de la autoevaluación. Para Cardinet (1991, citado en Camps y Ribas, 2000) el alumno progresa cuando sabe qué espera el maestro de él: de ahí que diga que “debe repensarse toda la pedagogía desde la óptica de la autoevaluación”. La evaluación formadora, dentro del modelo comunicativo o psicosocial, constituye el circuito de información que permite regular las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin duda, afirma Quinquer (2000), éste modelo de evaluación supera los límites de la evaluación formativa “ya que el recurso (...) de la interacción, la gestión social del aula y el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje al propio alumno aumenta sus posibilidades de ser llevado a la práctica (...) con más beneficio en términos de aprendizaje para los estudiantes” (p.19).

Dicho de otra manera, en la búsqueda de identidad el proceso de enseñanza aprendizaje no solamente origina la necesidad de una evaluación como práctica reflexiva del proceso educativo, como un proceso consciente y realmente formativo, pero también la necesidad de un proceso autoregulatorio y autoevaluativo. El docente proporciona condiciones para que el alumno se forme y desarrolle aplicando actividades evaluativas continuas a lo largo del proceso y no enfatizando únicamente en un resultado final.

Es así como el mismo estudiante comienza a analizar sus trabajos, considerar los errores, buscar caminos para mejorarlos y finalmente tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, es decir, el proceso de evaluación formativa abre paso hacia las tendencias de la auto-evaluación.

La creciente conciencia del alumno en la importancia de su aprendizaje para la vida; la consideración del maestro sobre un alumno que piensa lógicamente, es activo, tiene intereses y necesidades individuales y debe formarse para vivir en el mundo real – son la base para crear condiciones donde la auto-evaluación debe ser un elemento indispensable que acompaña el proceso docente educativo.

La palabra auto-evaluación tiene dos partes: un prefijo “auto” que significa “solo, uno mismo” y “evaluación” que significa valor. Valorarse a sí mismo para educarse, ser autónomo y formarse. A los finales de los años 70 con la transformación del currículo

centrado en el aprendiz se comienza a hablar de auto-evaluación. Su importancia aumenta considerablemente en un mundo globalizado donde la producción de conocimiento es una de las principales características de la época. Para esto se necesitan personas altamente competentes en su área de desempeño, capaces de dirigir y tomar decisiones colectivas, flexibles frente al constante cambio, creativos, con pensamiento crítico-reflexivo. Estas características profesionales son indispensables en el mundo de hoy, pero no las únicas.

Otros aspectos a ser desarrollados como elementos vitales para el ciudadano de hoy son la responsabilidad, la disciplina y la capacidad de reflexión lo que le permitirá también la libertad, la autonomía y la felicidad. Cada miembro de la sociedad necesita aprender a autoregular y autoevaluar sus actos para convivir en comunidad. El estudiante con las cualidades mencionadas ya no es una “tabla rasa” que solo recibe información desde el profesor. El aprendiz se responsabiliza de su propio aprendizaje. Esto implica madurez intelectual, proceso metacognitivo los cuales llevarían a reflexiones constantes, autocorrecciones y autorregulaciones, es decir, el estudiante se esta transformando, esta participando en su proceso interno e individual de formación.

La universidad puede proporcionar los elementos necesarios para la formación del estudiante. Según Chevallard (1991), en el ámbito universitario circulan diferentes saberes que él clasifica como saber sabio, saber a enseñar, saber enseñado, saber a aprender y saber aprendido. La evaluación, como un componente de la didáctica controla el saber a aprender, es decir, el profesor puede comprobar lo que se le enseñó al alumno o lo que él aprendió; pero como afirma González (2006a), “el momento cúlmen 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).

En este orden de ideas, urge tener la autoevaluación como un elemento indispensable en el proceso docente educativo universitario. La autoevaluación no puede seguir siendo solo un complemento de la evaluación cuando ésta última es clasificada según sus participantes en hetero-, co- y auto- evaluación. La autoevaluación no puede ser solo un

requisito del programa para cumplir objetivos, y eso teniendo en cuenta que únicamente en algunas facultades; no puede ser aplicada solo dependiendo de decisiones y/o deseos personales o como “rellenos” en las clases improvisados de algunos docentes universitarios, como un acto espontáneo y esporádico.

Ha llegado el momento de que la autoevaluación se convierta en un elemento necesario e independiente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en un posible nuevo componente del sistema didáctico.

Sin embargo, como la autoevaluación es realizada por sujetos tiende obviamente a ser muy subjetiva, lo que se convierte en el mayor defecto de ésta. Dickinson y Blue (1987 y 1988, citados por Finch Andrew, 2000) mencionan que se cuestiona la confiabilidad de la autoevaluación y la sinceridad de los aprendices en aplicarla. Estos últimos no la realizaran con calidad, si no son formados para esto y no tienen la práctica necesaria.

Otra desventaja de la autoevaluación, según Coombe (2002, *Self-assesment in language testing: reliability and validity issues*, 5) podría ser la poca claridad en los conceptos utilizados y la falta de formación en la aplicación de un proceso auto-evaluativo.

La profesora Maria Elena Ardila de la Universidad de Antioquia en una entrevista sobre la autoevaluación menciona las desventajas de ésta así: “Desafortunadamente, y esto es una de las desventajas, a mi me parece que nuestra cultura no (...) prepara el estudiante para autoevaluarse. Los muchachos no tienen una disciplina (...), una cultura de la autoevaluación. (...) para nuestra cultura de evaluación siempre es nota y...ellos desafortunadamente siempre quieren ganar y esta es una de las cosas desventajosas (...) Para mi la autoevaluación es ante todo formativa, no sumativa. Entonces, ellos la toman como el momento de salvar la materia.” (Ardila, entrevista realizada el mayo 17 de 2007).

La integración de la evaluación sumativa como un juicio del resultado obtenido y la evaluación formativa como un proceso consciente y reflexivo serian la base para crear condiciones confiables de autoevaluación. El estudiante universitario aplicando la auto-

evaluación obtendrá nociones sobre sus conocimientos, desempeños, acciones con el fin de darse un valor, de ver sus debilidades y/o fortalezas. La adecuada utilización de un proceso autoevaluador constante y serio permitiría convertir el alumno en un aprendiz autónomo, conciente, independiente y responsable.

La autoevaluación tiene dos caras: el profesor quien sigue el proceso desde afuera y el estudiante - desde adentro, es decir, la evaluación como parte de la educación y la autoevaluación como parte de la formación. La transformación del proceso de evaluación hacia las tendencias de la autoevaluación plantea la inquietud de construir ciertas categorías o elaborar criterios los cuales permitirían generar procesos de autoevaluación conscientes.

Entonces, en este orden de ideas surge la pregunta de esta investigación: ¿Cómo generar procesos de autoevaluación en los estudiantes universitarios que posibiliten el desarrollo de su autonomía mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Para resolverla nos planteamos la hipótesis: al aplicar una estrategia de autoevaluación basada en la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía se generaría cultura de auto-evaluación y se posibilitaría la formación de personas autónomas; y el siguiente objetivo general: diseñar, aplicar y evaluar una estrategia de autoevaluación que posibilite el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios.

## **2.0. ESTADO DE ARTE: DE QUE SE HABLA CUANDO SE INVESTIGA SOBRE AUTO-EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El término autoevaluación es extremadamente amplio, se aplica en el campo académico y laboral. Con los cambios propuestos en la Educación Superior y con la transformación del currículo donde al estudiante se le asigna un papel participativo, a partir de los años 80 la autoevaluación (AE) ha adquirido una gran importancia.

La elaboración del estado de arte sobre la AE se realiza en tres partes:

- Proceso de documentación
- Proceso de comparación 1 (estadístico)
- Proceso de comparación 2 (contenido)

La búsqueda de literatura relevante se organiza por los siguientes criterios:

En primer lugar, por sitios para la ubicación del material y selección:

- Bibliotecas
- Publicaciones
- Bases de datos

En segundo lugar, se tiene en cuenta la delimitación temporal (2000-2008).

Para la comparación el material seleccionado se agrupa por:

- ❖ Países del origen de la investigación
- ❖ Años de la publicación
- ❖ Tendencias sobre AE en los trabajos seleccionados
- ❖ Áreas en las cuales se reportan actividades de AE
- ❖ Informes de investigación en todas las áreas, incluyendo idiomas:
- ❖ Texto completo
  - Fichas – áreas diferentes
  - Estilo narrativo - diferentes áreas
  - Estilo narrativo – idiomas
- ❖ Abstract

Para la comparación 2 se hace análisis de contenido de las investigaciones.

## **2.1 PROCESO DE DOCUMENTACIÓN**

### **Bibliotecas**

En el proceso de documentación se indagó por el concepto principal: autoevaluación combinando con varios otros: autonomía, Educación Superior, inglés, evaluación del aprendizaje. La ubicación de los materiales: artículos de revista, libros producto de investigación, tesis, monografías e informes de investigación se realizó en:

- La biblioteca del Centro Colombo-Americano
- Catálogos en línea de las Universidades de Antioquia, incluyendo el SIMI y el Centro de Documentación de la Facultad de Educación, EAFIT, Biblioteca publica El Piloto, Universidad Católica del Oriente.

Esta búsqueda arrojó como resultado una investigación.

Además, se investigaron algunos títulos específicos a través del link ISTECLIBLINK de la Universidad de Antioquia el cual permitió acceder a las bibliotecas virtuales de las Universidades Nacional, Del Bosque, de los Andes, de la Pontificia Javeriana en Bogota Colombia, la Universidad de Granada y de Málaga en España y las Universidades de Ohio y de South Florida en Estados Unidos. Estas universidades se seleccionaron bajo el criterio de que tienen carreras y posgrados en educación o idiomas extranjeros y/o porque son muy grandes y de gran reconocimiento. A partir de referencias de la bibliografía de algunos artículos de interés se consultaron y encontraron autores y títulos relacionados con la auto-evaluación. A través del servicio “Suministro de documentos” de la Universidad de Antioquia se logró tener acceso de tres de ellos. Fechas – 05 y 11.03; 11.04. 2008

### **Publicaciones**

Se consultaron igualmente las siguientes publicaciones especializadas sobre educación, didáctica universitaria, enseñanza de lenguas extranjeras, tratando de variar los países:

- Revista Colombiana Educación Santa fe de Bogota (Colombia) - todos sus números consecutivos, de N° 42 a 52 desde 2002 hasta 2007; fecha 10.03. 2008
- Perfiles Educativos (México) – Volúmenes 23 a 28 con dos números por volumen, desde 2001 hasta 2006; fecha 10.03.2008

- Íkala (Revista de lenguaje y cultura de la Universidad de Antioquia, Escuela de idiomas) – desde el volumen 4 hasta 12, algunos de ellos con dos números por volumen y los años 1999-2007; fecha 10.03. 2008
- ELT journal – volúmenes consecutivos desde 55 hasta 61 con 4 números cada uno que corresponden a los años 2001 hasta 2007 respectivamente; fecha 03.04.2008
- Colombian Applied Linguistics Journal (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogota) – números 1 a 8 desde el año 1998 hasta 2006; fecha 03.04.2008
- Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación) - volumen XIII con dos números, 2001; volumen XV con tres números, 2003; volumen XVI con dos números, 2004; los volúmenes XVII y XVIII cada uno con sus tres números respectivamente de los años 2005 y 2006, y el numero 47 del volumen XIX de 2007; fecha 06.03.2008
- REXE (Universidad Católica de la Santísima Concepción, facultad de educación Chile) – volúmenes 1 a 5 con dos números cada uno desde el año 2002 a 2006; fecha 14.04. 2008
- Educación – una revista cubana que hace esencia de pensamiento (Cuba) – desde el numero 100 hasta 116 que corresponde a los años 2000 a 2005; fecha 14.04.2008

Esta búsqueda permitió ubicar solo una investigación.

### **Bases de datos**

De igual manera se consultaron las revistas electrónicas AERA (American Educational Research Association) con búsqueda avanzada de diferentes combinaciones. Inicialmente los resultados arrojaron 260 artículos y 120 en la segunda búsqueda. Se revisaron los resúmenes de más de la mitad de ellos. Sin embargo, los títulos y/o los resúmenes aunque contenían la palabra evaluación o auto-evaluación no correspondían al interés de este trabajo. Fecha – 06.03.2008

Otra búsqueda virtual se relaciona con REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal) la cual no mostró resultados con la palabra auto-evaluación en todos los países y con delimitación del tiempo: 2001 -2008.

En otra variación de búsqueda figuraron algunos artículos sobre evaluación a distancia.  
Fecha – 07.03.2008

Adicionalmente se investigo la base de datos ERIC (Education Research Information Center) especializada en educación. Los resultados arrojados fueron más de 100, pero según el abstract de los artículos casi todos estaban relacionados con diferentes áreas del saber como: computadores, arquitectura, química, historia de arte, ciencias, ensayos, medicina, zootecnia, lectura en secundaria, biología, habilidades quirúrgicas. Sin embargo éste no fue el criterio de descartarlos. En los artículos aunque aparecía la palabra auto-evaluación, no contenían diseños de estrategias de auto-evaluación o procedimientos para realizarla. Y sí en algunos mencionaban las ventajas de la auto-evaluación no era más, citando autores destacados en el área como David Boud y Falchikov. Además, una de las dificultades para trabajar con ERIC es la mínima cantidad de artículos con su texto completo, en el caso nuestro no figuraba ninguno. Sin embargo, aun basándose solo en resúmenes de investigaciones se incluyen 5 reportes muy recientes que tienen aportes interesantes para este estudio. Fechas de consulta – 05 y 08.03, 05.05. 2008

Una base de datos de revistas electrónicas, que comprende unos 8.500 títulos de revistas de carácter científico internacionales e iluminó el proceso de búsqueda fue EBSCO Host EJB. A través de ella se pudo tener acceso a 5 investigaciones en su versión completa que se analizan en este trabajo. Fecha – 11.04. y 04.05.2008

Como otro recurso para agotar en la búsqueda de trabajos sobre la AE se utilizó el buscador GOOGLE con palabras claves que también permitió encontrar 3 estudios. Fechas – 29 y 31.03.2008

### **Delimitación del tiempo**

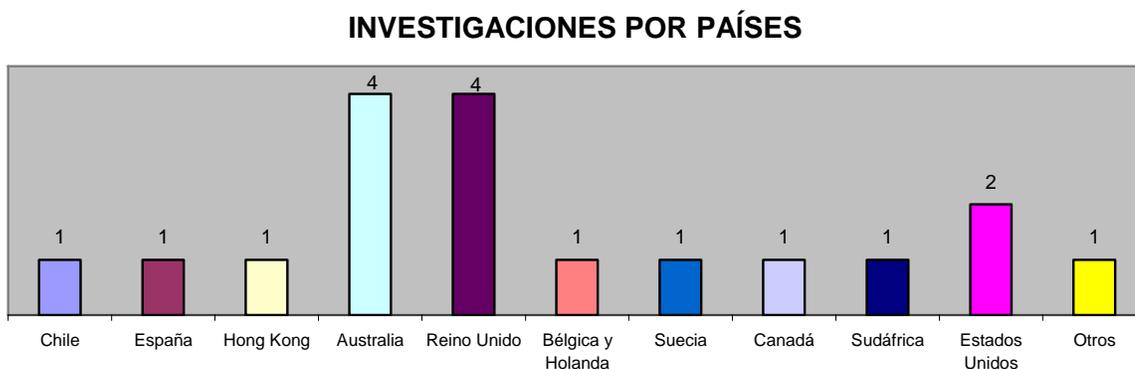
El criterio para delimitar el tiempo fue pensando en la necesidad de consultar trabajos recientes en el tema, es decir, se inició desde el año 2000 hasta nuestros días. Sin embargo, como durante esta época no siempre se encontraron investigaciones, se utilizaron algunos muy citados en trabajos sobre el tema de los años 1995 hasta 2000 y a las cuales se pudo acceder.

## 2.2. PROCESO DE COMPARACIÓN 1

### Países del origen

El material consultado se compara por origen de las investigaciones, considerando los países y se trata de generalizarlos por continentes. Revisando los documentos en los cuales generalmente figura la universidad donde se desempeñan los autores, llama la atención que investigadores de Reino Unido, Suecia, Bélgica con Holanda y España son los representantes del continente europeo. Otro país y continente a la vez que tiene aportes significativos en el tema es Australia. Del continente americano resaltan los trabajos de países como estados Unidos, Canadá y Chile. También figuran autores de Hong Kong como parte de Asia y Sudáfrica del continente africano. Aunque hay varios países mencionados, solo Australia y Gran Bretaña reúnen más de dos investigaciones por país. Esto confirma el hecho señalado en el marco teórico, citando a Gairin, que los primeros cambios que ocurrieron en el currículo abrieron paso a la creciente importancia de la autoevaluación en países como el Reino Unido, y en menor medida, en Australia, Noruega y Suecia.

El hecho que figura por lo menos un país de cada continente demuestra significativamente que en diferentes rincones del planeta hay un interés y necesidad común de investigar sobre este tema tan novedoso como es la AE.



### Años de publicación

Los estudios figuran desde los finales de los años 90 hasta nuestros días. No se pretende afirmar que las investigaciones relacionadas en este trabajo son las únicas realizadas en los últimos 10 años a nivel mundial. Sin embargo, son las más representativas o a las

que se pudo acceder. La mayoría de ellas fueron publicadas en revistas internacionales de gran prestigio sobre la Educación Superior y es notable la tendencia de incremento de publicaciones desde el año 2003.



### Tendencias sobre AE

Según las temáticas, la literatura revisada se puede clasificar en tres grandes tendencias:

- La AE de organizaciones, instituciones y/o programas para el proceso de acreditación sobre la cual hay numerosas publicaciones en Colombia y Chile, considerando la misma delimitación del tiempo - desde 2000.
- La AE en diferentes áreas del saber específico.
- La AE en el área de inglés u otras lenguas extranjeras.

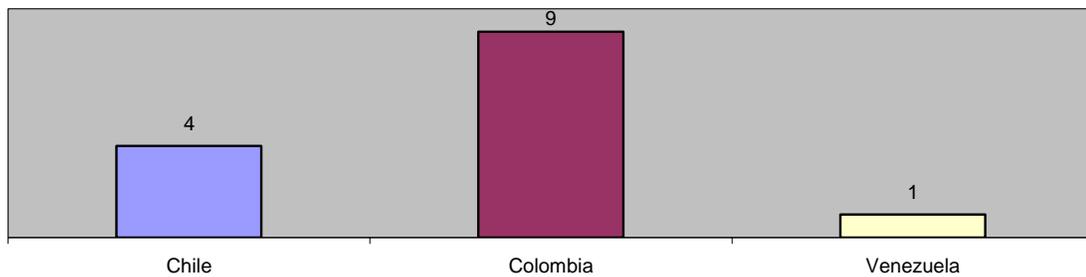


Las instituciones de Educación Superior y/o sus programas pretenden obtener altas calificaciones para demostrar a la sociedad que su trabajo es de calidad. Los docentes, investigadores diseñan modelos de auto-evaluación, estableciendo fases e instrucciones del proceso, concretando categorías. En la literatura revisada se nota una tendencia general en involucrar activamente los miembros de las organizaciones, crear una cultura de autoevaluación. Existe una gran aprobación de esta manera de evaluar, se resaltan

sus beneficios. La mayoría de los autores coinciden en que la autoevaluación no es algo que pueda realizarse fácilmente, se necesitan acciones preparatorias, un plan de trabajo específico para asegurar el éxito de la misma.

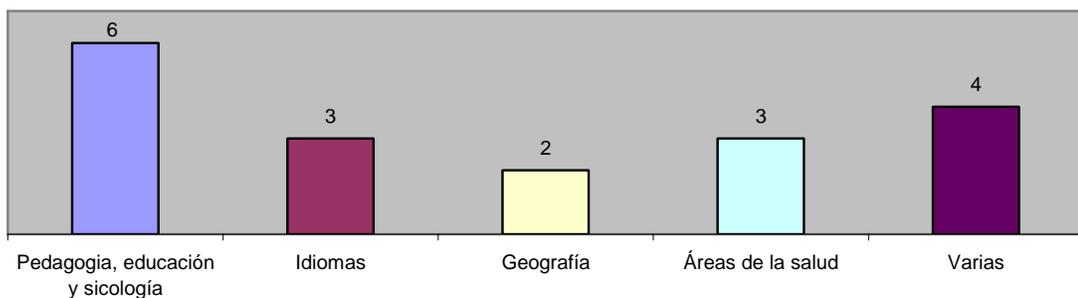
“Un proceso tan novedoso entre nosotros como es la autoevaluación no puede incorporarse de manera automática al quehacer de las instituciones. Son precisas unas condiciones previas que potencien o limiten la capacidad que tiene la autoevaluación para generar cambio” (Gairin, 1997:39). La autoevaluación surge más por motivación interna y no por presiones de tipo normativo. Todas estas conclusiones de los trabajos revisados son un aporte muy valioso para esta investigación, pero no son directamente relacionados con la autoevaluación que nos interesa.

### INVESTIGACIONES SOBRE AE Y ACREDITACIÓN POR PAÍSES

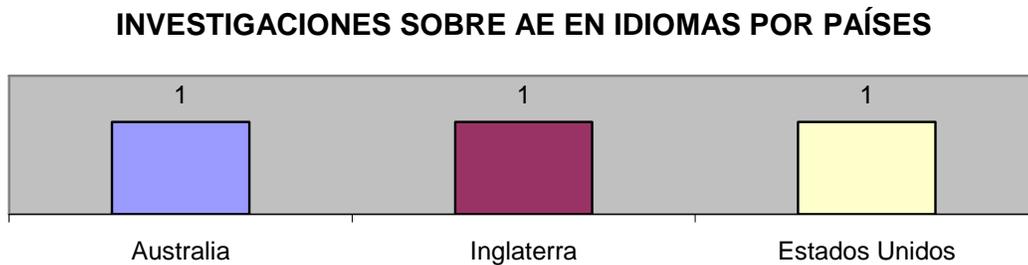


La segunda tendencia notable es la AE en el campo de la educación, incluyendo geografía, escritura, pedagogía, psicología, áreas de la salud, música entre otras. Los trabajos se sistematizan más adelante.

### INVESTIGACIONES POR ÁREAS



La tercera tendencia se relaciona con estudios realizados en el área de los idiomas, especialmente el inglés los cuales se desarrollan a continuación.



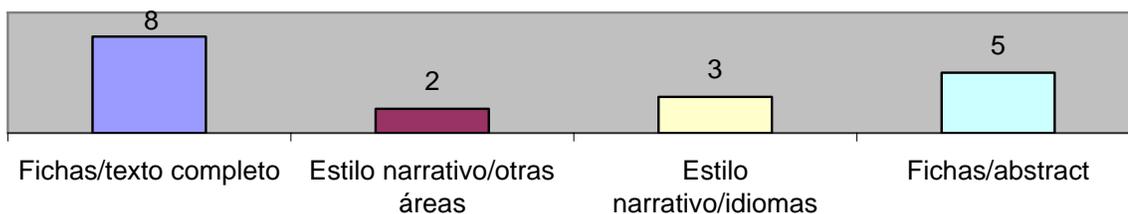
### **Áreas del saber con actividades de AE**

Las áreas más comunes en las cuales se reportan actividades de AE son educación y psicología. La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras siempre se ha nutrido de las últimas teorías de la psicología cognitiva y se ha influenciado por corrientes o modelos pedagógicos. No es sorprendente que la pedagogía y la psicología lideran las investigaciones sobre AE. Son ellas las que deben generar fundamentos teóricos y muestras empíricas sobre la necesidad de la AE en la Educación Superior y plantear recomendaciones para su aplicación. Y como los trabajos de los campos del conocimiento mencionados anteriormente prevalecen en los documentos seleccionados se hace un análisis profundo de ellos para que estos iluminen diferentes aspectos de la autoevaluación.

### **Informes de investigaciones**

Para este fin se utilizan: a) fichas que sistematizan la información principal sobre 8 estudios con texto completo (ver anexos 1-8), b) estilo narrativo para resumen de 2 documentos con texto completo. Además se crearon fichas para 5 investigaciones a partir del abstract (ver anexos 9- 13).

## FORMAS DE PRESENTACIÓN DE INVESTIGACIONES



Para el área de los idiomas se presentan 3 trabajos con las ideas principales y los detalles importantes de estas investigaciones, siguiendo el orden: título, autor, año, objetivos, metodología, resultados.

### Texto completo: fichas –áreas diferentes

En esta ficha la información se organiza según el tipo de publicación del trabajo, con su título, autor y fecha de publicación para agilizar su búsqueda, por un lado, y el contenido esencial o los pasos secuenciales de una investigación como: problema y pregunta de investigación, objetivos, hipótesis, metodología, marco conceptual, resultados, bibliografía. Además se incluye información adicional: observaciones, otros y el tiempo y la fecha de búsqueda y trabajo del investigador.

La siguiente tabla permite clasificar las investigaciones en orden cronológico y con la información básica sobre las investigaciones (ver las fichas completas en anexos 1-8).

**TABLA 1.** Investigaciones sobre AE en diferentes áreas representadas en fichas a partir del texto completo

Título de la investigación	Autor	Universidad y/o país	Fecha de publicación
1. The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review (El uso de la auto-evaluación, evaluación por pares y la evaluación por colaboración).	Dochy F., Segers M., Sluijsmans D.	Universidad de Leuven Bélgica Universidad de Holanda Universidad de Maastricht Holanda	1999
2. Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views (Evaluando la auto- y co- evaluación desde el punto de vista de los estudiantes).	Hanrahan Stephanie J., Isaacs Geoff	La Universidad de Queensland Australia	2001

3. Auto-evaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al “aprender a valorar”	Ríos M. Daniel Troncoso I. Patricia	Universidad de Santiago de Chile, Universidad de la Santísima Concepción Chile	Agosto de 2003
4. To Feedback or Not to Feedback in Student Self-assessment (Dar o no dar realimentación sobre la AE de los estudiantes)	Taras Maddalena	Universidad de Sunderland Reino Unido	Octubre 2003
5. Self-assessment and Reflective Learning for First-year University Geography Students: a Simple Guide or Simple Misguided? (¿La AE y aprendizaje reflexivo para estudiantes del primer año en la universidad en el área de geografía: un guía simple o simplemente mal aconsejado?)	Thompson Graham Pilgrim Alan Oliver Kristy	Universidad Tecnológica de Curtin Australia	Noviembre, 2005
6. An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students (Evaluación de un estudio de caso sobre las dilemas experimentadas en el diseño de una estrategia de AE para estudiantes de enfermería).	Fitzpatrick Jane	Universidad de occidente de Inglaterra Reino Unido	Febrero 2006
7. Self-assessment in Higher Education: Experience in using a Metacognitive Approach in Five Case Studies (La autoevaluación en la Educación Superior: una experiencia en el uso de la aproximación metacognitiva en cinco estudios de caso)	Ching Mok Magdalena Mo, Leung Lung Ching, Pui,Doris, Wah Cheng, Hun Ping Cheung Rebecca, Lee Ng Mei	Instituto de educación de Hong Kong	Agosto, 2006
8. Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación	Calatayud Salom María Amparo	Universidad de Valencia España	2007

### **Texto completo: estilo narrativo – áreas diferentes**

Uno de los estudios consultados presenta un análisis completo de estado de arte sobre autoevaluación. El trabajo se llama “*Self-assessment of knowledge and abilities - A literature study*” y esta escrito por Anna Sundström en el 2005. La autora es de la Universidad UMEA en Suecia. El tema central es sobre la autoevaluación de conductores. Sin embargo, antes de abordarlo específicamente ella revisa literatura relevante sobre AE básicamente desde el área de la psicología y la educación.

En los artículos revisados por Sundström muchos otros conceptos se utilizan como sinónimos de la AE: autovaloración y autoreportes (Shrauger y Osberg, 1981), auto-evaluación [no assessment] y auto-reporte (Mabe y West, 1982); auto-estimas, auto-conceptos y auto-clasificación (Ackerman et al, 2002). Ward et al (2003) utiliza el termino “self-evaluation” como “self-assessment”.

El conocimiento cognitivo se refiere al conocimiento de los estudiantes sobre su propia cognición y su control. Tres partes importantes constituyen este conocimiento: conocimiento sobre estrategias generales para aprender y pensar; conocimiento sobre cuando y porque utilizar diferentes estrategias y el auto-conocimiento el cual se define como conocimiento sobre uno en relación con los componentes de cognición y motivación en las actuaciones. (Flavell, 1979, citado en Sundström, 2005)

Cuando una persona hace juicios y evaluaciones basados en el autoconocimiento se habla de autoevaluación. (Shrauger & Osberg, 1981, citado en Sundström, 2005)

Sundström menciona importantes ventajas y desventajas de la AE. Como puntos a favor se resaltan:

- Las personas poseen información extensiva la cual puede ser utilizada para sacar conclusiones sobre ellos mismos, mucho más información que un evaluador externo puede recoger.
- Las personas que han sido evaluados podrían también ser conscientes sobre cambios en sus motivaciones y actitudes las que afectan su comportamiento y estos cambios no siempre pueden ser notados por observadores externos. (Shrauger & Osberg, 1981, citado en Sundström, 2005).
- La AE puede disminuir el tiempo que los profesores invierten para hacer evaluaciones
- El uso de la AE potencializa el desarrollo de habilidades de AE y de auto-critica. (Dochy & McDowell, 1997, citado en Sundström, 2005)
- Los cuestionarios utilizados en autoevaluaciones son aparentemente simples, versátiles y tienen bajo costo como método de coleccionar información (Schaughnessy & Zechmeister, 1997, citado en Sundström, 2005)

La crítica sobre la validez de la AE se basa en dos ideas. La primera es que las personas son inconscientes de algunos de sus más importantes sentimientos y por eso a menudo no son capaces de autoevaluarse con exactitud. La segunda es que las respuestas de las personas pueden ser influenciadas (Shrauger & Osberg, 1981). Cuando las personas se juzgan, existe la tendencia de que se presenten a los demás de una manera socialmente deseada y por ende la AE puede ser no válida.

La literatura sobre AE revisada por Anna Sundström se clasifica bajo tres títulos: conceptual, práctica cualitativa y cuantitativa (Boud & Falchikov, 1989). Las partes más importantes del primero es la literatura sobre el practicante reflexivo, el automonitoreo del profesor, metacognición y aprender a aprender. El segundo grupo incluye proceso para introducir y utilizar la AE en diferentes situaciones, también discusiones sobre el papel del profesor para facilitar la AE. El tercer grupo se enfoca en estudios sobre la autclasificación del estudiante comparadas con clasificaciones de los estudiantes hechos por los profesores.

En dos estudios la AE fue utilizada como instrumento de predicción. El primero es de Shrauger y Osberg (1981) donde se compara la exactitud predictiva de la AE con la exactitud predictiva por mediciones externas. Los resultados demuestran que no siempre es claro si la AE puede predecir el comportamiento.

Otro estudio de Mabe & West (1982) investigó como o en que grado las auto-evaluaciones de habilidad predicen el comportamiento. Se encontró que la validez de la AE es más alta en los estudios donde los sujetos tienen la expectativa que sus auto-evaluaciones van a ser convalidadas con criterios externos. Los motivos son: el deseo de presentarse con exactitud y favorablemente frente a los demás.

Otro grupo de estudios analizados son los que demuestran la relación entre la AE y las mediciones externas. El primero de este grupo es de Boud y Falchikov (1989) en el cual se exploró un objetivo central – determinar si hay tendencia entre los estudiantes de subestimarse o sobreestimarse, pero desde diferentes perspectivas: 1. Se compara la AE del alumno con la calificación del profesor. El resultado señala que un gran número de las calificaciones de los alumnos coincide con la del profesor. Sin embargo, si hay una tendencia de que los estudiantes se sobre- o sub- estimen. 2. Si existe la misma

tendencia, pero los alumnos son con diferentes capacidades. Los alumnos que tienen muy buenos logros son más realistas y se subestiman, mientras que los alumnos con logros deficientes tienden a sobreestimarse. 3. Los estudiantes de diferentes niveles en el estudio y en diferentes clases. Los resultados demostraron que los alumnos en los últimos semestres y graduados son más exactos en sus clasificaciones o inclusive se subestiman. 4. Cuando las auto-calificaciones se utilizan para propósitos evaluativos. En general fue difícil dar una respuesta satisfactoria aquí porque no se concretó si las calificaciones de los estudiantes fueron formalmente reconocidas.

Otro estudio que llevaron a cabo Falchikov y Boud (1989) también comparó la AE de los alumnos con calificaciones de los profesores. Uno de los resultados importantes de éste es que la AE es considerada como habilidad y por eso es necesario que sea desarrollada lo cual puede lograrse con la ayuda de asesores.

Un tercer grupo de estudios considera varios aspectos en la AE: el tipo de instrumento utilizado, la dificultad de la actividad, diferencias entre los sexos. Se ha demostrado que la AE es afectada por las escalas que la miden. Cuando las personas evalúan sus competencias en áreas ampliamente definidas y cuando una escala relativa es aplicada, ellos se clasifican más alto que el promedio. Cuando las preguntas son específicas y no generales y cuando hay una escala absoluta en uso, la AE es más realista. (Ackerman et al., 2002). Otro estudio sugiere que las personas subestiman sus habilidades comparándose con otros cuando la actividad es difícil y sobre estiman sus habilidades cuando la actividad es fácil (Kruger, 1999). Philips y Zimmerman(1990) demostraron en otro estudio que las mujeres en general subestiman sus habilidades, mientras que los hombres las sobreestiman.

El último grupo de investigaciones analizado en el trabajo de Anna Sundström es relacionado con la forma de mejorar la AE. Para facilitar la AE es importante que las personas tengan claridad sobre que aspectos del comportamiento exactamente se requieren evaluar y en que contexto. Las preguntas específicas que se utilizaron en la AE proporcionaron mejores autoevaluaciones. Otro punto que demostraron los trabajos de Shrauger y Osberg (1981) es la motivación de la persona en la AE. Los resultados señalan que la motivación de presentarse de una manera muy favorable frente a los demás hace la AE inválida solamente cuando esta motivación es más fuerte que el deseo

de presentar una AE exacta. El estudio realizado por Kruger y Dunning (1999) demuestra que cuando se desarrollan las capacidades de razonamiento lógico también mejora la capacidad de autoevaluarse.

Otra de las investigaciones que contiene revisión de trabajos sobre AE es “*The Reliability, Validity, and Utility of Self-assessment*” (La confiabilidad, la validez y la utilidad de la autoevaluación) de John Ross de la universidad de Toronto. Su trabajo fue publicado en noviembre de 2006 en la revista electrónica “*Practical Assessment, Research and Evaluation*”. Sin embargo, porque no todas las referencias son de la educación superior, se han considerado solo aquellas de nuestro interés.

El autor se basa en la definición de AE de Klenowski (1995, citado en Ross, 2006, *Definitions*, 1) como “la evaluación o juicio del valor del desempeño de alguien y la identificación de las fortalezas y debilidades de la persona con la vista de mejorar los resultados del aprendizaje.”

Además, Ross señala refiriéndose a Gregory, Cameron y Davies (2000) que algunos profesores distinguen “self-evaluation” (juicios que se utilizan para calificar) y “self-assessments” (juicios informales sobre logros). El autor del trabajo toma “self-assessment” para hablar de colección de ambos datos formativos y sumativos.

Según Ross, el termino self-assessment es también utilizado en la literatura sobre metacognición para referirse a los juicios que una persona hace en la base de auto-conocimiento (Bransford, Brown & Cocking, 1999).

La revisión de literatura sobre AE de Ross contiene varias preguntas.

¿Por qué los profesores utilizan la AE?

- Dando la posibilidad a los estudiantes a contribuir a los criterios sobre los cuales van a ser evaluados, aumenta su compromiso con las actividades;
- La AE es una alternativa para evaluar y es un factor clave para mantener el interés y la atención de los estudiantes;
- La AE tiene características distintivas que justifican su uso, por ejemplo, la AE proporciona información que no es fácil determinar como cuanto esfuerzo hizo el alumno preparando una actividad;

- La AE es tiene menos costo que otras técnicas;
- Los alumnos aprenden más cuando saben que van a compartir responsabilidad para la evaluación de lo que ellos han aprendido.

¿Es la AE una técnica de evaluación confiable?

Las propiedades psicométricas de la AE sugieren que ésta es una técnica de evaluación confiable que produce resultados consistentes sobre tareas, ítems y periodos cortos de tiempo. (La confiabilidad es definida como la consistencia de los puntajes producidos por la herramienta de mediación) Los profesores pueden fortalecer la confiabilidad a través de estrategias como involucrar a los alumnos en la construcción de rubricas.

¿Proporciona la AE evidencia validad sobre el desempeño del alumno?

La validez en la AE típicamente significa la concordancia con los juicios del profesor (considerado como el estándar de oro) o de los pares. Las investigaciones produjeron resultados mixtos. Sin embargo, la revisión sugiere que las discrepancias entre la AE y puntajes de otras medidas deben ser un estímulo para futura indagación, una invitación para revisar las evidencias incrustadas en el desempeño del aprendiz que podrían revelar las fortalezas y las necesidades para el aprendizaje de los estudiantes que no fueron dirigidas por los criterios formales.

¿Mejora la AE el desempeño del estudiante?

Las evidencias demuestran que la AE contribuye a que los logros de los alumnos sean más altos y también a un mejor desempeño. La explicación para estos hallazgos se sustenta por la teoría social cognitiva (Bandura, 1997, citado por Ross, 2006). La AE incorpora tres procesos que los alumnos autorregulados utilizan para observar y interpretar sus comportamiento (Schunk, 1996, citado por Ross, 2006). Se trata de auto-observación, autojuicios y autoreacción. Cuando los alumnos son preparados para la AE y enseñados como realizarla, ésta tiene un impacto en la AE porque: a) enfoca la atención en aspectos particulares de su desempeño; b) redefine los estándares que los alumnos utilizan para ver si fueron exitosos; c) estructura la realimentación del profesor para reforzar las reacciones positivas al reconocimiento del desempeño exitoso.

¿Es la AE una beneficiosa técnica de evaluación del estudiante?

Como cada técnica tiene sus puntos a favor y contra. Efectivamente varios estudios han demostrado entre ellos: Hughes et al, 1985; Schunk, 1996, Sparks, 1991, Ross et al, 2005 y otros, citados en el trabajo de Ross, que la AE contribuye al aprendizaje del alumno.

Para hablar de las debilidades de la AE Ross no especifica sí las investigaciones que arrojaron los siguientes resultados fueron realizadas en la educación superior: el miedo de los profesores que compartiendo el control de la evaluación con los estudiantes va a bajar los estándares y va a premiarlos para inflar sus evaluaciones. Según él, la falta de coincidencia entre la AE del alumno y la calificación del profesor tiene muchas causas. Algunas son errores de inocencia. Por ejemplo, cuando los estudiantes hacen una AE retrospectiva sobre su trabajo puede ser que no recuerdan que hicieron; puede ser que ellos no son capaces de evaluarse con exactitud porque no tienen ni idea que significa un desempeño o trabajo muy bueno; o puede ser que ellos no entienden los criterios de la evaluación o no tiene desarrolladas las habilidades deductivas que se necesitan en la aplicación de criterios para su trabajo.

Es importante mencionar que a veces los estudiantes no toman la AE con el compromiso esperado, o consideran aburrido (Ross et al, 1998), el proceso e inclusive creen que esto no es su trabajo, sino del profesor.

En la parte final de la revisión Ross señala algunas ideas para hacer de la AE una evaluación más útil:

- El proceso de definición de criterios puede mejorar sí en las rubricas se utiliza un idioma comprensible para los alumnos, habla de competencias que son les familiares e incluye características de desempeño que los alumnos perciben como importantes.
- Enseñar a los estudiantes como aplicar los criterios también contribuye a la credibilidad de la evaluación y la comprensión de la rubrica por el lado de los alumnos.
- Dando realimentación a los alumnos sobre su AE es un proceso de triangulación entre la AE del estudiante, la calificación del profesor y la evaluación del compañero del mismo trabajo con los mismos criterios.

Los estudiantes necesitan ayuda para manejar los datos de la AE y mejorar y el profesor puede aplicar varias estrategias para lograr esto.

La información básica de los dos estudios se caracteriza en la siguiente tabla:

**TABLA 2.** Investigaciones sobre AE en diferentes áreas representadas en estilo narrativo a partir de texto completo

Titulo de la investigación	Autor	Universidad y/o país	Fecha de publicación
1. Self-assessment of knowledge and abilities – A literature study (Auto-evaluación del conocimiento y habilidades – estudio de literatura)	Sundström Anna	Universidad UMEA Suecia	2005
2. The Reliability, Validity, and Utility of Self-assessment (La confiabilidad, la validez y la utilidad de la auto-evaluación)	Ross John A.	University of Toronto Canada	Noviembre 2006

**Texto completo: estilo narrativo - idiomas**

En 1998 Bailey Kathleen M. publica su libro “Learning about language assessment: dilemmas, decisions and directions” (Aprendiendo sobre evaluación en idiomas: dilemas, decisiones y direcciones). En el capítulo 14 de este llamado “Self-assessment in Language Learning” (La autoevaluación en el aprendizaje de lenguas) podemos leer sobre la autoevaluación.

Básicamente, las ideas son centradas en las ventajas de la autoevaluación. Bailey (1998:227) cita diferentes personas (Oscarson, 1988; Brindley, 1988; LeBlanc y Painchaud, 1985; Lewis, 1990) y se apoya en estudios analizados para resumir que:

*Si formalizamos la autoevaluación, ella debe ayudar a enfocar la atención del aprendiz en sus fortalezas, debilidades, y demás necesidades. Si ésta es utilizada continuamente durante un curso, ella se convierte en un gran valor para ambos – profesor y estudiante. (...) Los aprendices adquieren una mejor comprensión sobre los criterios aplicados en la evaluación, lo que promueve un involucramiento mayor en el desarrollo de estos criterios.*

Este artículo refleja diferentes experiencias sobre autoevaluación centrada en actividades de nivelación (placement tests). Además incluye varios cuestionarios aplicados en los experimentos.

La autora especifica que la tendencia en la autoevaluación de su interés es desde la visión de ésta como procedimientos que utilizan los aprendices para evaluar sus habilidades y conocimiento relacionados con el lenguaje. Una pregunta que la intriga es hasta que punto los estudiantes son capaces de tener criterios suficientes para poder autoevaluarse, con que exactitud juzgan sus habilidades. Como resultado, resalta Bailey, (1998) uno de los diseños comunes de investigación en el área de la autoevaluación es pedir a un grupo de estudiantes autoevaluarse y después comparar estos resultados con algunas evaluaciones externas, lo que ella llama “criterion-related validity”. (p.229)

Para nuestra investigación son validos dos aportes:

1. Este trabajo confirma las ventajas de la autoevaluación - “desde punto de vista pedagógico el aspecto mas intrigante y potencialmente beneficioso de la autoevaluación es probablemente el factor de aumentar la conciencia.” (Bailey, 1998:228)
2. En él se cuestiona la validez de la autoevaluación.

Este trabajo pretende descubrir que se puede aportar en la eliminación o más bien limitación de la subjetividad. La hipótesis es que entre más se trabaja en la concientización de los estudiantes, más alta es la autorregulación y se enfatiza en la formación; entre mejor formados son los profesionales más posibilidades hay de excelencia y calidad, de un alto estándar de vida, de una mejor sociedad.

*Otro estudio* “A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students” (Evaluación formativa en el programa de inglés como lengua extranjera centrada en la actividad para estudiantes universitarios coreanos) es una tesis doctoral presentada en la Universidad de Manchester, Inglaterra. El trabajo es de Andrew E. Finch, de año 2000 y dice que no es publicada. La tesis contiene 9 capítulos, de los cuales el tercero se refiere al aprendizaje autónomo y la AE.

La parte 3.2.3 del estudio comienza con una introducción sobre la AE resumiendo así: “Basándose en trabajos llevados a cabo desde finales de los 70, varios autores y investigadores están de acuerdo que la autoevaluación es una parte vital del aprendizaje

autónomo, (Henner-Stanchina & Holec 1985:98; Dickinson 1987:16; Blanche 1988:75; Harris 1997:12) dando oportunidades a los aprendices para evaluar su propio proceso y por ende ayudándoles a enfocarse en su propio aprendizaje”. (Finch, 2000)

A continuación Finch señala dos objetivos principales (cf. Heidt 1979; Oscarson 1984) en la investigación sobre la autoevaluación en la enseñanza de lenguas:

- a) La investigación sobre las posibles formas de comprender la idea de participación del estudiante en la evaluación.
- b) La investigación sobre hasta que grado las herramientas y procedimientos de la autoevaluación producen resultados relevantes.

Luego sigue un corto resumen de los resultados obtenidos de estudios realizados sobre los objetivos anteriores. Los ejemplos demuestran una correlación favorable entre los puntajes de autoevaluaciones y puntajes de evaluaciones externas.

Para Finch la explicación de Oscarson sobre los procedimientos en el aprendizaje de lenguas sirve como un marco teórico para las siguientes justificaciones:

- Promoción del aprendizaje
- Un nivel alto de conciencia
- Orientación mejorada de las metas
- Expansión del rango de la evaluación
- Evaluación compartida (la autoevaluación con la evaluación del profesor)
- Efectos positivos después del curso

Después de esto, el autor menciona la co-evaluación como una forma efectiva de envolver los aprendices en la evaluación formativa. También se refiere a Oscarson quien afirma que la autoevaluación tiene no solo un propósito formativo, sino también elementos sumativos en el proceso.

En otra sección llamada “Problemas” se describen algunas de las principales dificultades que se presentan con el concepto autoevaluación como herramienta de

evaluación (a continuación). Adicionalmente, se dan argumentos sólidos, basados en estudios, como respuestas validas a las inquietudes planteadas.

- Dudas sobre la confiabilidad y posibilidad de la autoevaluación y el análisis de necesidades personales (Dickinson 1987:150; Blue 1988)
- Dudas sobre la sinceridad de los aprendices (Dickinson 1987:150-1)
- Dudas sobre la confiabilidad y posibilidad de la autoevaluación en la educación formal (Blue 1988:100; Janssen-van Dieten 1989:31; Pierce et al. 1993:38)
- Repugnancia de los profesores para perder el control de la evaluación (Blue 1988:100)
- Conflicto entre la necesidad de los estudiantes ser evaluados (interna) y las demandas externas (Dickinson 1978)
- No hay coincidencia entre los fines de los aprendices y los profesores (Blanche1988; Oscarson 1997)
- Factores culturales deben ser investigados más – muchos estudiantes no comparten el mismo sistema de valores con sus profesores (Blanche 1988)
- Los aprendices necesitan formación y práctica en la autoevaluación, deben pasar por unas etapas de ayuda (Oscarson 1997)
- La pregunta si la autoevaluación es formativa y sumativa a la vez o si se puede ver solo como actividad sumativa (Oscarson 1997)

Por último, en la sección de conclusiones del presente estudio se afirma que la falta de investigación sobre la autoevaluación hasta la fecha ha significado que la mayoría de las justificaciones (como autonomía en aprendizaje de lenguas) ha sido una mezcla de lo educativo, humanístico, filosófico, sociológico y psicológico. Finalmente Finch toma las palabras de Oscarson (1997) quien predice que el futuro de estas investigaciones se va a centrar en dos campos:

- a) el área teórico o conceptual.
- b) el área de procedimiento o didáctica

Con base a estas temáticas Oscarson sugiere algunas preguntas y tareas relevantes:

- Investigación sobre la relación entre las condiciones culturales y educativas y sus posibilidades.
- Investigación sobre la relación entre las variables psicológicas y de desarrollo y como ellos se podrán medir significativamente y con exactitud. Tomar en cuenta

como la autoevaluación influye en la motivación y la forma de alcanzar las metas.

- Estudios empíricos sobre el papel de los ambientes de ayuda.
- Desarrollo de un trabajo orientado a la práctica sobre como la AE podría ser incorporada en cursos y estudios individuales para proveer una retroalimentación continua y formativa.

El estudio anterior es uno de los más completos en el tema de nuestro interés. El estudio aporta conocimiento sobre las dificultades más comunes en un proceso tan subjetivo como lo es la autoevaluación; presenta algunos factores que pueden influir en la credibilidad de los datos, por ejemplo, un bajo nivel de conciencia por parte de los aprendices, poca responsabilidad y compromiso, sobreestimación de sus habilidades. También señala la necesidad de llevar un proceso de formación antes de aplicar actividades de autoevaluación y tener presente los diferentes sistemas de valores.

*El último estudio* “La autoevaluación como parte de la nota semestral” fue desarrollado por Ana María Ducasse, profesora en el programa de Español de la Escuela de Estudios Históricos e Europeos en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Trobe, Melbourne. Su trabajo fue publicado en marzo de 2004 en la revista red ELE, numero CERO.

El estudio comienza con la pregunta de investigación formulada así: “¿Cuál es la función de la autoevaluación en el curso de español? Se hizo este estudio partiendo de la hipótesis de que la autoevaluación podría ayudar el aprendizaje lingüístico cuando los estudiantes son conscientes de sus problemas con respecto a sus destrezas lingüísticas y que los estudiantes serían más conscientes de su competencia como resultado de una autoevaluación basada en la reflexión sobre sus esfuerzos para aprender y mantener el idioma.” (Ducasse, 2004, Introducción, 3)

El trabajo de Ana María Ducasse tiene dos partes: en la primera se presentan los varios criterios que los profesores y los alumnos usan para describir la capacidad lingüística en la autoevaluación y expone varias razones por las que se recomienda usarla, los tipos de escala entre los que se puede escoger. La segunda parte incluye el trabajo de campo hecho en una clase avanzada.

Este estudio exploratorio trata de observar la función y el valor de la autoevaluación, además de la percepción que los estudiantes tienen de ella.

La autora hace referencia a Von Elek (1985), uno de los investigadores de autoevaluación cuyo campo queda reducido al de inmigrantes adultos aprendiendo sueco y menciona sus puntos de vista sobre la AE:

- Los estudiantes adquieren más responsabilidad de su propio progreso hacia un nivel más alto de competencia lingüística.
- Se facilita el auto diagnóstico de puntos flojos y una visualización muy realista del nivel de sus destrezas por separado.
- Los estudiantes pueden medir su nivel actual y compararlo con sus metas lingüísticas individuales.
- La autoevaluación ayuda a incrementar el nivel de motivación para que los estudiantes lleguen al nivel de competencia deseable.

Después de apoyarse a fundamentos teóricos Ducasse define la autoevaluación “como una herramienta que sirve para hacer resaltar las metas personales del estudiante y para identificar el progreso que éste hace a lo largo del curso.” (Ducasse, 2004, ¿Qué es la auto-evaluación?, 4). La autora señala que de este modo los estudiantes de idiomas toman una parte activa como evaluadores de su progreso y de la mejora de su propia capacidad lingüística. Sus profesores esperan con curiosidad los resultados que los estudiantes presentan en su autoevaluación en particular porque los profesores y los estudiantes tienen criterios muy diferentes de juzgar el progreso lingüístico.

Según Ducasse la AE tiene muchas ventajas:

1. La autoevaluación beneficia al profesor porque:
  - a) hace que los estudiantes sean muy conscientes de su propio progreso, poniendo de relieve sus dificultades individuales en aspectos diferentes (en particular grupos de niveles desiguales);
  - b) ella rápidamente saca a la luz áreas problemáticas porque los estudiantes mismos descubren su necesidad de ayuda gracias a ella. De una manera funciona como si fuera

un diagnóstico continuo para incursar las clases, lo que supone que, si se utiliza adecuadamente, sirve como herramienta didáctica para planear y repasar.

2. El interés de los estudiantes en su evaluación también contribuye a un ambiente personalizado que reconoce al estudiante como único en sus necesidades. Es de especial interés durante el primer año de universidad, donde se ayuda más a los estudiantes a que se adapten a la vida universitaria.

En el estudio se aplicaron instrucciones claras al principio del semestre. Los estudiantes tenían que reflexionar sobre el progreso que hacen y sobre sus propios métodos de estudio, usando todos sus trabajos corregidos como punto de partida. Al final del semestre se les hicieron tres preguntas:

¿Cómo aprendiste español?

¿Cómo mantienes el idioma?

¿Cuáles son tus mayores faltas?

Así, mientras contestaban, iban formulando sus ideas personales acerca de sus experiencias de aprender un idioma, sus errores y como habían tratado de remediar sus dificultades lingüísticas durante el aprendizaje a lo largo del semestre.

Al entregar el trabajo se les dio un 5% de la nota semestral por completarlo. A los estudiantes que habían hecho el esfuerzo de mirar sus correcciones y habían escrito con franqueza reflexión se les dio una calificación más alta puesto que había un porcentaje de la nota final basada en la auto-evaluación. Se pensó que así, al formar parte de la nota, el estudiante desde el principio acordaría la importancia necesaria a su autoevaluación y la haría con más esfuerzo.

Los resultados del estudio demuestran que la autoevaluación ha servido para que los estudiantes sean más conscientes de sus capacidades lingüísticas y tomen decisiones con respecto a su meta lingüística. También la autora considera que los profesores podrían aplicar la autoevaluación para conocer mejor sus alumnos y la forma como aprenden.

Finalmente, Ducasse A. expresa la inquietud que aunque los profesores de idiomas estén de acuerdo con emplearla, es difícil de lograr que lo que hagan en situaciones de enseñanza muy rígidas y controladas.

Ducasse termina sugiriendo investigar más si realmente hay un progreso lingüístico gracias a la implementación de la AE y también comprobar si la AE influye en la motivación de los estudiantes.

Este estudio otra vez aporta ideas para el “pro” de la AE porque su utilización trae reales beneficios para los alumnos, aunque también nos advierte de la subjetividad de la AE y la gran inversión de tiempo y esfuerzo que ésta implica. Y a pesar de ciertas dificultades y limitaciones otra vez podemos confirmar que la AE en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser parte esencial de cada curso.

La revisión de las tres investigaciones anteriores en idiomas se relaciona en la tabla:

**TABLA 3.** Investigaciones sobre AE en lenguas extranjeras representadas en estilo narrativo

Titulo de la investigación	Autor	Universidad y/o país	Fecha de publicación
1. Self-assessment in language learning (La auto-evaluación en el aprendizaje de lenguas)	Bailey Kathleen	Estados Unidos	1998
2. A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students (Evaluación formativa en el programa de inglés como lengua extranjera centrada en la actividad para estudiantes universitarios coreanos)	Finch Andrew	Universidad de Manchester Inglaterra	2000
3. La autoevaluación como parte de la nota semestral	Ducasse Ana María	Universidad de La Trobe, Melbourne Australia	Marzo 2004

**Abstract: fichas**

Las fichas permiten clasificar la información de manera similar a las fichas aplicadas para los artículos con texto completo, pero basándose en datos más generales: título,

autor, fecha y lugar de la publicación, área, objetivos, metodología, resultados, otros (ver fichas 9 -13 en anexos).

**TABLA 4.** Investigaciones sobre AE en diferentes áreas representadas en fichas a partir del abstract

Titulo de la investigación	Autor	Universidad y/o país	Fecha de publicación
1. Involving Students in the Assessment Process (Involucrando a los estudiantes en el proceso de evaluación)	Ellery Karen y Sutherland Lee	Universidad de Natal Sudáfrica	2004
2. Student Responses to Criteria-Referenced Self-Assessment (Respuestas de los estudiantes a la AE con criterios referenciados)	Andrade Heidi, Du, Ying	Universidad en Albany, Universidad Estatal de Nueva York Estados Unidos	Abril 2007
3. Making Self-Assessment More Effective (Haciendo la auto-evaluación más efectiva)	Galbraith, Robert M.; Hawkins, Richard E.; Holmboe, Eric S.		Invierno 2008
4. Issues of Power and Equity in Two Models of Self-Assessment (El tema del poder y la equidad en dos modelos de AE)	Taras Maddalena	Universidad de Sunderland Reino Unido	Febrero 2008
5. Qualitatively Different Ways of Experiencing Student Self-assessment (Maneras cualitativamente diferentes de experimentar la AE del estudiante)	Tan Kelvin H.K.		Marzo 2008

### 2.3. PROCESO DE COMPARACION 2

#### **Análisis de contenido**

En el proceso de comparación 1 ya se han establecido diferencias y/o similitudes en cuanto a los países como origen de los reportes, la época de publicación y las áreas donde se ha trabajado la AE. A continuación se analizan los estilos de narración y los contenidos de los trabajos teniendo en cuenta las partes esenciales de una investigación registradas en las fichas.

En los trabajos revisados (ver anexo, tablas 1, 2, 3 y 4) se habla de la necesidad que existe en la Educación Superior – cambiar las formas tradicionales de evaluar para potenciar en el alumno la capacidad de reflexionar, de ser crítico, de auto-dirigirse, de

solucionar problemas y aprender para la vida. Además, a través de estas nuevas prácticas de evaluación que se proponen, dar más participación al alumno en ellas. Los planteamientos del problema aunque no se manifiestan con este título específico se refieren al contexto en el cual vivimos, en los cambios económicos y tecnológicos que impulsan a las sociedades a adaptarse a ellas y a su vez exigen a la educación del mundo que prepare hombres y mujeres capaces de vivir en él.

Adicionalmente, cada reporte manifiesta que esta problemática es común, pero cada universidad parte de su contexto y problemas específicas: enfermeras preparadas para servir a la comunidad, geógrafos que manejan el tema de la inundación, pedagogos que comprendan los contenidos disciplinarios. No obstante, la AE sea utilizada o llamada como “estrategia de aprendizaje o instrumento de responsabilidad” (Calatayud) o como “potencial de desarrollar habilidades de aprendices independientes” (Thompson, Pilgrim, Oliver) o como “parte integrada y clave en el aprendizaje” (Mok et al), es una alternativa de evaluación que puede desarrollar competencias no solo para desenvolverse en su área específica del saber, sino preparar personas para la vida.

Los estilos de narración sobre las experiencias difieren de un autor a otro. Aunque en todos los trabajos hay una organización lógica interna, algunos son más fáciles de leer que otros. Cabe anotar que son pocos los reportes que explícitamente tienen apartados con subtítulos como: problema, objetivos, etc., lo que de alguna manera dificulta un poco el análisis porque se basa en suposición. Se observa que las preguntas de investigación y las hipótesis no se incluyen casi en ningún trabajo.

Llama también la atención que casi ninguno de los estudios menciona directamente la metodología, es decir, si es cuantitativa, descriptiva u otro, pero los instrumentos aplicados son un criterio para identificarla y éstos o los procedimientos son extensos y explícitos. En varias investigaciones se aplicó el estudio de caso. En general, se puede deducir que las investigaciones se hicieron desde el paradigma cualitativo, lo que implica que la tendencia común para el tema de la AE es entender el alumno como un sujeto histórico con su forma de pensar y ver el mundo. Se entiende que en algunos estudios hubo influencia del enfoque cuantitativo, pero básicamente con el fin de hacer estadísticas o comparaciones. En varios trabajos se aplicaron modelos (Know-Want-Learn method; dos modelos: estándar y de Taras), estrategias, horarios de AE y casi en

todos se implementaron cuestionarios con preguntas abiertas o cerradas, escalas Likert, entrevistas o discusiones.

Es importante resaltar que uno de los primeros estudios sobre AE de gran magnitud y muy significativo como referencia en casi todos los trabajos posteriores fue realizado por Boud y Falchikov en 1989 en el cual se aplicó una metodología cuantitativa porque se comparaban las percepciones de los estudiantes con los de los profesores sobre ellos. Las investigaciones en los años 90 y a partir de los 2000 tienen la tendencia de ser trabajados desde el enfoque cualitativo.

En el marco conceptual los autores se refieren a una cantidad de teóricos e estudiosos del tema. El nombre de David Boud y su definición de AE son los más mencionados. También figuran: Calatayund, Boud y Falchikov, Rogers, Taras, Fitzpatrick, Osscanson entre otros. Si se sintetizan sus ideas en conceptos que representan la AE o están relacionadas de alguna manera con ella, éstos serían: participación del estudiante, hábitos de reflexión, capacidad de autocrítica, tomar conciencia, el alumno como sujeto, automotivación, conocer sus debilidades y fortalezas; tomar responsabilidad del control, metaanálisis, realimentación, establecer metas, independencia, interdependencia, auto-direccionamiento; aprender para la vida, estimular capacidades, evaluación formativa; elementos sumativos, ayuda para el profesor, desarrollo de criterios, comparación de la AE con evaluaciones externas.

Finalizando el análisis de las investigaciones, se generalizan los resultados. Según ellos, los efectos o el impacto de la AE son positivos, en su gran mayoría, o negativos, en pocos casos. Sobre los beneficios se mencionan: los alumnos son más críticos, aprenden más, se desarrollan competencias, sentimientos de crecimiento de la autonomía, el alumno adquiere más responsabilidad, capacidad de reflexión. Lo negativo en la AE son: sentimientos de enojo, frustración; el proceso es exigente, difícil, retador, toma mucho tiempo.

Por otro lado, en varias investigaciones se hace referencia a la AE como un método formativo y se sugiere que ella debe ser utilizada únicamente con este fin y no ser sumativa (Thompson, Pilgrim, Oliver, 2005), por ende no debe ser incluida en la evaluación. Sin embargo, en otro estudio la idea es que la AE se tome como evaluación

formativa y sumativa (Taras, 2008). En el trabajo de Mok et al (2006) se recomienda combinar varias formas de AE, no solo el método KWL que permite mayor efectividad de la AE.

En el área de idiomas solo uno de los autores, Finch, cuestiona el aspecto sumativo y formativo de la AE. Bailey enfatiza en el poder de la AE para la autorregulación y la formación del alumno.

Un aspecto importante que es frecuentemente mencionado en los resultados de las investigaciones es la necesidad de involucrar al profesor en el proceso: él debe comprender cual importante es la AE para los estudiantes para poder orientarlos y desarrollar material necesario para ésta, lo que toma tiempo. Además, considerar que la AE es una capacidad que puede ser desarrollada.

En la metodología el diseño de instrumentos es importantísimo. Se deben considerar experiencias pasadas en este aspecto: la calidad de las preguntas en cuestionarios para reflexión esta recíprocamente relacionada con las respuestas. La AE debe ser una parte inherente del proceso de aprendizaje. Si se quiere obtener buenos resultados en las investigaciones, se deben preparar muy bien y detalladamente las preguntas.

Y por último, las investigaciones plantean varias preguntas o sugerencias sobre el tema: para garantizar la calidad de la AE y la metacognición se debe expandir el campo y la profundidad de las reflexiones; los resultados de la aplicación de AE son positivos, pero es necesario desarrollar más diseños experimentales para establecer la relación entre causa y cambios; se ha logrado mucho en la delimitación de las percepciones de los estudiantes, pero se necesitan más investigaciones para verificar y refinar estos resultados, también interesa profundizar los estudios sobre el efecto que tiene la AE en diferentes áreas y tipos de evaluación, cual es su extensión; sí los estudiantes aplican la AE por ellos mismos después de haber experimentado sus beneficios.

## **2.4. SÍNTESIS**

En síntesis, después de haber analizado la literatura rastreada podemos concluir que el aporte de todos los estudios y/o artículos es muy importante y sustancial:

- ofrece definiciones, conceptos de la AE, cuales se podrán mejorar o cambiar ya que varios autores utilizan diferentes criterios
- confirma las ventajas de la AE, entre ellas por ejemplo: la promoción del aprendizaje, el nivel alto de conciencia, orientación mejorada de sus metas como estudiantes, evaluación compartida
- advierte que la AE debe ser previamente muy bien planeada para que su aplicación tenga éxito y que el docente debe participar activamente
- aconseja ser pacientes y preparar bien el terreno, formar el estudiante, es decir, crear una cultura de AE
- motiva continuar con la investigación sobre la AE ya que es un tema poco estudiado aun y hay mucho por descubrir
- plantea diferentes sugerencias para técnicas o instrumentos en la aplicación de la AE
- demuestra el beneficio de la AE no sólo como herramienta en el proceso de aprendizaje, sino como una forma de realizar evaluación en el aula
- convence que la AE es una manera innovadora de dar mas participación al estudiante en la clase y así cambiar las formas de enseñanza

En este orden de ideas, el estado de arte permitió no solo conocer las investigaciones realizadas en el área de autoevaluación de aprendizajes en la última década en la Educación Superior y tener en cuenta sus aportes para este estudio, sino también confirmar el problema como valido y enfatizar en la necesidad de investigar sobre la autoevaluación

Adicionalmente, este estudio se basa en los aportes anteriores, pero es innovador en su carácter. La autonomía no es el único fin de la autoevaluación, es solo una alternativa para crearla. La autoevaluación es el horizonte al cual cada docente debe aspirar llegar con sus estudiantes de tal manera que ellos la apliquen porque es ya una necesidad interior y porque ya es parte de su cultura. De esta manera la investigación verifica el problema y la hipótesis enfatizando en la generación de condiciones y buscando caminos para propiciar la autoevaluación en la universidad.

### **3.0. MARCO CONCEPTUAL: FUNDAMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN**

#### **3.1. LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA DIDÁCTICO**

La educación de las futuras generaciones es una tarea de la sociedad. Para poder cumplirla se necesitan instituciones sociales entre las cuales está la universidad. Los docentes realizan los procesos educativos en ella donde se entrelazan las funciones de la pedagogía como lo más general en el proceso educativo en sus distintas manifestaciones y de la didáctica como un proceso más particular, más sistémico, organizado y eficiente.

La didáctica estudia el proceso docente educativo el cual relaciona “el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona” (Álvarez y González, 2002:33) Educar es un proceso que debe hacerse desde la didáctica.

El proceso docente educativo como objeto de la didáctica cubre el proceso de enseñanza y aprendizaje donde participan dos tipos de sujetos: el profesor y el estudiante unidos por los saberes provenientes de la cultura de la humanidad. Sin embargo, si se tiene en cuenta solo este aspecto externo con sus tres componentes: la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, el proceso docente educativo sería limitado. Por eso es necesario considerarlo como un sistema el cual tiene sus propios componentes donde la evaluación juega un papel esencial.

Para González y Díaz, (2008:88) “el sistema didáctico está compuesto de 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. ”

Cada uno de ellos tiene su razón de ser en el proceso docente educativo. Se considera que el problema es punto de partida para el diseño del proceso docente educativo y la evaluación es la manera de verificar si cumpliendo los objetivos se resuelve el problema. Sin embargo, la evaluación, en este sistema didáctico, no es vista desde la manera tradicional, es decir, como la última etapa del proceso docente educativo, una especie de requisito final, sino en las múltiples relaciones con los demás componentes.

Veamos las relaciones entre los componentes por triadas:

*Problema – objetivos - evaluación.* El proceso docente educativo en la universidad se diseña desde una problemática social específica y así se establece un lazo de unión entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. La relación se refleja en uno de los principios de la didáctica - la escuela en la vida.

Para Álvarez y González (2002:68), “La necesidad social, como problema, determina el carácter del proceso docente educativo y en primer lugar su intención, su aspiración, en fin, su objetivo; de él, se derivan el resto de los componentes del proceso.”

En esta tesis la problemática que existe en la universidad, y afecta directamente la sociedad, es la falta de un proceso sistemático de auto-evaluación en los programas de licenciatura en particular y otros programas académicos en general, además de la poca conciencia por parte de los estudiantes sobre el papel primordial que juegan ellos mismos en el aprendizaje, la carencia de una cultura de autoevaluación y la autonomía limitada del alumno para solucionar problemas no solo académicos, sino sociales.

Un profesional con las deficiencias mencionadas no aporta de manera eficaz a la sociedad. Nuestro medio exige personas autoreflexivos, concientes, responsables y autónomos. La universidad con su función de docencia podría aportar a la solución de este problema.

Una vez se ha detectado el problema, de acuerdo con él se plantean los objetivos. “El objetivo es la expresión sistémica y sintetizadora del proceso para satisfacer el encargo social, de tal manera que se convierte en la guía que transforma la situación problémica; la cual se constituye en el nivel de formación de los estudiantes, desarrollándolos sucesivamente” (Álvarez y González, 2002: 68)

Los objetivos tienen tres elementos, según Álvarez y González (2002): lo instructivo - desarrollo de competencias; lo educativo - formación de sentimientos positivos y convicciones; lo desarrollador – avance hacia lo creativo para enfrentar situaciones complejas y novedosas y demostrar potenciales funcionales. Ellos se llevarán a cabo a través del proceso docente educativo.

Por un lado, sí el docente posibilitaría procesos sistemáticos de autoevaluación, se generaría el desarrollo de competencias necesarias en los estudiantes y esto podría ser una alternativa para crear autonomía en ellos, es decir, la autoevaluación tiene importancia en esta parte del proceso porque asegura la participación del alumno en él.

Por otro lado, esta parte del proceso docente educativo también es necesariamente acompañada por la evaluación tanto sumativa, como y formativa realizadas por parte del docente. Ella como estado estipula intencionalmente estos parámetros los cuales el estudiante debe lograr en su desarrollo afectivo y cognitivo. La evaluación pretende dar valor a las habilidades cognitivas que desarrolla el alumno, al potencial que se refleja en el hacer del estudiante y los valores que se forman en él. Ella regula el proceso docente educativo, garantiza la calidad con cual se han cumplido los objetivos y solucionando el problema.

*Objetivos – métodos – evaluación.* Los objetivos se logran desarrollando habilidades del pensamiento, valores y creatividad en el estudiante. Los métodos propios de las ciencias: el deductivo, el inductivo y el abductivo, potencian el desarrollo de

competencias para abstraer, generalizar o hipotetizar, propician el trabajo independiente del alumno. Además, los métodos reproductivos, productivos y creativos sobre el contenido involucran repetición, aplicación y creación que cumplen con los objetivos propuestos. El docente a través de la evaluación formativa orienta al estudiante en su proceso, considerando los métodos que se utilizan para cumplir los objetivos y por ello la evaluación esta en cada uno de estos momentos. Pero faltaría la participación del estudiante en el acto educativo. Él a través de la autoevaluación como responsable de su aprendizaje también podría verificar como a través de los métodos se han cumplido los objetivos.

*Método – contenidos (conocimientos) – evaluación.* El contenido se puede desarrollar a través de los métodos. El contenido de tipo laboral donde se integran los saberes con la práctica se logra con métodos de enseñanza problémica: situaciones reales de la vida en los cuales el estudiante debe aplicar sus conocimientos para solucionar un problema.

El contenido de tipo académico basado en resultados de las ciencias representados en conceptos, leyes, teorías y visiones se conecta con los métodos reproductivos, necesarios en la primera fase, pero no los únicos; con los métodos productivos para que estos conceptos o teorías sean prácticos y útiles en la vida y finalmente con los métodos creativos cuando el estudiante utiliza los saberes de las ciencias para ser capaz de “descubrir” nuevos contenidos y resolver problemas.

El contenido de tipo investigativo que busca formar el pensamiento en la lógica de las ciencias y potenciar la creatividad se relaciona directamente con los métodos científicos.

A través de estos últimos que utiliza el docente en el aula para acercarse más a los contenidos que deben asimilar los alumnos, estos últimos desarrollan habilidades de pensamiento, competencias, valores. La evaluación sumativa y la autoevaluación verifican si realmente estos métodos han permitido cubrir los contenidos. Pero se trata de todo tipo de conocimientos: prácticos y teóricos.

*Contenidos – medios – evaluación.* Los contenidos específicos de cada área del saber pueden ser impresos en libros o comunicados por el profesor. Sin embargo, solo estas dos formas de acceder a ellos serían monótonas y repetitivas que por su lado, apagarían la curiosidad y en parte la motivación de los alumnos. En cambio, cuando se utilizan diferentes objetos en el proceso docente educativo, llamados los medios, como un punto de apoyo para el profesor, el proceso de enseñanza y el aprendizaje se vuelve más dinámico. El material didáctico permite que los contenidos sean asimilados eficaz y eficientemente por los alumnos, que el aprendizaje sea óptimo.

En los contenidos habitan habilidades y conocimientos recíprocamente relacionados unos con los otros. Y precisamente a partir de los medios los alumnos pueden apropiarse de los conocimientos, adquirir habilidades, desarrollar valores realizando operaciones, actividades y acciones.

La evaluación juega un papel esencial en estas relaciones porque ella certifica como los medios promocionan las condiciones para un buen aprendizaje. El proceso docente educativo se evalúa constantemente por el mismo docente y por los alumnos quienes en una comunicación abierta o con sus actitudes manifiestan el grado de satisfacción de la enseñanza y sus trabajos reflejan si el uso de los medios ha sido adecuado para la apropiación de los contenidos. Este mismo aspecto podría ser evaluado por el alumno utilizando la autoevaluación y claro enfocándose en su propio proceso de aprendizaje.

*Medios – forma – evaluación.* De acuerdo con la organización temporal y espacial del proceso docente educativo, denominada la forma, se utilizan diferentes medios. Cuando hay un grupo de alumnos, los juegos, las fichas, las pantallas, los proyectores, las aulas inteligentes serían más adecuados que la conversación, los libros o la escritura. La clase magistral o el seminario, como formas, requieren más ayudas didácticas que una clase personalizada.

Por otro lado, las jornadas de estudio a distancia implican el uso de medios básicamente relacionados con la tecnología: computador, Internet, teléfono, entre otros. En cambio

una jornada presencial, aunque incluye los mismos medios para dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede utilizar y otros.

La evaluación como parte de esta triada es la que mide la adecuada aplicación de los medios de acuerdo con la forma y viceversa. Ella valora la efectividad entre forma y medios.

*Contenidos - productos- evaluación.* Cuando el profesor comparte los saberes de la ciencia a partir de temáticas específicas, en este caso los contenidos, los estudiantes utilizan sus conocimientos previos, investigan, discuten, practican y construyen nuevos conocimientos para finalmente reflejarlos en productos del aprendizaje. La evaluación sumativa es la encargada de medir estos resultados y ella certificaría como el alumno alcanza los objetivos a partir de los contenidos.

Otras actividades desarrolladas a lo largo de los cursos que serian muestras de productos o resultados de los estudiantes permitirán al profesor determinar fortalezas y debilidades en la asimilación de los contenidos con el fin de elaborar juicios de valor y tomar decisiones. La evaluación pretende dar valor a las habilidades cognitivas que desarrolla el alumno, al potencial que se refleja en el hacer del estudiante y los valores que se forman en él. Es así como la evaluación formativa toma fuerza en este momento del proceso docente educativo y relaciona los productos con los conocimientos.

Entonces, la evaluación esta presente todo el tiempo: en cada una de las partes y como totalidad. Ella como un proceso “acompaña el aprendizaje consciente que el estudiante está llevando a cabo a partir de las mediaciones entre los discursos, las acciones y los sujetos que intervienen en su formación.” (Álvarez y González, 2002: 64) Además cada acto evaluativo tiene como fundamentos básicos las acciones de “observar y analizar para comprobar, constatar, determinar, identificar, diferenciar, valorar, presentar alternativas y tomar decisiones.” (p.65)

Y aunque la evaluación sumativa y formativa se realizan por el docente, el alumno ya no es el ser pasivo en este proceso. Con él se negocian las formas de evaluar y estas no

son impuestas, se discuten los resultados y los errores, se sugieren las estrategias de aprendizaje para mejorar en su aprendizaje, se consideran sus opiniones y propuestas. Además, el profesor involucra los compañeros y el mismo alumno para que ellos establezcan criterios de evaluación y puedan participar en ella, es decir, el profesor, crea posibilidades y abre oportunidades para que el alumno sea un participante activo en el acto de evaluar. Es por eso que la evaluación es indispensable elemento dentro del sistema didáctico.

## **3.2. AUTOEVALUACIÓN**

### **3.2.1. De la evaluación formativa a la autoevaluación**

El concepto de autoevaluación no se ubica dentro del sistema didáctico, no está explícito como uno de sus componentes.

El giro que se da desde el profesor - lo exterior, al interior del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje también influye en la forma como se realiza la evaluación y abre el camino a diferentes tipos de evaluación donde si se parte de la autoevaluación.

De acuerdo con su proceso de desarrollo la evaluación inicialmente se enfocaba en la única y exclusiva medición de conocimientos generalmente por el profesor desde afuera, sin la participación del sujeto. Con el avance de las teorías de aprendizaje poco a poco se involucra el mismo estudiante, como participante indispensable en el aprendizaje y en el acto evaluativo también. Durante este tipo de evaluación el profesor acompaña al alumno y es el encargado de señalar sus debilidades y fortalezas para que éste desde su interior pueda reflexionar y solucionar sus dificultades. La evaluación formativa propicia las condiciones necesarias para que se de y desarrolle la auto-evaluación. Por ello, la auto-evaluación se considera parte de la evaluación formativa y cuando se realiza la última se sobreentiende que se hace y la autoevaluación.

Sin embargo, esta idea no siempre es compartida por todos los investigadores del tema. Algunos (Dochy, Segers, Sluijmans, 1999; Cohen, 1990; Nunan, 1988; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, Scarcella & Oxford, 1992, citados en Mcnamara y

Deane, 1995) consideran que, para generar cambio y transformar la evaluación educativa se deben tener en cuenta otras formas alternativas de evaluar, diferentes de la manera tradicional de hacerlo. Entre ellas figuran: la autoevaluación, la co-evaluación, y la hetero-evaluación, sin haberlos mencionado como parte explícita de la evaluación formativa.

Esta relación de sujetos que evalúan refleja la participación real de dos actores importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno, por un lado y su compañero, como los estudiantes y el docente, por otro. La evaluación siempre ha existido en la universidad y el único responsable en realizarla siempre ha sido el profesor. Entonces, sí ahora se da la posibilidad al alumno de evaluarse, la autoevaluación podría ser al nivel de una evaluación, llamada sea hetero-evaluación o evaluación formativa, es decir, la autoevaluación no sería parte de la evaluación formativa, sino una evaluación independiente, necesaria y con el mismo estatus que una evaluación realizada por el docente, pero con sus fines específicas.

En este orden de ideas, Nicol y Macfarlane-dick (2005) afirman que en la educación superior la evaluación formativa y la realimentación todavía son controlados por el profesor y se consideran su responsabilidad. Los docentes “transmiten” mensajes de realimentación a los alumnos, señalan los autores, sobre lo que es correcto e incorrecto en sus trabajos, sobre las fortalezas y debilidades de sus trabajos y los estudiantes utilizan esta información para hacer los ajustes necesarios.

Sin embargo, hay un número de problemas con esta transmisión aplicada a la evaluación formativa y la realimentación, señalan Nicol y Macfarlane-dick (2005).

Primero, sí la evaluación formativa está exclusivamente en las manos de los profesores, entonces es difícil ver como los alumnos pueden obtener el poder y como pueden desarrollar habilidades de autoevaluación necesarias en su preparación para el aprendizaje por fuera de la universidad y para la vida.

Segundo, se cree que cuando los profesores dan la información a los aprendices, los mensajes son fácilmente decodificados y traducidos en acción. Pero en realidad hay fuertes evidencias que estos mensajes son complejos y difíciles para los alumnos y estos

últimos necesitan oportunidades para construir activamente su comprensión antes de que sean utilizados para regular el desempeño. (Higgins, Hartley y Skelton, 2001; Ivanic, Clark y Rimmershaw, 2000, citados en Nicol y Macfarlane-dick, 2005).

Tercero, el punto de vista que la realimentación es un proceso cognitivo que involucra solo la transferencia de información ignora la manera como la realimentación interactúa con la motivación y las creencias. Investigaciones demuestran que la realimentación regula y es regulada por creencias motivacionales. Los sentimientos de los estudiantes sobre si mismos (positivos o negativos) y que y como aprenden han sido influenciados por realimentación externa. (Dweck, 1999, citado en Nicol y Macfarlane-dick, 2005)

Y por último, como resultado de esta tendencia de ver la realimentación como transmisión, la carga de los docentes en la educación superior aumenta con cada año porque el número de estudiantes y el tamaño de las clases crecen. Por eso una forma de manejar este asunto es re-examinar la naturaleza de la realimentación y quien la proporciona (por ejemplo; el profesor, el compañero o el mismo alumno, es decir, hetero-, co- y autoevaluación) en relación con su efectividad para el apoyo de los procesos de aprendizaje.

Los problemas anteriormente mencionados que presenta la aplicación de la evaluación formativa y la realimentación, permiten ver en la AE la posibilidad de ser responsable y comprometido únicamente del estudiante, tal y como lo hace el profesor realizando evaluaciones sumativas y formativas cumpliendo su obligación. Este hecho no disminuye la participación del profesor como una persona que orienta, ayuda y forma al alumno hasta que éste último sea capaz de realizar su propia autoevaluación como una necesidad intrínseca sin limitación de tiempo y frecuencia.

Evaluar ya es parte del proceso de desarrollo del propio alumno, lo que permite tratarlo como sujeto evaluador y no como mero objeto a ser evaluado. El énfasis se hace en la autoevaluación porque el ser, el alumno es el que prima en el aprendizaje. El origen del concepto autoevaluación se refiere a que uno mismo se otorga el valor.

La autoevaluación del aprendizaje es un concepto relativamente nuevo en el mundo científico. Como señala Gairin (1997), diferentes propuestas de autoevaluación

comenzaron a desarrollarse desde finales de los años 70, cuando se inició la transformación curricular en varios países como el Reino Unido, y en menor medida, en Australia, Noruega y Suecia.

En estos países la autoevaluación tiene varias orientaciones las cuales toman más fuerza en los años 80. El gran interés de involucrar al estudiante activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como contraste con el modelo pedagógico tradicional, ha despertado la curiosidad sobre las ventajas de la autoevaluación. “En la última década, con el creciente atención al currículo centrado en el estudiante, análisis de las necesidades y autonomía del aprendiz, el tema de autoevaluación se ha convertido en un interés particular en la evaluación.” (Blanche 1988; Oscarson, 1998, citado en Coombe, 2002, parra 2).

Boud David ha trabajado mucho el tema de la AE, específicamente en la Educación Superior. Según él la práctica de autoevaluación no tenía mucha aceptación y popularidad hace 15 años [en los años 80]. En cambio, ahora la autoevaluación de ser un elemento aislado se ha convertido en un elemento clave en la Educación Superior en Reino Unido y es una práctica ampliamente encomendada.

El autor define claramente el concepto de autoevaluación: “La característica definitiva es: el involucramiento de los estudiantes en la identificación de los estándares y/o los criterios para aplicar en su trabajo, y la toma de decisión hasta que extensión ellos han encontrado estos estándares y criterios.”(Boud 1994, El concepto de autoevaluación, 2)

A partir de esta definición se infiere que la autoevaluación no debe ocurrir sola, y que ella por lo normal involucra criterios y juicios de otros, pero finalmente la decisión queda en las manos de los estudiantes. Además, el autor afirma que “la habilidad de autoevaluarse es una capacidad central en la educación cual es necesaria para el aprendizaje de por vida y es deseable desarrollar como parte de la Educación Superior”. (Boud, 1994, El concepto de auto-evaluación, 4)

Una de los primeros autores que empezaron a emplear el término autoevaluación para la evaluación del aprendizaje en el medio latinoamericano fue Alicia De Alba (1984, citado por Niño et al, 1995). Su definición describe la autoevaluación como 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.

Según Santos Guerra (1994, citado en Ríos, 2003) 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.

### 3.2.2. Diferentes clasificaciones de la autoevaluación

Según Boud (1994), la autoevaluación puede ser liberadora u opresiva; él trata de analizar bajo que circunstancias puede suceder esto. La comparación que hace el autor entre los factores bajo cuales la autoevaluación puede convertirse de liberadora a opresiva es:

#### La autoevaluación

tiende a ser liberadora cuando:	tiende a ser opresiva cuando:
El motivo para su introducción es relacionado con la exaltación del aprendizaje	Es relacionada con el cumplimiento de requisitos institucionales o otros externos
Es introducida con una clara razón y existe la oportunidad de ser cuestionada	Es tratada como otra parte del requisito del curso
Los aprendices son involucrados en el establecimiento de los criterios	Los aprendices están utilizando criterios determinados solo por otros
Los aprendices tienen un papel directo para influir en el proceso	El proceso es impuesto
La autoevaluación contribuye a la formal toma de decisiones	Los resultados no se usan formalmente
La autoevaluación es una de las varias estrategias complementarias para promover el aprendizaje autodirigido e independiente	La autoevaluación es pegada a una materia existente, pero aislada de otras estrategias

Se practica durante todo el curso	La autoevaluación es marginada como parte de una materia con estatus bajo
El personal esta dispuesto a compartir el control de la autoevaluación y así lo hace	El personal toma todo el control ( a veces a pesar de que las apariencias muestran lo contrario)
Retroalimentación cualitativa del compañero es aplicada como parte del proceso	La autoevaluación es subordinada a una retroalimentación cuantitativa del compañero
La autoevaluación es parte de un proceso de perfil en cual los estudiantes juegan un papel activo	Los registros sobre los estudiantes son producidos sin su participación
Las actividades son introducidas de acuerdo con las capacidades de los estudiantes en el aprendizaje de cómo aprender	La autoevaluación es un evento realizado una vez sin preparación

La autoevaluación debe contribuir al proceso de aprendizaje y no detenerlo. Boud manifiesta que la introducción de la autoevaluación debe ser planeada cuidadosamente y sus consecuencias exploradas completamente porque ella no es simplemente una estrategia cual va ser leída e instantáneamente aplicada con éxito. Es necesario considerar las dinámicas de poder dentro de los cursos y entre el personal docente. La introducción de la auto-evaluación y otros actividades dirigidos por los estudiantes pueden desestabilizar las relaciones existentes profesor-estudiante y requerir una revaloración de los fines de los cursos y la práctica de trabajo del personal (...) El éxito de la autoevaluación no es solamente una función de interés y compromiso del personal docente". (Boud, 1994, Consecuencias, 1)

Retomando lo anterior se concluye que muchos factores (la preparación correcta de la AE, su aplicación adecuada, la seriedad con cual se realiza la AE por parte del estudiante) pueden influenciar el buen desarrollo de actividades de autoevaluación y que esta debe ser detalladamente planeada.

Boud y Brew D. (1995) desarrollan ideas muy particulares sobre asuntos con la AE: distinguen la AE de otras actividades y términos muy similares, proponen dimensiones

para considerar la diferenciación, hacen una categorización de la AE de acuerdo con intereses del conocimiento.

El uso de la AE en la universidad se utiliza cada vez con más frecuencia, señalan Boud y Brew. Sin embargo, el concepto de AE no significa lo mismo para diferentes personas, no hay criterios comunes.

La AE, continúan ellos, puede ser utilizada como un proceso o como una actividad, es también una práctica y una meta a la vez. Es importante hacer la diferencia entre las dos últimas porque la AE es una meta en la educación superior y se puede alcanzar a través del diseño de cursos los cuales no involucran ejercicios de AE como tales. Sin embargo, como muchos cursos en la educación superior han sido diseñados de tal manera que detienen el desarrollo de las habilidades de AE, por eso un primer paso para suplir estas deficiencias es la introducción de actividades explícitas de AE.

Existe una mala interpretación del concepto de AE. Los términos self-assessment y self-evaluation son traducidos en español con la misma palabra “autoevaluación”. Sin embargo, en la literatura revisada algunos autores marcan la diferencia entre ellos.

Además, prácticas comunes que incluyen autotest (self-testing), autoclasificación (self-rating) y preguntas de reflexión (reflective questions) a veces se refieren a la AE.

El *autotest* se trata de un ejercicio el cual los estudiantes desarrollan y después comparan sus respuestas con las respuestas dadas por el profesor o incluidas en el libro. Las respuestas pueden estar acompañadas por recomendaciones sobre temas para profundizar o por ejemplos de solución. Las respuestas de los alumnos que no coinciden con las respuestas dadas no son consideradas como legítimas.

La *autoclasificación* son actividades que no se basan en respuestas correctas o incorrectas. La respuesta de cada alumno es igualmente legítima, pero en algunas situaciones ciertas respuestas son contempladas como socialmente más aceptadas que otras. El propósito de la actividad es hacer reflexionar a los estudiantes sobre el estado actual de su conocimiento.

Una característica común entre el autotest y la autocalificación es que en ambos casos no se espera de los alumnos cuestionar los estándares y los criterios que se utilizaron, modificarlos o proponer otros.

Otra actividad que se parece a la AE son las *preguntas de reflexión*. Estos son generalmente preguntas abiertas que verifican la comprensión de una lectura o que piden reflexionar sobre temas más allá del material propuesto. La AE y la reflexión tienen una conexión. Ambas hacen énfasis en el aprendizaje y la experiencia, pero en la AE se hacen juicios sobre logros, mientras que la reflexión tiende a ser una actividad más exploratoria. Todo tipo de AE involucra la reflexión, pero no todo tipo de reflexión lleva a la AE.

Después de haber analizado varios estudios sobre AE, Boud y Brew (1995) proponen una tipología de la AE para discriminar entre los diferentes tipos y aproximaciones sobre AE y así evitar la confusión que existe cuando un solo término cubre una multitud de prácticas a veces incompatibles.

Ellos sugieren que la tipología de la AE debe tener en cuenta y posiblemente integrar las siguientes dimensiones (1995, Dimensiones los cuales podrían ser considerados, 1):

- Dominio de la materia y metas específicas de aprendizaje. La AE es utilizada en muchas áreas del conocimiento.
- Dominios del aprendizaje como conocimiento y comprensión, habilidades, competencias y resultados.
- Experiencia previa por parte de los estudiantes en las actividades que se evalúan, el nivel de estudio, el estado de aprendizaje de los alumnos. Se requiere un nivel mínimo de conocimiento en cualquier área antes que la noción sobre AE se convierta en significativa y las actividades de AE varían a medida que los alumnos desarrollan concepciones más sofisticadas en el área que están estudiando.
- Se requiere complejidad cognitiva de la actividad y del esquema del tipo de conocimiento. Investigaciones sobre cognición sugieren que los aprendices necesitan desarrollar esquemas para poder dar sentido a lo que están

aprendiendo y como esto encaja junto con otras ideas antes de que puedan proceder más adelante.

- Auto-confianza y auto-eficacia. De estos depende como los alumnos responden a las actividades de AE.
- La experiencia de los estudiantes de procesos de AE. Evidencias demuestran que la habilidad de los estudiantes para auto-evaluarse se desarrolla a través de la práctica, entonces la forma de la AE escogida es posiblemente influenciada por lo que se ha hecho antes.
- Grado de involucramiento de otras partes. Esto puede ser retroalimentación de los profesores, compañeros.
- Si los resultados de la AE se van a utilizar solo para el aprendizaje o si ellos se van a asociar con calificaciones y acreditación formal del aprendizaje.

Para Boud y Brew (1995) las diferentes prácticas de AE buscan lograr diferentes objetivos. El conocimiento está ligado a intereses humanos. La clasificación que hacen los autores relaciona estos intereses cognoscitivos con actividades particulares. Los intereses técnico, comunicativo y emancipatorio, citando las ideas de Habermas, pueden ser como un marco teórico para iluminar las diferencias que se observan en la AE, dicen Boud y Brew.

*Interés técnico* - Habermas (citado en Boud y Brew, 1995) sostiene que el conocimiento no existe independientemente de nosotros. El ser humano construye conocimiento porque quiere tener control sobre el mundo. Por eso el hombre trata de separar los objetos, observarlos y medirlos para poder sacar predicciones. Y en esto consiste el interés técnico. En la AE este interés se demuestra cuando los alumnos están comprometidos en la tarea de chequear sus conocimientos, habilidades, comprensión o competencias contra un conjunto de afirmaciones más o menos objetivos. Estas afirmaciones, como los “hechos” científicos, se supone que existen más o menos independiente uno del otro y representan los aspectos discretos del mundo.

La forma más sencilla de AE es cuando el alumno utiliza un grupo de afirmaciones para evaluarse hasta que punto ha logrado de alcanzarlos. Otra actividad de AE consiste en que los estudiantes verifican sus respuestas utilizando una hoja modelo con respuestas o

cuando se les ofrece un conjunto de afirmaciones con criterios o competencias organizadas en escalas.

*Interés comunicativo* – a veces el conocimiento es cuestión de interpretación y entonces la objetividad es problemática. Habermas (citado en Boud y Brew, 1995) se refiere a este tipo de conocimiento el cual es construido en un proceso de mutua negociación y comunicación. Este conocimiento tiene un interés práctico o comunicativo.

Desde este punto de vista la AE involucra elementos de comunicación e interpretación, probablemente una negociación de criterios o discusión de la relación entre un elemento de la evaluación con otro.

Ejemplos de AE es cuando los estudiantes discuten en que consiste una "buena" respuesta y buscan o negocian los criterios que ellos aplican a su trabajo.

*Interés emancipatorio* – la gente no solo construye conocimiento objetivo o se compromete en un proceso de comprensión interpretativa. Ellos también reflexionan sobre los procesos en los cuales participan. Entonces, según Habermas (citado en Boud y Brew, 1995), el conocimiento incluye un nivel de meta-análisis donde la reflexión es parte del proceso de construcción de conocimiento. Este tipo de conocimiento corresponde a los intereses emancipatorios del hombre. Y se llama así porque el meta-análisis tiene la capacidad de comprender concientemente los caminos a través de los cuales se construyó el conocimiento e ir más allá de esto.

La autoreflexión es parte del proceso. Un ejemplo de este interés se refleja en la AE donde los alumnos cambian radicalmente sus perspectivas a través de la reflexión. Los estudiantes no solo construyen significados para ellos mismos, sino también llegan a una comprensión crítica del camino a través del cual se hizo esto. En la AE con interés emancipatorio los alumnos no solo aceptan los estándares o el grupo de competencias sugeridas. Ellos se comprometen en su crítica y esto habla de sus juicios sobre el trabajo.

En este orden de ideas, es evidente que la AE es un proceso de profunda reflexión el cual requiere habilidades y competencias para poder realizarla. De igual manera la

autonomía, tan anhelada en la educación superior, podría alcanzarse a través de procesos de AE porque los intereses emancipatorios de las personas “se reflejan en el impulso a trascender, crecer y desarrollarse. El hombre se interesa en autoconocerse a través de la autorreflexión (...) y en buscar la autonomía en las relaciones con los demás.” (Restrepo, 1993:146)

### **3.2.3. La autoevaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Nunan (1988: 134-135, citado en McNamara y Deane, 1995:17) enfatiza en la importancia de la autoevaluación en el aprendizaje de lenguas extranjeras diciendo que las “dos metas gemelas del currículo centrado en el aprendiz son para los aprendices desarrollar no solo su idioma, sino también la autoconciencia crítica sobre su papel como agentes activos durante el proceso de aprendizaje.”

Mats Oscarson, uno de los primeros autores en el área de la autoevaluación, específicamente en el aprendizaje de inglés, menciona las grandes ventajas que ésta tiene para los aprendices (citado en Finch, 2000):

- Promueve el aprendizaje claro y sencillo; entrena los estudiantes en la evaluación lo que beneficia el proceso de aprendizaje.
- Incrementa el nivel de conciencia sobre el grado de las habilidades percibidas por parte de los profesores y alumnos; un simple entrenamiento motiva a los aprendices a mirar el contenido del curso de una manera más inteligente.
- Estimula en la creación de metas.
- Permite expandir la escala de técnicas de evaluación porque se aplican diferentes metodologías de autoevaluación.
- Involucra el alumno en la evaluación de su propio aprendizaje compartiendo la carga de la evaluación con el profesor.
- Se obtienen efectos positivos después del curso.

La función más importante de las técnicas de la autoevaluación, deben ser la retroalimentación constante que recibe el aprendiz sobre su aprendizaje, resalta

Oscarson (1980). Además, “los procedimientos de la autoevaluación deben capacitar el aprendiz para evaluar todos sus logros al final del curso o la unidad”. (p. 3)

Es muy particular la propuesta de McNamara y Deane (1995) relacionada con la AE y tres actividades para llevarla a cabo. Ellas afirman que la AE es altamente importante para un aprendizaje de lenguas exitoso. Sin embargo, pocos estudiantes trabajan para mejorar sus habilidades. Con el fin de facilitar la autonomía de los aprendices de idiomas las autoras desarrollaron actividades que fomentan la AE: escribir cartas al profesor, llevar un diario de aprendizaje de la lengua, preparar un portafolio sobre su avance en inglés.

Las actividades propuestas, según McNamara y Deane (1995:17) ayudan a los estudiantes:

- Identificar sus fortalezas y debilidades en inglés;
- Documentar su progreso;
- Identificar cuales estrategias de aprendizaje y materiales son efectivas;
- Concientizarse sobre los contextos de aprendizaje de idiomas que mejor funcionan para ellos;
- Establecer metas para un futuro aprendizaje independiente.

#### **3.2.4. Ventajas y desventajas de la autoevaluación**

Coombe (2002) trata la creciente importancia de la autoevaluación en el ámbito de la enseñanza y su justificación; la necesidad de tener la autoevaluación como un trabajo sistemático y no esporádico, realizado sólo una vez. Ella aporta estas reflexiones:

1. Revisar la validez de la autoevaluación. Es necesario tener más claridad sobre los conceptos de lo que se esta midiendo en el proceso de aprendizaje de lenguas. Estos deben ser términos muy simples, prácticos y no lingüísticos, ya que los que existen, por ejemplo - competencia comunicativa, pericia (habilidad) son vagos. Los constructos deben ser funcionales y comunicativos para asegurar la validez. Otro aspecto de la validez es si las diferentes habilidades del lenguaje son comparables para evaluación las

habilidades reproductivas pueden demandar una atención diferente que las habilidades productivas.

2. Revisar la confiabilidad de la AE. Para este fin la autora considera varios factores extraños como expectativas, aspiraciones, edad, contacto con el idioma, falta de entrenamiento en AE, cuales afectan la exactitud de la AE. “La habilidad del aprendiz para autoevaluar su desempeño en el idioma no es automática. Por esto, una constante retroalimentación en un marco formativo y sumativo también es un factor crucial para obtener resultados seguros.” (Coombe, 2002, parra 5)

Para Arboleda, (2004) la autoevaluación es una herramienta que permite a la persona mostrar su autonomía, cuando una persona es capaz de controlarse y aceptar sus errores, también puede buscar la forma eficaz para avanzar. “La autoevaluación es concebida como una condición de la autonomía, porque una persona que tiene el derecho de ser autónomo, tiene la obligación de revisar su quehacer y sus objetivos, de un modo desprejuiciado.” (Arboleda, p.14)

El mismo autor continúa explicando que la autoevaluación es verdadera cuando las personas:

- Desarrollan habilidades de reflexión permanente en torno del desempeño.
- Fomentan el hábito de justificar con argumentos sólidos sus posiciones personales entorno de una tarea determinada.
- Promueven la autocrítica y el autoanálisis de actitudes, modelos, valores y hábitos en los procesos.
- Crean motivación permanente para alcanzar la autosuperación.
- Tienen siempre presente el marco de referencia o el ideal-visión-que se debe alcanzar a corto, mediano o largo plazo.
- Propician el trabajo cooperativo, con el respeto y la transacción en las diferencias.
- Propician actividades de co-evaluación con criterios determinados y previamente estudiados en su consistencia y adecuabilidad.

Curtz Thad (s.f., Teaching self-assessment, 1) menciona que la autoevaluación estimula a los estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje y resulta en su mejoramiento

conciente sobre como ellos aprenden. Como la autoevaluación es nueva para muchos estudiantes, los docentes pueden implementar estrategias con el fin de apoyar el desarrollo de las habilidades de los alumnos para evaluar su propio trabajo.

El Marco Común Europeo donde se establecen criterios para la clasificación de alumnos de acuerdo con su nivel de inglés, menciona la necesidad y los beneficios de la autoevaluación. El documento señala que el potencial principal de la autoevaluación es su aplicación como herramienta de motivación y concientización: ayudar a los aprendices a valorar sus fortalezas, reconocer sus debilidades y orientar su aprendizaje más efectivamente.

Otra autora, Andrade (2007/2008), señala que bajo las condiciones apropiadas la AE del estudiante puede ofrecer una información exacta y útil para promover el aprendizaje. Ella hace una diferencia entre los términos “self-assessment” (SA) y “self-evaluation” (SE), mencionados ya anteriormente.

La SA es formativa porque los estudiantes evalúan su trabajo en progreso para encontrar caminos y mejorar. Ellos reflexionan sobre la calidad de su trabajo, juzgan hasta que grado éste refleja las metas y los criterios explícitamente establecidos y lo revisan. En cambio, la SE es sumativa – involucra a los estudiantes para que se asignen una nota. La confusión entre los dos conceptos ha llevado a un mal entendido y cierto rechazo de la SA y por eso los profesores dudan en utilizarla, afirmando: a) que los alumnos siempre se van a dar una calificación alta, es decir, 5.0 b) que ellos no siempre van a revisar su trabajo y por ende no es necesario tomar tiempo para realizar la AE.

Las diferencias entre la SA y SE pueden ser sutiles, continua Andrade (2007/2008), pero ellas son muy poderosas en la práctica. Ella afirma que cuando han preguntado a los alumnos sobre su actitud hacia la SA que han realizado sin que cuenten con calificaciones, sus respuestas han sido positivas (Andrade y Du, 2007, citado en Andrade, 2007/2008: 60). Los estudiantes reconocen que la SA les ha ayudado sentirse más preparados, mejorar la calidad de su trabajo y les ha permitido comprender que han logrado. Además, han mejorado su habilidad de enfocarse en los elementos clave del trabajo, se ha incrementado la motivación y la efectividad para identificar fortalezas y debilidades en su proceso.

Como una desventaja de la AE pueden considerarse algunos resultados de investigaciones, revisadas por Andrade, que demuestran actitud negativa de los estudiantes con un porcentaje mínimo. Además, se cuestiona la honestidad y la posibilidad de trampa “inflando” la SE. (Ross, Rolheiser y Hogaboam-Gray, 1998).

Por las razones anteriores, Andrade (2007/2008) propone las rubricas como un instrumento poderoso de la AE. Ella afirma que las rubricas bien preparadas, cuidadosamente diseñadas y probablemente con la ayuda de los estudiantes podrían ofrecerles instrucciones sin reprimir la creatividad y convertirse en un beneficio para la AE. Para que las rubricas funcionen es importante desconectarlas de la calificación, dar tiempo a los estudiantes y colaborarles revisando sus trabajos. Es así como la ayuda del profesor ante todo y del compañero también podrían mejorar el proceso de AE de los alumnos a través de las rubricas.

Otro autor, Bailey (1998), habla de la importancia de la AE. Ella sugiere que si formalizamos la auto-evaluación, ella debe ayudar a enfocar la atención del aprendiz en sus fortalezas, debilidades, y demás necesidades. Si ésta es utilizada continuamente durante un curso, ella se convierte en un gran valor para ambos – profesor y estudiante. Los aprendices adquieren una mejor comprensión sobre los criterios aplicados en la evaluación, lo que promueve un involucramiento mayor en el desarrollo de estos criterios y aumenta su conciencia.

La autoevaluación es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo ella no se debe dar en el vacío. Flórez (2000:8) afirma que “la autoevaluación verdaderamente pedagógica requiere de ciertas condiciones pedagógicas y de enseñanza para que tenga sentido formativo. Para el autor “en primer lugar, sin aprendizaje autorregulado durante el proceso mismo de su construcción, la autoevaluación de resultados es una actividad tardía y poco significativa. En segundo lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento” (p.8).

Según Watson (2002:16), existen varias razones para utilizar la autoevaluación:

- La autoevaluación es un prerrequisito para un aprendiz autodirigido.

- La autoevaluación puede incrementar el nivel de conciencia del aprendiz de idiomas, maneras efectivas de aprendizaje y su propio desempeño y necesidades.
- La autoevaluación aumenta la motivación y la orientación a metas en el aprendizaje.
- Algunos aspectos del aprendizaje de lenguas, tales como el esfuerzo y las creencias de los aprendices, pueden ser alcanzados solamente a través de la autoevaluación.
- La autoevaluación puede reducir la sobrecarga del profesor.

El autor afirma que aunque la AE ha sido integrada a diferentes programas alrededor del mundo por su utilidad, no siempre ha tenido éxito. “La AE para propósitos de evaluación, es menos común y muchos profesores se resisten a su implementación.” (Watson, 2002:16)

La razón más común es que creen que es demasiado subjetiva, no confiable, abierta a “pasteleo”, y refleja más la autoimagen que tiene el aprendiz de sí que las capacidades y el desempeño reales. Esta actitud se debe parcialmente a la naturaleza y las características existentes de los instrumentos de AE.

Varios estudios en la educación superior confirman los beneficios de la AE en cuanto a mejoras en el aprendizaje, en el desempeño y en las creencias de los estudiantes. Además, se ha demostrado (McDonald y Boud, 2003, citados en Nicol y Macfarlane-dick (2005) que las habilidades de AE se pueden formar y se proponen tres maneras de hacerlo (todos los autores se citan por Nicol y Macfarlane-dick, 2005):

- a) involucrar a los alumnos en la identificación de criterios/estándares para su trabajo (Boud, 1986)
- b) evaluar y dar realimentación a trabajos de compañeros - lo que les exige tener juicios objetivos frente a los estándares y estos serán transferidos cuando producen y regulan su trabajo (Boud, Cohen y Sampson, 1999; Gibas, 1999)
- c) crear con frecuencia oportunidades para la reflexión de los estudiantes en actividades simples en la clase y también durante proyectos de periodos largos (Cowan, 1999).

Otro autor, Ríos (2003:115), enfatiza en la importancia de involucrar a los estudiantes a participar en el proceso evaluativo por medio de la auto-evaluación. Él sustenta que la autoevaluación les permite:

- Tener una estimación de su propio progreso, ya sea durante el proceso como al término de éste;
- Tomar conciencia sobre qué tienen que hacer para aprender;
- Conocer sus aspectos fuertes y débiles en el proceso de aprendizaje;
- Conocer los factores, personales y externos, que favorecen o impiden su aprendizaje;
- Automotivarse de manera constante en su trabajo estudiantil y de esta forma , esforzarse cada vez mas;
- Generar una actitud de autoevaluación que permita favorecer sus aprendizajes de forma permanente

### **3.2.5. Instrumentos de autoevaluación.**

A continuación Watson señala que algunos instrumentos de autoevaluación son muy poderosos cuando son aplicados para propósitos de aprendizaje, pero son poco apropiados para propósitos de evaluación precisamente porque ellos producen una información cualitativa que no se puede convertir en puntajes con propósitos evaluativos. Los instrumentos que producen información cuantitativa y por ende se puede utilizar para propósitos de evaluación son:

a) Los instrumentos de AE global – las escalas de rangos y las listas de chequeo, desarrollados por Oscarson (1980), pero que son bastante problemáticas porque a su contenido le falta especificidad y conexión con la realidad. La falla mas grande es que los estudiantes no están evaluando su desempeño en el idioma, si no sus creencias y percepciones; por eso no se puede utilizar como herramienta de evaluación en cursos.

b) Los instrumentos de autclasificación (self-marking) – cuando el estudiante se autoevalúa a partir de respuestas dadas de un trabajo y se pone una nota. Pero la actividad se vuelve muy subjetiva de nuevo cuando los ejercicios no son de respuesta múltiple, sino son más abiertas. Se necesita una guía muy clara y detallada para la evaluación y aun así seria posible utilizar la AE para ejercicios particulares.

El autor busca soluciones para instrumentos objetivos de la AE global y le interesa como la autoevaluación puede ser directamente relacionada con la experiencia de los aprendices. Él sugiere tres maneras de coleccionar datos:

1. Portafolio – buena herramienta para la AE, debe incluir preguntas orientadoras del profesor.
2. Pre- y post- escrituras en el curso – compararlos.
3. Contratos de los aprendices (learner contracts) – fijar metas y a través de actividades cumplirlas.

Coombe y Canning (2002) proponen técnicas e ideas prácticas para la AE en la enseñanza de lenguas. Las autoras señalan que a pesar de las críticas sobre la AE como una herramienta poco confiable debido a la inexperiencia de los participantes en general, la AE es una actividad beneficiosa. Las técnicas y procedimientos en la AE son:

1. Fichas de progreso de los estudiantes

La referencia se hace a Oscarson M. quien describe las fichas como una herramienta simple de AE. La ficha del estudiante define una serie de metas a corto plazo. Éstas son agrupadas en bloques de acuerdo a diferentes niveles de dificultad. Ambos el estudiante y el profesor pueden participar. El alumno señala en su columna respectiva cada habilidad lingüística o actividad que el/ella están seguros que realizan satisfactoriamente.

Habilidad	Estudiante	Profesor
Leer y comprender textos sobre viajes		
Escuchar y comprender diálogos sobre viajes		
Hablar de viajes pasados o futuros		
Escribir sobre un plan de futuras vacaciones		

2. Escalas de rango, listas de chequeo y cuestionarios.

En estas técnicas se ha desarrollado el uso de afirmaciones (o oraciones) sobre habilidades tales como “Yo puedo leer y comprender artículos de periódicos escritos para hablantes nativos de la lengua” (Coombe 1992; Oscarson 1984). El estudiante

asigna un número de 1 a 5 en las tablas o cuestionarios propuestos para medir el nivel de la eficiencia de la habilidad.

### 3. Diarios de los estudiantes.

Éstos han sido propuestos como una manera de sistematizar la autoevaluación para los estudiantes (Oscarson 1984; Dickinson 1987). Los alumnos son motivados a escribir sobre lo que han aprendido, en qué nivel lo manejan y qué planean hacer con la habilidad adquirida.

### 4. Grabaciones con video cámaras.

Los estudiantes pueden ser grabados o ellos pueden grabar uno al otro y después evaluar sus habilidades lingüísticas. Una ventaja de ésta técnica es que los alumnos tienen acceso no solo a las habilidades comunicativas, sino a las paralingüísticas también.

Otro instrumento que ya se menciona anteriormente son las rubricas de Andrade (2007/2008).

Para resumir, se puede decir, que hay una amplia gama de instrumentos de AE que ofrecen los autores revisados. Ellos son propuestas útiles que cada profesor podría implementar en sus clases, especialmente, de idiomas.

Los autores anteriores destacan los beneficios que tiene la AE para el aprendiz. Y muchos de ellos conectan la capacidad del estudiante de reflexionar, controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje con la AE y la autonomía. El proceso de autorregulación trae a la persona múltiples ventajas las cuales le permiten enfrentar nuevos retos no solo en su vida académica, sino personal también.

## **3.3. AUTORREGULACIÓN**

Delimitar el concepto autorregulación es una tarea bien difícil. Éste ha sido abordado desde diferentes áreas del conocimiento, entre ellos la filosofía y la psicología; también se ha relacionado con el aprendizaje. Su interpretación ha llevado a la existencia de una gran cantidad de otros conceptos que no siempre resultan del todo compatibles.

González (2001) refiere que tanto Karoly como Kuhl han recogido una gran cantidad de términos que, a través de numerosos escritos e investigaciones han sido expresados como sinónimos de la capacidad de regulación, entre los cuales se encuentran “libertad, autonomía, responsabilidad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, autodirección, actividad voluntaria, autosuficiencia, moralidad, conciencia, independencia, consciencia, autodisciplina, acción intencional, autointervención, motivación intrínseca, autodeterminación y volición”.

Otro término en la lista lo adiciona Flórez (2000) cuando llama la metacognición un proceso autorregulador del aprendizaje el cual puede potenciarse gracias a una adecuada intervención docente. Hay una intersección entre metacognición y autorregulación. Lanz hace un intento de seguir el desarrollo de los dos conceptos y marcar una posible delimitación con la necesidad de involucrar otros términos.

Lanz (2006) habla de aprendizaje autorregulado y señala que una característica común en las publicaciones de las dos últimas décadas sobre el tema es el abordaje cognitivo del aprendizaje enfatizando en metacognición y motivación.

Por su lado, la metacognición también es un tema confuso con límites borrosos y tiene vínculos estrechos con otros conceptos. Para Lanz (2006:122) en general la metacognición es el “conocimiento y regulación de la actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos.”

Lanz menciona a Flavell y Brown quienes usan el término autorregulación para referirse a la dimensión regulativa de la metacognición. También hay autores que utilizan los dos términos como sinónimos: unos hablan de estrategias metacognitivas, incluyendo en ellas los procesos de planificación, control y evaluación (González, 1994, citado en Lanz, 2006:124), otros, de estrategias de aprendizaje autorregulado, subsumiendo allí los componentes metacognitivos (Zimmerman, 1989,1990; Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000, citados en Lanz, 2006:124).

El último planteamiento revisado por Lanz es sobre la autorregulación como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación. La definición se hace desde la

perspectiva sociocognitiva de Zimmerman, uno de los investigadores líderes en aprendizaje autorregulado.

Conectar la motivación y la cognición es una evidencia del cambio que se da en las concepciones de aprendizaje y pensamiento. La cognición se redefine porque ya incluye la motivación refiriéndose a ella como a “un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado” (Huertas, 1997, citado en Lanz).

Integrando las dimensiones cognitivas y motivacionales, se busca discriminar los componentes cognitivos de la motivación. “Se habla, por ejemplo, de control cognitivo de la acción y de regulación cognitiva de la motivación, para referirse a procesos tales como planificación del comportamiento, planteo de expectativas, análisis de las metas, creencias de autoeficacia, motivación intrínseca y extrínseca, atribuciones causales, motivación de logro” (Lanz, 2006:125).

Estas contribuciones de la psicología cognitiva son muy importantes en el tema de la motivación y su relación con la autorregulación. Sin embargo, nuestro interés principal se centra en la motivación extrínseca y principalmente intrínseca. Los procesos de autoevaluación que realizan los estudiantes generan competencias y forman, se proyectan a la autorregulación y la autonomía con el fin de crear la necesidad intrínseca del alumno para autoevaluarse.

Para Lanz (2006) la conducta intrínsecamente motivada es aquella que se realiza por el solo interés y placer de realizarla. Huertas (1997, citado en Lanz, 2006:125) define tres “características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente: autodeterminación, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo, competencia, sentirse capaz de realizar una actividad y, por último, sentimientos, que tienen que ver con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto.”

Por el contrario, según Lanz (2006), la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma, por ejemplo: obtener recompensas, premios, incentivos,

reconocimiento o afecto.

La motivación del alumno influye todo su aprendizaje y es inevitable no considerarla en la regulación de éste. La autoevaluación también cuenta como un componente necesario e importante en el proceso.

Bandura, (1991, citado en Pereira), otro investigador importante que ha trabajado el tema de autorregulación, considera que entre las variables determinantes del aprendizaje autorregulado se encuentran las que conciernen *al ser como individuo* –como la motivación, los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje–, las referidas a *la actuación, o conductuales* como la auto-observación, la auto-evaluación y la autorreacción; y *las contextuales*, que corresponden al entorno donde se produce la autorregulación o feedback externo.

Ampliando la idea de Bandura, en palabras de González (2001) quien después de analizar una gran cantidad de trabajos, tanto teóricos como empíricos, señala que la autorregulación de cualquier tarea de aprendizaje comienza con la *formulación de metas concretas*, próximas, y de un nivel de dificultad apropiado a las características del sujeto, complementándose con una planificación realista; continúa con *la auto-observación de la conducta* tendente a la consecución de esas metas, frecuentemente ayudada por algún sistema de registro de la misma; sigue *con la aut-evaluación de la actuación*, a la luz de unos criterios predeterminados, para comprobar en qué medida se acerca o se aleja del objetivo prefijado; y concluye con *la autorreacción*, en alguna de sus modalidades, distinta según el grado de ajuste entre las demandas de las metas y la actuación concreta del sujeto.

Además de tener estos componentes, para Pereira (2005) el aprendizaje autorregulado se identifica con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; aquel que corresponde a las aspiraciones de alcanzar un desarrollo pleno, una continua superación personal y un sentido de autodeterminación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente. Los elementos exteriores por sí solos no pueden producir modificaciones de las estructuras; las modificaciones importantes, profundas, las que estremecen los cimientos de la esencia, las que son capaces de emerger en su totalidad, sólo son posibles por cambios que se generan en el interior, en las fibras más internas

del ser; no en el entorno.

Sin embargo, para que se den los cambios interiores en la persona es vital la “mediación de los “expertos”, como resalta Flórez (2000:4). González (2001) sostiene que la autorregulación puede enseñarse, y que no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos.

En este orden de ideas, la evaluación formativa que realiza el maestro podría jugar un papel esencial en el aprendizaje autorregulador para el alumno. Según Nicol y Macfarlane-dick (2005), en la educación superior la evaluación formativa y la realimentación deben utilizarse para empoderar (dar poder) a los estudiantes como aprendices autorreguladores. Los autores citan a Pintrich y Zusho (2002) para determinar que el constructo autorregulación se refiere al grado hasta el cual los alumnos pueden regular aspectos de su pensamiento, motivación, y comportamiento durante su aprendizaje. Esta actividad de autorregulación se manifiesta en el aprendizaje a través del monitoreo y la regulación de un número de diferentes procesos de aprendizaje como: la fijación de metas, la selección de estrategias para alcanzarlas, el manejo de los recursos, el esfuerzo empeñado, las reacciones a la realimentación externa, los productos elaborados.

Nicol y Macfarlane-dick (2005) presentan un modelo de autorregulación a partir del cual se identifican siete principios de una buena práctica de realimentación donde la autoevaluación toma un papel esencial. La práctica:

- Ayuda a clarificar que es un buen desempeño (metas, criterios, estándares esperados);
- Facilita el desarrollo de la AE (reflexión) en el aprendizaje;
- Da información de alta calidad a los alumnos sobre su aprendizaje;
- Fomenta el diálogo entre profesores y compañeros sobre el aprendizaje;
- Estimula positivas creencias motivacionales y la autoestima;
- Proporciona oportunidades para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el deseado;
- Suministra información a los profesores que puede ser utilizada para modificar

la enseñanza.

Un camino a seguir para desarrollar la autorregulación en los estudiantes es dándoles oportunidades para practicar los aspectos de regulación de su propio aprendizaje y reflexionar sobre esta práctica. Los profesores necesitan crear oportunidades más estructuradas para la autorregulación y estos se pueden lograr con actividades de AE porque estimulan la reflexión sobre el progreso del aprendizaje.

Entonces, hablar de autorregulación es entrelazar varios conceptos: metacognición, motivación, autoevaluación, autonomía entre otras. Desde el punto de vista constructivista el estudiante construye su propio aprendizaje dándose cuenta “de las modificaciones que uno mismo debe hacer en las estrategias que utiliza para lograr un objetivo propuesto y luego actuar en consecuencia.” (Fons y Weissman, 2000: 73)

Las autoras continúan afirmando que a medida que el individuo es más capaz de autorregular, más autonomía consigue en su aprendizaje y va configurando sus sistemas de aprender. “En la autorregulación se pretende que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándose en sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, enseñándoles a aprender a aprender. (Jorba, Casellas, 1997, citados en Fons, Weissman, 2000: 74)

### **3.4. AUTONOMÍA**

#### **3.4.1. Conceptualización**

A través de procesos de autoevaluación se pretende desarrollar la autonomía de los estudiantes en la enseñanza universitaria. El concepto autonomía se origina del griego autós, sí mismo, y nómos, ley, que vive según su propia ley o se gobierna por su propia ley. Capacidad de bastarse a sí mismo para preservar la propia individualidad frente a los demás o frente a la colectividad, a los que, no obstante, necesita en buena medida (Martínez, 1996).

Afirma Axelios (2006) que autonomía para los griegos era la capacidad de las ciudades – estados para darse a sí mismos ley y así gobernar a los individuos que la componen. Continúa el autor que el concepto moderno de autonomía deriva del sentido que le da Kant, donde se enfoca directamente al individuo y su capacidad de elegir y ser guiado por sus propios conceptos (normarse a sí mismo). La autonomía también conlleva una responsabilidad social con el medio en que uno se desenvuelve.

La autonomía para Kant (citado en Díaz, 2004:31) es de tanta importancia que él la postula como una de las tesis (Tesis IV) en su libro, La crítica de la razón práctica:

*La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que le convienen”; y es así como concluye: “No elegir de otro modo que el que hace que las máximas de la elección se hallen a la vez abarcadas como ley general en el mismo querer”; la autonomía de la voluntad, escribe Kant, “es el único principio de todas las leyes morales y de los correspondientes deberes. (Kant, 1961)*

*La autonomía de la voluntad es el estado por el cual ésta es una ley para sí misma, independientemente de cómo están constituidos los objetos del querer. En este sentido, el principio de la autonomía no es más que elegir de tal manera que las máximas de la elección del querer mismo sean incluidas al mismo tiempo como leyes universales. [...] El citado principio de autonomía es el único principio de la moral, pues de esta manera se halla que debe ser un imperativo categórico [...]. (Kant, 1994)*

Cuando se habla de autonomía, y más concretamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Little (1996) recurre a la definición de Holec (1981:3): “la habilidad de estar a cargo de su propio aprendizaje”, lo que significa tener y sostener la responsabilidad sobre todas las decisiones relacionadas con todos los aspectos de este aprendizaje así:

- Determinar los objetivos
- Definir los contenidos y los progresos
- Seleccionar los métodos y las técnicas a ser utilizados

- Monitorear el procedimiento de la adquisición apropiada (del habla – ritmo, tiempo, lugar, etc.)
- Evaluar que se ha adquirido

Aunque Little (2003) recurre a la definición anterior, él también menciona que como ocurre con algunos conceptos en educación, la autonomía es un término confuso porque es frecuentemente confundido con la auto-instrucción; es un concepto que es difícil de delimitar: se piensa si es capacidad o comportamiento; se caracteriza por la responsabilidad o por el control del aprendiz; es un fenómeno psicológico con implicaciones políticas o un derecho político con implicaciones psicológicas; si el desarrollo de la autonomía del aprendiz depende de la autonomía complementaria del profesor.

Existe un consenso, señala Little (2003) que la práctica de la autonomía del aprendiz requiere comprensión, una actitud positiva, una capacidad para reflexionar, y una disposición para ser proactivo en el automanejo y en la interacción con los demás. Esta definición capta el reto de la autonomía: una vista holística sobre el aprendiz que requiere de nosotros comprometernos con las dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje de lenguas y preocuparse por como ellos interactúan entre si.

Hay varios argumentos a favor de tratar de convertir los aprendices en autónomos, resalta Little (2003): dos generales y uno específico para el aprendizaje de lenguas, como segunda o como extranjera.

El primero, si los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje, éste es más eficiente y efectivo porque es más personal y enfocado que de lo contrario.

El segundo, si los aprendices son comprometidos proactivamente con su aprendizaje, el problema de la motivación es solucionado por definición. Aunque puede ser que ellos no siempre se sientan totalmente positivos en relación con todos los aspectos de su aprendizaje, los estudiantes autónomos han desarrollado recursos reflexivos y actitudinales para superar los retrocesos motivacionales temporales.

El tercero, la comunicación efectiva en el aprendizaje de lenguas depende de muchas habilidades que se desarrollan solo a través de la práctica. Si el aprendizaje de un idioma depende crucialmente del uso de éste, los aprendices quienes disfrutan un alto grado de autonomía social en su ambiente de aprendizaje deberían encontrar que es más fácil que de lo contrario dominar el completo gama de papeles discursivos de los cuales depende la efectividad de la comunicación espontánea.

Para Little (1996) el estudiante universitario es la persona quien tiene un alto grado de autodireccionamiento en su aprendizaje, lo que implica que la autonomía del aprendiz es esencialmente cuestión de su madurez. El autor también argumenta que el crecimiento de esta autonomía requiere no solo un estímulo constante de interacción con los demás, sino también una dirección y supervisión, es decir, el pensamiento y la acción independientes aumentan más efectivamente desde los procesos pedagógicos que enfatizan la interdependencia y la colaboración en el aprendizaje.

Los docentes podrían participar en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes ya que para Frodden y Cardona (2001) la autonomía es una de las principales metas en educación. Para llegar a cumplirla el proceso educativo debe ser basado en la vida real, debe ser holístico y enfocarse en el desarrollo del talento y el potencial de cada estudiante. El alumno debe desarrollar la capacidad como aprender, como ser creativo, autónomo, crítico y reflexivo.

La autoevaluación y la autonomía se hacen indispensables en la vida académica, según Hernández, (2002) porque hay una urgente necesidad para los alumnos de desarrollar sus propias herramientas efectivas que les permitan aprender de acuerdo con su ritmo y estilo, y de esta manera, suplir deficiencias.

La autora menciona que de acuerdo con el documento COFE (Proyecto Colombian Framework For English) el aprendizaje autónomo en el aprendizaje de lenguas debe ser visto en un contexto de la interacción. "...la autonomía es una habilidad, un poder o una capacidad para actuar en una situación dada. La autonomía se puede entender más que como una forma de ser, como una forma de hacer "(Hernández, 2002: 18).

Susan Serrín (1991, citada en Hernández, 2002), afirma que los estudiantes una vez aprendan a autocorregirse y medir su propio progreso son capaces de monitorear su aprendizaje.

Hernández (2002) menciona que para Carl Rogers (1969) es importante aprender a enfrentar el constante cambio en el aprendizaje. Una persona se considera educada si ha aprendido como aprender y es capaz de adoptar, adaptar y cambiar esquemas, ningún conocimiento es seguro, por eso sólo la búsqueda permanente es la base de la seguridad de un verdadero aprendizaje.

Vera (2005, ¿Por qué fomentar la autonomía en el aprendizaje?, 2) también resalta la necesidad de “preparar, en la medida de lo posible, a los futuros participantes de esta sociedad para afrontar esta situación de cambios.” Trim (1988:3, citado en Vera, 2005) puntualiza que ninguna escuela ni ninguna universidad puede proporcionar a sus alumnos todos los conocimientos o destrezas que puedan necesitar durante toda su vida y, por tanto, la mejor formación que se le puede ofrecer al alumno es la capacidad de seguir formándose más adelante.

A la lista de múltiples definiciones de autonomía se inscribe la siguiente de Allwright (1990:12, citada en Cárdenas, 2006: 184): “un estado de cambio constante, pero al mismo tiempo óptimo de equilibrio entre el autodesarrollo máximo y la interdependencia humana”. Esta definición menciona dos aspectos importantes en la autonomía: el concepto de autodesarrollo, representado en el propio esfuerzo durante el proceso, por un lado, y la interdependencia humana, por otro, de tal manera que ya reemplaza el concepto de autonomía como un comportamiento puramente individualista.

La definición de Littlewood (1997: 428; citado en Cárdenas; 2006: 184) sobre autonomía es: “Nosotros podemos definir una persona como autónoma a aquella quien tiene una capacidad independiente para hacer y llevar a cabo elecciones cuales gobiernan sus acciones. Esta capacidad depende de dos componentes principales: habilidad y disponibilidad (...).”

Cárdenas (2006) se refiere a las condiciones del mundo actual como aquellos que dictan la necesidad de personas autónomas: los estudiantes aprenden para la vida, están listos para enfrentar los cambios constantes de la vida moderna y continuar aprendiendo más allá de lo que la educación formal les proporciona. Según la autora, los componentes principales de la autonomía en cualquier área son, por un lado, la responsabilidad para analizar posibilidades, para hacer elecciones y efectuar cambios en la vida personal y actividades que involucran acciones independientes y colaborativas.

Importantes contribuciones se han hecho en los últimos años en el tema de autonomía. Como señala Cárdenas (2006:185), los aspectos para resaltar son:

- La autonomía no es un concepto de “todo o nada”, ésta puede ser desarrollada y puede estar presente en algunos aspectos en la vida de una persona y ausente de otros. Las personas pueden ser autónomas en diferentes grados, la edad y la madurez parecen tener influencia en esto.
- La responsabilidad, la conciencia de las propias necesidades de la persona, la motivación, la reflexión crítica, la autoevaluación, y algún nivel de libertad son elementos necesarios en la autonomía.
- En el aprendizaje de lenguas el nivel de suficiencia del idioma parece estar conectado al presente y al grado de la autonomía alcanzada, igualmente, el uso de estrategias de aprendizaje efectivas para cada persona son también muy importantes.
- La autonomía no significa que los profesores completamente transfieren todo el control y las decisiones a los aprendices. Ellos necesitan la colaboración del profesor para adquirir cierto nivel de autonomía.
- La autonomía del aprendiz es concomitante a la autonomía del docente

Es de suma importancia enfatizar, igual como lo señala Cárdenas (2006), que la autonomía igualada al aprendizaje sin la mediación del profesor y aquella basada solamente en el uso de los recursos de última tecnología, excluyendo el contacto personal (Holec 1980, 1981; Dickinson 1987, entre otros; citados por Cárdenas, 2006: 185) no aporta a esta investigación.

Los conceptos contemporáneos más críticos sobre autonomía (Allright 1990; Pemberton et al 1996; Pennycook 1997, Little 2000, citados en Cárdenas, 200) los cuales resaltan la responsabilidad, la autoinstrucción, la colaboración, la participación, el interés cultural y político son fundamentales para la comprensión de la autonomía. Este punto de vista toma en cuenta los sentimientos humanos, la racionalidad, la responsabilidad por sus actos y valores, todos juntos para consolidar una actitud hacia la vida.

Otros autores que refuerzan la idea de que el concepto de autonomía no es sinónimo de aprender por si solo o de autoestudio son Enciso y Rodríguez.<sup>1</sup> Ellas señalan que la autonomía implica la habilidad de tomar sus propias decisiones sin que nadie le diga qué hay que hacer, gobernar sus actos con responsabilidad y esto no necesariamente es aprendizaje sin el profesor. Todo lo contrario, los docentes deben convertirse en ayudantes en este proceso y los aprendices deben estudiar bajo su propia dirección y no bajo la dirección de alguien más.

Estos planteamientos están escritos en La Ley General de Educación de 1994 del Ministerio Nacional de Colombia en su artículo 13 a): “Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.” Y por eso se trabaja para que los estudiantes desarrollen las siguientes características, según Enciso y Rodríguez: capacidad para estudiar solos, una serie de habilidades para dirigir su propio aprendizaje, el ejercicio de responsabilidad, el derecho de determinar la dirección de su propio aprendizaje.

### **3.4.2. El aprendizaje autónomo**

Del concepto autonomía se desprende otro término que relaciona la autonomía del alumno con su aprendizaje. Hablamos del aprendizaje autónomo.

Zabalza (s.f.) en las guías docentes en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) de la Universidad de Salamanca define el aprendizaje autónomo como una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo. Según él las condiciones para que se de éste son:

---

<sup>1</sup> Las autoras son Master en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital y las ideas son tomadas de su trabajo de investigación “Fostering students’ autonomy in the classroom”.

- Requiere de un sistema intenso de tutoría.
- Exige mayor esfuerzo docente que las lecciones.
- Exige una preparación del alumnado en el dominio de ciertas técnicas de trabajo (incluidas las TIC)
- Requiere poseer capacidades y habilidades genéricas y transferibles a cualquier situación de aprendizaje (manejo de fuentes, gestión información, etc.) Requiere de una nueva actitud de profesores y alumnos (sobre todo de éstos)
- Requiere infraestructuras tecnológicas y didácticas

Los objetivos para aprendizaje autónomo son:

- Reforzar el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje
- Dotarle de recursos para que pueda ejercerlo
- Prepararle para la formación a lo largo de la vida

Y cuando estos se logran se desarrollan competencias del alumno “autónomo”

- Capacidad de iniciativa
- Saber configurar un plan de trabajo realista
- Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
- Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
- Plantear y resolver problemas.
- Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo

Sin embargo, Zabalza enfatiza que para estos procesos son necesarios algunos requisitos previos como:

- Motivar a los alumnos
- Salvo cuando se pretende negociarlo, tener establecido de antemano un plan global de trabajo claro (el organiza su tiempo, no decide sobre lo que se ha de aprender)

- Definir las condiciones del curso y los niveles de exigencia.
- Especificar el sistema de evaluación y, en su caso los productos o pruebas a desarrollar.

Formar un estudiante responsable y autónomo tiene efectos beneficiosos porque el alumno no estudia solo una área, sino que es alumno de por vida.

#### **4.0. ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN COMO UNA ALTERNATIVA PARA GENERAR AUTONOMÍA**

En esta tesis se propone una estrategia de autoevaluación. Para poder llevarla a cabo se diseñaron varios eslabones los cuales se desarrollan durante el proceso docente educativo. Es entonces necesario ampliar los conceptos estrategia y eslabón.

Pozo y otros (1994, citado por Carvajal, 2002), afirman que el concepto estrategia remite a una secuencia de pasos de acuerdo con un plan preconcebido y dirigido al logro de una meta, es decir, un plan de acción adecuado que se ejecuta con rapidez y eficacia, y se utiliza para tal fin las condiciones enunciadas en un problema para establecer luego la solución, a partir de un proceso de incorporación de habilidades. De igual forma, concibe la estrategia como una secuencia de acciones realizadas de modo consciente y deliberado, producto de una reflexión previa, que requiere planificación y control de la ejecución, en donde estarían relacionadas con el meta-conocimiento o conocimiento sobre los propios procesos psicológicos.

Para Álvarez y González (2002:94), “el eslabón es un momento o una fase del proceso, una categoría pedagógica”. Ellos afirman que “el eslabón se caracteriza por los tipos de actividad cognoscitiva que desarrollan los estudiantes durante el aprendizaje de un nuevo contenido”.

Cada eslabón de la estrategia se aplica en momentos diferentes: una o varias clases y cumple con un objetivo específico, es decir, la estrategia de autoevaluación tiene varias etapas durante el cumplimiento de los cuales los estudiantes desarrollan algunas competencias, o profundizan otras.

La estrategia de autoevaluación busca potenciar en los estudiantes la capacidad de reflexionar y analizar, de promover la lectura y la escritura académica en español e inglés, de crear procesos de autorregulación y posibilitar el desarrollo de la autonomía.

Además, la estrategia pretende proporcionar herramientas de autoevaluación, ofrecer diferentes formas de hacerla, proponer criterios de autoevaluación para los estudiantes a la hora de realizarla por iniciativa propia y formar en los alumnos el hábito de autoevaluarse como necesidad personal y desarrollar la autonomía y la autorregulación.

Todo este proceso es siempre acompañado por la orientación que da el profesor a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación formativa, y por calificaciones recibidas en trabajos o exámenes por los alumnos como parte de la evaluación sumativa.

Entonces la universidad forma personas que se puedan desempeñar en la sociedad y por eso la primera desarrolla estrategias didácticas como “aquel proceso planeado y coordinado a partir de un campo específico disciplinar, que posibilita el desarrollo de algún fin previamente determinado.” (Carvajal, 2002: 46)

En el presente caso se diseñó una estrategia de autoevaluación. La propuesta pretende partir de los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la autoevaluación, de sus creencias y prejuicios como un preámbulo para llegar a la comprensión e interpretación de conceptos teóricos sobre autoevaluación. Una vez se ha logrado esto, los estudiantes realizan varias autoevaluaciones dirigidas para finalmente aplicar la autoevaluación como necesidad personal. Durante este proceso el estudiante no solo desarrolla competencias, sino que se forma.

La aproximación que se utiliza es de forma inductiva-deductiva ya que desde un principio el aprendiz es él que inicia el proceso, es decir, desde lo individual, desde lo particular se llega a lo general – las nociones teóricas para después de nuevo volver desde lo general a lo específico así:

El contenido del programa del curso Comunicación escrita I L2 es tomado en cuenta. Cuando el estudiante ya ha tomado cierta conciencia y ha reflexionado sobre diferentes conceptos, pasadas experiencias de autoevaluación, literatura consultada sobre el tema, sus estrategias de aprendizaje aplicadas en el estudio del idioma inglés, su cumplimiento de compromisos en la clase y fuera de ella, su motivación; otra vez se le ofrece revisar su proceso a través de una autoevaluación concreta a partir de las temáticas incluidas en el curso, es decir, de manera deductiva.

Y es así como el estudiante analiza sus capacidades de escribir párrafos en inglés correctamente, de utilizar tiempos verbales y diferentes tipos de pronombres apropiadamente; de seguir reglas ortográficas y de puntuación, de hacer análisis

morfológico de palabras y buscar claves para entender expresiones desconocidas en contexto para una mejor comprensión de lectura, de identificar ideas principales en un texto. Además, el alumno reflexiona sobre el proceso de elaboración de dos trabajos del curso y el resultado final de ellos para poder comparar su opinión con la del profesor y recibir la respectiva retroalimentación.

Es importante resaltar que la estrategia de autoevaluación incluye la reflexión en todos sus eslabones: el estudiante constantemente debe reevaluar propias experiencias desde sus prejuicios, pasando por el acercamiento a la teoría hasta llegar de la autoevaluación concreta proyectándose a la autonomía. Sin embargo, en el tercer eslabón de la estrategia es donde el pensamiento reflexivo del alumno toma un lugar esencial.

Entonces, la estrategia “La autoevaluación como una alternativa para generar autonomía” contiene los siguientes eslabones: la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación, la proyección a la autonomía.

#### **4.1. CREENCIAS: LA SENSIBILIZACIÓN.**

El primer eslabón en la estrategia lo constituye la sensibilización. Desde la definición de “sensibilizar” (Diccionario de la lengua Española, 2001) (Del latín *sensibilis*, sensible) como dotar de sensibilidad o despertar sentimientos morales, estéticos, etc. se comprende que las preguntas deben tocar el mundo emocional de los estudiantes para hacer que ellos tomen conciencia o se vuelvan sensibles a los aspectos de autoevaluación y autonomía que posiblemente anteriormente no habían considerado.

Para Álvarez y González (2002), “la sensibilidad es la capacidad de sentir las diversas propiedades de las cosas en forma de sensaciones, en provecho de las percepciones, de las intuiciones. Las imágenes sensibles que constituyen juicios reflexivos se basan en el gusto, por un lado y en la belleza, por otro, afectan la animidad del sujeto y conllevan una direccionalidad de la atención humana, por ello forman” (p.111).

Los docentes tratarán de comprender los conceptos básicos, pero siempre partiendo de creencias y prejuicios individuales. Como señala González, (2006b:33) “Los prejuicios son un punto de partida, un presupuesto bajo el que nos encontramos pero no

permanecen estáticos, son un primer proyecto de sentido que da inicio al movimiento de la comprensión, se transforman en la circularidad de la comprensión, se modifican continuamente...”. Los prejuicios de cada persona son las evidencias, son el pre-dado en el mundo de la vida. “Los prejuicios proyectándose en los círculos de la comprensión y modificándose continuamente permiten la formación, comprenderse uno mismo, en la cosa como tal” (pp.33-34)

Los conceptos incluidos y las preguntas diseñadas por el docente permiten descubrir los sentimientos, las experiencias y los prejuicios de los estudiantes sobre la auto-evaluación. Es así como a partir del lenguaje cotidiano y de las vivencias personales del alumno éste mismo se sensibiliza y acerca a la autoevaluación, considerando además otros conceptos como evaluación sumativa, evaluación formativa, autonomía.

La sensibilización tiene básicamente la intención de indagar en el alumno los conocimientos previos que él posee sobre la autoevaluación. Y su finalidad es desarrollar la capacidad de análisis y expresión escrita de sus prejuicios, de sembrar la inquietud, la curiosidad, despertar interés.

Con los conceptos que se ofrecen a los estudiantes comienza el acercamiento al tema central – la autoevaluación. Esta palabra tan frecuentemente utilizada en nuestro medio durante los últimos años genera múltiples reacciones.

Los estudiantes experimentan diversas sensaciones intencionalmente producidas por el docente desde afuera como una causa externa. Al lanzar los conceptos al análisis y consideración de los discentes se espera su respuesta. Esta se devuelve a partir de los afectos, desde sus creencias y de lo que tiene sentido para ellos, desde sus experiencias. Si ellos se identifican o comparten interés por la auto-evaluación y la autonomía, estos se convertirán parte de su mundo subjetivo, los motivará a continuar y en el proceso a seguir los estudiantes se formarán.

El lenguaje es la condición necesaria para que se de la formación. Los alumnos desarrollan las habilidades de comprensión, en tanto descifrar, de interpretación, en cuanto analizar las preguntas y finalmente expresión de sus ideas a través del lenguaje. Ellos se cuestionan, evalúan experiencias, reviven momentos positivos o negativos de

su pasado y las confrontan con situaciones de autoevaluación y muestra de autonomía, analizan sus propias vivencias y deseos utilizando el lenguaje para comprender.

Según Gadamer, el fenómeno de la comprensión se apoya en la lingüística. “La capacidad del ser humano de modelar el lenguaje que es la capacidad de modelar el mundo y de modelarse a sí mismo pues el lenguaje es condición y límite del pensamiento, nada escapa del lenguaje, todo puede ser dicho.” (Gadamer, citado en González, 2006b:33)

Entonces, los discípulos están motivados desde sus afectos, desde sus propios sentidos y valores iniciar este proceso de transformación. El lenguaje cotidiano ha sido utilizado para comunicar sus creencias.

En este eslabón de la estrategia se aplican tres instrumentos diferentes. El primero permite recoger las ideas y más concretamente prejuicios y sentimientos de los estudiantes sobre conceptos clave en la investigación: evaluación sumativa, evaluación formativa, autorreflexión, autorregulación, autoevaluación y autonomía. El segundo se encarga de coleccionar información demográfica sobre los participantes como punto de inicio y además profundizar en el tema de la autoevaluación desde opiniones personales y actitudes de los estudiantes frente al tema. El último instrumento en este eslabón se utiliza solo para aquellos alumnos que han tenido experiencias de autoevaluación en algún momento de su vida académica.

### **Instrumento 1**

**Objetivo:** identificar las creencias y los sentimientos de los estudiantes sobre los siguientes conceptos.

**Paso de la estrategia N°1 – Creencias:** la sensibilización.

**Instrucciones:** Lea los conceptos y exprese sus opiniones y sentimientos sobre ellos.

Sea honesto. Gracias por su colaboración.

CONCEPTOS	CREENCIAS	SENTIMIENTOS
Evaluación sumativa		
Evaluación formativa		
Autorreflexión		
Autorregulación		
Autoevaluación		
Autonomía		

## Instrumento 2

**Objetivo:** Reconocer los opiniones y experiencias previas que tienen los estudiantes sobre autoevaluación

**Paso de la estrategia N°1 – Creencias:** la sensibilización.

**Instrucciones:** Complete la información necesaria. Lea las preguntas con atención y escriba las respuestas. Por favor sea honesto.

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

Edad: 16-20 años \_\_\_\_\_

21-25 años \_\_\_\_\_

26-30 años \_\_\_\_\_

30-40 años \_\_\_\_\_

Más de 41 años \_\_\_\_\_

Carrera o carreras que estudia: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Estudios: Bachillerato \_\_\_\_\_ Pregrado \_\_\_\_\_ ¿Cual? \_\_\_\_\_

Especialización \_\_\_\_\_ ¿Cual? \_\_\_\_\_

Maestría \_\_\_\_\_ ¿Cual? \_\_\_\_\_

Experiencia en docencia: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Años de experiencia \_\_\_\_\_ Área de enseñanza \_\_\_\_\_ Nivel: primaria \_\_\_\_\_

Bachillerato \_\_\_\_\_ Universidad \_\_\_\_\_

Preguntas:

1. ¿Qué es para usted la autoevaluación?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuáles son las ventajas de la autoevaluación? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son las desventajas de la autoevaluación? \_\_\_\_\_
4. ¿Considera usted que un proceso sistemático de autoevaluación podría desarrollar competencias en el estudiante? ¿Cuáles? Explique.  
\_\_\_\_\_
5. ¿Cree que se puede llegar a ser un aprendiz autónomo teniendo como preparación un proceso sistemático de autoevaluación? Argumente.  
\_\_\_\_\_
6. Tiene alguna experiencia realizando autoevaluación de su aprendizaje?  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Dónde? \_\_\_\_\_  
¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_
7. ¿Tiene usted experiencia en desarrollar instrumentos de autoevaluación para estudiantes o como parte de proyectos de investigación? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
Describa el caso \_\_\_\_\_
8. Está Usted de acuerdo a dar un porcentaje a la autoevaluación como parte de la evaluación en alguna materia? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_
9. ¿Cree Usted que tiene suficientes criterios para asignarse una calificación?  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
10. ¿Cree Usted que la calificación que se va dar va a coincidir con la nota del profesor quien lo evaluaría? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
11. ¿Cree Usted que para ser capaz de utilizar la autoevaluación adecuadamente debe existir un periodo de preparación? Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuánto tiempo? No \_\_\_\_
12. ¿Considera Usted que si recibe formación en como aplicar la autoevaluación Usted la utilizaría por iniciativa propia? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
13. ¿Existe para Usted la necesidad intrínseca de autoevaluarse? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

### Instrumento 3

**Objetivo:** conocer la experiencia de los estudiantes que han aplicado la autoevaluación en el pasado.

**Paso de la estrategia N°1 – Creencias:** la sensibilización.

**Instrucciones:** lea las preguntas y respondalas.

1. ¿La autoevaluación en la cual participó fue esporádica o era un proceso

- sistemático? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál ha sido el impacto de la(s) autoevaluación realizadas? \_\_\_\_\_
  3. La autoevaluación aplicada fue por el profesor como requisito del curso o porque usted necesitaba realizarla? \_\_\_\_\_

#### **4.2. BÚSQUEDA: APROXIMACIÓN A DEFINICIONES CIENTÍFICAS SOBRE AUTOEVALUACIÓN.**

A lo largo de los últimos 20-30 años muchos científicos se han centrado en el tema de AE. Se han realizado investigaciones y creado teorías. Los constructos teóricos que se han utilizado son para explicar los fenómenos empíricos en el campo de la AE. Estos difieren de las ideas y generalizaciones de los alumnos. Es entonces necesario acercarse a la teoría.

Para Cerda (2005:37) la “teoría es un conjunto de constructos, definiciones y proposiciones relacionadas unas con otras que expresan conocimientos, principios y leyes para explicar determinados hechos o fenómenos”. Cuando se habla de conocimiento científico se sobreentienden y las teorías creadas por los científicos. Estos conocimientos, nominados por Chevellard “los saberes sabios” son los que producen los “sabios o genios, comúnmente llamados científicos y artistas” (González y Díaz, 2008:84).

Las teorías permiten al ser humano progresar “en el conocer y en el hacer” (Cerda, 2005: 11). El mismo autor menciona que la teoría es un sistema de saber generalizado y una explicación sistémica de un dominio de la realidad (p. 44). A través del lenguaje se representa la realidad y se da forma a las teorías. “La palabra sirve para nombrar y objetivar el mundo. Éste existe en cuanto que es nombrado. La conexión lenguaje – realidad (...) es una herramienta de construcción de significados comunicables y compartibles entre el universo de los conceptos y el mundo de la realidad.” (p. 108)

Sin embargo este lenguaje es científico y el alumno debe acercarse a él. Para que el estudiante continúe con su motivación, en primera instancia, él se debe aproximar a los conceptos teóricos. En segundo lugar, una vez puesto a los alumnos a sentir y pensar sobre el significado y la importancia de como cada uno puede evaluarse y ser conciente

de lo aprendido, ellos se pueden aproximar a la ciencia abordando el conocimiento. El propósito es desarrollar competencias como analizar, generalizar, comprender, interpretar, sintetizar, redactar.

Él mismo va a consultar literatura sobre autoevaluación considerando como mínimo dos autores a través de diversos recursos: libros, base de datos, Internet, artículos. Se analizan los beneficios de la autoevaluación y también sus desventajas. Los dicentes escriben reflexiones sobre el tema.

Las fuentes de búsqueda pueden ser en inglés o español. El alumno desarrolla una de las competencias necesarias para la investigación: revisión, selección y sistematización de literatura aunque con una cantidad pequeña de autores. En este ejercicio además se practican las formas de citar. Su capacidad de leer y comprender se desarrollará aun más a través de esta actividad. Ellos deberán comparar visiones diferentes para sacar conclusiones sobre los conceptos propuestos. Para esto también sería necesario que los discentes puedan parafrasear, razonar, argumentar o justificar.

El acto mismo de lectura es muy individual. Cada alumno ampliará el concepto de autoevaluación para así poder comprender su esencia y buscar posibles ventajas y desventajas en ella. A partir de reflexiones personales los estudiantes confrontarán sus saberes previos con los conceptos científicos.

Las ideas y opiniones de los alumnos sobre el material consultado y leído el que incluye la autoevaluación estarán expresadas por ellos en varios párrafos, sin ser un ensayo formal. Con la escritura se desarrollan las habilidades de analizar y sintetizar. Las ideas expresadas por escrito deben tener un orden lógico, unidad, correcta ortografía, amplio vocabulario y buena puntuación. El alumno observa los detalles, sintetiza ideas principales, compara estableciendo diferencias y similitudes entre las definiciones de diversos autores.

Finalmente, toda la información obtenida debe ser ordenada y clasificada haciendo una síntesis, dando así como resultado una interpretación personal sobre la autoevaluación, es decir, donde las creencias personales y los prejuicios posiblemente han sufrido algunos cambios.

Así se pretenderá que en el discente ha ocurrido un cambio sobre el concepto autoevaluación el cual en la mayoría de las veces implica un conflicto entre lo que creía el alumno al principio y lo que ya conoce basándose en la ciencia. Los estudiantes “cuentan con un conocimiento informal – fruto de un intento personal y espontáneo de dar sentido al mundo – y con un conocimiento formal – fruto de la instrucción – que pueden entrar en conflicto.” (Pines y West, 1986, citado en Rodríguez, 1999: 135). El cambio conceptual se basa en este conflicto. Es de resaltar que “... la relación entre estos [informal y formal] tipos de conocimiento no es conflictiva y ambos pueden coordinarse fácilmente de forma coherente...” (Ibid., pp.590 y ss, citado en Rodríguez, 1999: 135)

Ahora los discentes están preparados y tienen un bagaje conceptual que les permite establecer una relación más estrecha con la autoevaluación.

El instrumento que se utiliza en este eslabón es un cuadro que permite comparar, sintetizar y visualizar las diferentes definiciones sobre AE.

#### **Instrumento 4**

**Objetivo:** indagar sobre el concepto autoevaluación aproximándose a las definiciones teóricas.

**Paso de la estrategia N°2 – Búsqueda:** aproximación a definiciones científicas sobre autoevaluación

**Instrucciones:** busca la información consultada y complete el cuadro.

Autor	Definición de la AE	Ventajas de la AE	Desventajas de la AE
1.			
2.			
3.			
4.			

Reflexión general sobre las definiciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### **4.3. AUTOEVALUACIÓN DIRIGIDA: A) GENERAL Y B) ESPECÍFICA: REFLEXIÓN.**

Los alumnos ya están sensibilizados y preparados conceptualmente para realizar una serie de autoevaluaciones propuestas por el profesor según el contenido del curso.

En este eslabón de la estrategia la reflexión juega un papel importante como una de las actividades propiamente humanas. Según Boud et al (1985, citado en Jones, s.f.) la reflexión ocurre cuando “la gente recaptura sus experiencias, piensa sobre ellas, (...) las evalúa.” Jones (s.f., What is reflection?) después de analizar varias propuestas sobre la reflexión tales como: El ciclo de aprendizaje de Kolb y Fry (1975); La reflexión en acción de Boud et al (1985); Herramienta de reflexión de Atkins y Murphy (1994) concluye que el proceso reflexivo pasa por varias etapas y es un proceso de aprendizaje desde la experiencia. En él se involucran sentimientos, observaciones, opiniones, evaluaciones, análisis, generalizaciones para llegar a resultados concretos: posibles cambios en el comportamiento, compromiso para futuras acciones, nuevas perspectivas sobre las experiencias.

Como señala Rodríguez, (1999:148) “La reflexión, decisiva en la metacognición, supone plantearse y dar respuesta a cuestiones como el motivo de la acción, el procedimiento a seguir para desarrollar la acción y los resultados de la misma.” Él además agrega que cuando los docentes ayudan a sus alumnos a reflexionar sobre las actividades que llevan a cabo, también potencian la metacognición y favorecen el cambio conceptual.

Con la puesta en práctica de la auto-evaluación los alumnos aplican su capacidad de reflexionar sobre su propio pensar, es decir, la metacognición. Las diversas afirmaciones o preguntas que deben considerar les permiten ver su aprendizaje y sus actitudes desde otro punto de vista, de romper con la subjetividad. Entre más experiencia tienen con la auto-evaluación, mejores serán en la aplicación de ésta.

El concepto metacognición se ha abordado desde diferentes perspectivas. Algunas son contradictorias, pero todas a la vez enriquecen su comprensión. Vargas y Arbeláez (2001:165) concluyen que “parece haber cierto acuerdo en cuanto a que la

metacognición es un constructo tridimensional que abarca tres aspectos; la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos.”

En este eslabón de la estrategia el docente tratará de enfocar este conocimiento que tienen los alumnos sobre su propia cognición, como dice (Flórez; 2000), para motivarlos a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas.

Entonces el terreno ya está abonado y se procede con la aplicación de varias preguntas a las cuales el discente debe responder para poder autoevaluarse. Todo el proceso de preparación y formación del estudiante ahora debe dar sus resultados. Si los alumnos se han identificado con la necesidad de autoevaluarse y este acto tiene un gran sentido para ellos, entonces se logrará desarrollar su capacidad de reflexionar y valorarse considerando los criterios propuestos.

En este intento de ser honestos consigo mismos para darse un valor los alumnos también desarrollarán la metacognición. Se pretende que los estudiantes se dan cuenta no solo qué y cómo han aprendido, sino sean capaces de “medir” de alguna manera estos logros y así detectar sus fortalezas y debilidades.

#### **A) General**

La primera parte de los ejercicios de autoevaluación está enfocada a temas más generales, es decir, no se relaciona directamente con el contenido del curso Comunicación escrita I L2. El propósito del docente es centrar la atención de los alumnos en actividades no propiamente cognitivas que miden su avance en los temas de gramática, escritura o vocabulario.

Con los instrumentos utilizados en este eslabón se posibilita generar reflexiones profundas, relacionadas no propiamente con un determinado contenido académico, sino reflexiones sobre valores y cualidades personales como la responsabilidad, la disciplina, el compromiso, la puntualidad, la dedicación, la organización, la perseverancia, el trabajo independiente, en otras palabras, sobre el ser. Las autoevaluaciones aportan directamente a la formación del estudiante. A través de la sensibilización, la razón, el

trabajo sistemático del profesor desde el exterior durante el proceso docente educativo, el alumno empieza a crear procesos conscientes desde su interior sobre su proceso de aprendizaje y desarrolla la competencia de auto-evaluarse.

Además, las afirmaciones expuestas en los formatos de autoevaluación proporcionan algunas estrategias de aprendizaje del idioma inglés las cuales posiblemente no son conocidas o utilizadas por los estudiantes; plantean ideas de proyección y planeación del estudio, lo que puede concienciar al alumno que el aprendizaje no es un acto solo de momento, de memoria, de pasar un examen o de obtener un resultado satisfactorio, sino que el aprendizaje es un proceso mucho mas complejo y es para la vida. Por eso hay que ser el único dueño de él, aprender como autoevaluarlo.

Los instrumentos aplicados en este eslabón son dos. El primero se desarrolló a partir de un formato de autoevaluación utilizado en la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia con algunas modificaciones. Las afirmaciones sobre las cuales los estudiantes deben auto-evaluarse son expresadas en forma de escala, concretamente la escala de Likert, que pretende sintetizar la frecuencia de las acciones a través de palabras como *siempre, a menudo, algunas veces, rara vez y nunca*. Además, se incluyen dos preguntas abiertas sobre debilidades y fortalezas en el aprendizaje de los alumnos.

El segundo instrumento fue desarrollado a partir de tres enfoques diferentes: las estrategias de aprendizaje, las actividades extra clase y la motivación. Aquí también se utilizó el tipo de escala con las opciones: *muchas veces, algunas veces y pocas veces*.

A partir de sus respuestas los alumnos suman los números y comparan sus resultados con un referente incluido en el instrumento y finalmente escriben sus reflexiones. Un valor agregado en este instrumento es la introducción que se hace antes de que el alumno se autoevalúe.

## **B) Específico**

Una vez que se ha logrado una imagen general del estudiante sobre su desempeño, actitudes y valores y se ha contribuido al cumplimiento del objetivo educativo el que pretende formar tanto convicciones como sentimientos en el alumno; se procede con la

autoevaluación concreta, es decir, relacionada con el contenido académico. En él habitan habilidades y conocimientos que el estudiante asimila en su proceso de aprendizaje.

Este eslabón de la estrategia es de gran importancia porque es en este momento cuando se refleja y se hace un balance real de todo lo aprendido. El estudiante debe darse cuenta si realmente puede componer párrafos en inglés según una estructura particular. También debe tener evidencia si es capaz de aplicar los conocimientos sobre letras mayúsculas, puntuación y términos gramaticales como pronombres de sujeto, objeto, posesivos, tiempos verbales.

Este proceso de escritura y las habilidades que el estudiante desarrolla se deben reflejar en actividades de lectura, es decir, lo que sea capaz de hacer como escritor, lo mismo debe ser capaz de hacer como lector: identificar ideas, comprender la estructura y el tipo de párrafo, el propósito del autor. El vocabulario aprendido también es un tema de consideración. El estudiante ya ve sus esfuerzos y el tiempo dedicado al aprendizaje de nuevas palabras. Para poder autoevaluarse es necesario tener criterios, saber bien los contenidos y desarrollar competencias.

El instrumento se desarrolló a partir del propósito que tenía para cumplir: es en inglés e involucra los temas del curso. El alumno aplica dos posibles respuestas entre los extremos de “sí” y “no” y también considera una tercera: “puede ser”.

### **Instrumento 5<sup>1</sup>**

(Adaptado de la Escuela de Idiomas con algunas modificaciones)

**Objetivo:** utilizar escalas para que los estudiantes se auto-evalúen.

**Paso de la estrategia N° 3** – Autoevaluación dirigida - general: reflexión.

**Instrucciones:** Responda con honestidad a las siguientes afirmaciones.

#### **AUTO-EVALUACIÓN**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

En cada una de las siguientes preguntas, señale la respuesta que mejor describa su desempeño y compromiso con la asignatura que esta cursando. Por favor se honesto(a).

---

<sup>1</sup> Adaptado de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia con algunas modificaciones

Ítem	Siempre	A menudo	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1. Asisto regular y puntualmente a las clases.					
2. Preparo las tareas para cada clase.					
3. Participo activamente en el curso.					
4. Dedico suficiente tiempo por fuera de clase para estudiar lo contenidos propuestos por el curso.					
5. Cumpló con la entrega y presentación de trabajos en las fechas establecidas					
6. Amplio los contenidos del curso con trabajo independiente.					
7. Mi motivación para estudiar este curso y otros proviene de mí.					
8. Mi motivación para estudiar este curso y otros depende de factores exteriores.					

De 1 a 5 cómo califico mi compromiso con mis estudios?

¿Qué aspectos positivos detecto en mi que beneficien mi aprendizaje y mi crecimiento como persona y futuro profesor? \_\_\_\_\_

¿Qué debería mejorar o que técnicas debo implementar para tener cada vez un mejor nivel en mi desempeño de este idioma y para formarme como futuro profesor? \_\_\_\_\_

### **Instrumento 6**

**Objetivo:** utilizar escalas para que los estudiantes se autoevalúen.

**Paso de la estrategia N° 3 – Autoevaluación dirigida – general:** reflexión.

**Instrucciones:** Responda con honestidad a las siguientes afirmaciones.

#### AUTO-EVALUACIÓN DEL ALUMNO

Cuando usted es colaborador en la evaluación, desarrolla el hábito de autoreflexión. Usted aprende las cualidades del buen trabajo, a juzgar su trabajo comparado con estas cualidades, a retroceder desde su trabajo para evaluar sus propios esfuerzos y sentimientos de realización y a fijar metas personales (Reif, 1990; Wolf, 1989).

Estas son las cualidades de los aprendices auto-dirigidos y autónomos. Mientras su profesor modela, guía y práctica la autoevaluación, usted se dará cuenta que la evaluación no es algo aparte del aprendizaje o algo hecho exclusivamente para los

profesores. Es una colaboración entre profesores y estudiantes y una parte integral del proceso de aprendizaje.

Lo invitamos a que se apropie de su propio proceso de aprendizaje. Para ayudarlo, le pedimos seleccione una respuesta para cada uno de los enunciados que se presentan seguidamente: (1) MV: Muchas veces; (2) AV: Algunas veces; (3) PV: Pocas veces.

Al terminar, sume los puntos para obtener resultado en cada sección. Con base en los resultados escriba sus reflexiones.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Uso de estrategias de aprendizaje

	MV	AV	PV
1. Constantemente repaso vocabulario nuevo, expresiones y estructuras gramaticales.	1	2	3
2. Utilizo una variedad de técnicas de aprendizaje para elegir las más apropiadas y aplicarlas en mi estudio.	1	2	3
3. Utilizo diferentes medios (películas, canciones, revistas, libros) para facilitar y mejorar mi aprendizaje.	1	2	3
4. Utilizo información obtenida de los resultados de exámenes y la retro-alimentación del profesor para reflexionar e incorporar cambios a mis prácticas de aprendizaje.	1	2	3

**Total**

### Cumplimiento de los compromisos fuera de la clase

	MV	AV	PV
1. Trabajo con responsabilidad los trabajos asignados por el profesor.	1	2	3
2. Dedico mínimo 4 horas de estudio fuera de la clase.	1	2	3
3. Me preocupo para investigar algo más sobre los temas vistos en clase (tanto de gramática como de contenido) para mi desarrollo y satisfacción personal.	1	2	3
4. Continuamente me autoevalúo utilizando los objetivos propuestos en el programa y los específicos de cada clase para determinar si estoy cumpliendo con los objetivos del curso.	1	2	3

**Total**

### Mi motivación y mi trabajo

	MV	AV	PV
1. Mi disposición para la clase es adecuada (disciplina, puntualidad, material necesario, participación).	1	2	3
2. Participo activamente en las actividades propuestas en las clases para poder practicar el nuevo idioma.	1	2	3
3. Me trazo unas metas para alcanzar en cada curso y así mejorar mi desempeño.	1	2	3
4. Soy consciente que la motivación para aprender parte mas de mi y que depende menos del profesor, del método o del libro.	1	2	3

**Total**

Lectura de los resultados: Entre mayor el número total de sus resultados (como punto inicial es el 12) menor es el uso de estrategias y compromiso individual lo que implicará mayor esfuerzo para mejorar.

Reflexión: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

### **Instrumento 7**

**Objetivo:** utilizar afirmaciones para que los estudiantes se autoevalúen.

**Paso de la estrategia N° 3 – Autoevaluación dirigida – específica:** reflexión

**Instrucciones:** Responda con honestidad a las siguientes afirmaciones.

#### SELF-ASSESSMENT

Licenciatura de lenguas extranjeras, primer semestre

How would you evaluate your own understanding and applying of the concepts we have covered so far?

Directions: please complete each of the following items by writing a “Y” for yes, an M” for maybe or an “N” for no in front of each statement. Explain your answer.

1. I can identify parts of the speech in a paragraph using my knowledge about affixes.
2. I understand the difference among subject pronouns, object pronouns, possessive adjectives and possessive pronouns and can use them appropriately.
3. I can use capital letters and punctuation (comma and stop/point) in a paragraph.
4. I can identify the topic sentence, supporting details, closing sentence and the main idea of a paragraph.
5. I can use appropriate writing and reading strategies to improve my writing and reading in English.
6. I can use Simple Present, Present Progressive and Future with going to and will.
7. I know all the steps of a writing process and different kinds of outline.

8. I can use appropriate vocabulary to express my ideas.
9. I can apply all the spelling rules in plural of nouns, verbs with –ing and -s.
10. I can write a topic sentence and a good paragraph on a specific topic.

#### **4.4. COMPARACIÓN: EVALUACIÓN FORMATIVA VS. AUTOEVALUACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN.**

La evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el semestre y así se aprovecha su potencial aplicándola como estrategia de mejorar y para poder ajustar lo necesario en el proceso del alumno. Ella valora los logros y trabaja las dificultades, pero sigue siendo desde afuera. Su propósito es dar una mirada más objetiva, desde un ángulo diferente y demostrárselo al estudiante, siempre pensando en su proceso de aprendizaje a través del cual el discente se forma.

Para Nicol y Macfarlane-Dick (2005: 2), la evaluación formativa y la retroalimentación en la educación superior deben ser utilizados para dar poder a los estudiantes como aprendices autoreguladores. El papel del docente es de suma importancia, pero no es exclusivo de él. El mismo estudiante desde su interior debe aprender a beneficiarse de esta retroalimentación externa que le proporciona el docente y sí él no logra esto, entonces no puede desarrollar las habilidades de autorregulación tan necesarias para el aprendizaje por fuera de la universidad y para la vida.

El constructo de autorregulación, según Pintrich y Zusho, 2002, (citados en Nicol y Macfarlane-Dick, 2005:2), se refiere al grado hasta el cual los estudiantes pueden regular aspectos de su pensamiento, motivación, y comportamiento durante el aprendizaje. En la práctica, la autorregulación se manifiesta en el monitoreo y la regulación activas de un número de diferentes procesos del aprendizaje: fijar metas en el aprendizaje, estrategias para alcanzar estas metas, el manejo de recursos, el esfuerzo utilizado, reacciones a la retroalimentación externa, los productos creados.

Es difícil obtener evidencias sobre el aprendizaje auto-regulado del alumno durante este eslabón, pero se pretende con el adecuado desarrollo de la evaluación formativa propiciar éste. Y para crear las condiciones necesarias se realizan dos actividades que generan confrontación.

Ésta tiene dos intenciones, por un lado, demostrar que tantas diferencias o similitudes existen en el proceso evaluativo, es decir, cómo los criterios de los estudiantes coinciden o se aproximan a los criterios de los docentes. Por otro lado, se pretende señalar los logros reales obtenidos por los discentes. La finalidad es desarrollar la capacidad de observar, analizar, argumentar y reflexionar.

Entonces finalizando el curso Comunicación Escrita I L2 a los estudiantes se les asignan dos trabajos los cuales son la culminación y la manifestación de los conocimientos y competencias adquiridos durante el semestre: el primero es relacionado con la identificación de organización de párrafos y la aplicación de varias estrategias de lectura en inglés que se desarrolla por fuera de la clase; el segundo tiene que ver con la escritura de un párrafo sobre tema libre en el espacio de la clase, pero con una preparación y cumplimiento de los pasos de un proceso de escritura previas en casa.

Los trabajos son revisados por el docente y una vez se ha llevado a cabo el proceso de autoevaluación dirigida a los estudiantes se les ofrece reflexionar sobre la dedicación y la preparación de los trabajos. El alumno aun no conoce sus resultados, pero sabe muy bien como cumplió con lo que se exigía porque tenía los criterios previos.

Las preguntas que se proponen a los estudiantes son relacionadas con el proceso cognitivo, por un lado y con la planeación, ejecución y evaluación de éste, es decir, la metacognición, por otro. Además, después del análisis se propone al estudiante a auto calificarse donde entra en juego la autoevaluación. La auto-evaluación en este caso es sobre múltiples aspectos: esfuerzo personal, actitudes, conocimientos, habilidades. Cuando el alumno recibe la retroalimentación del profesor sobre su trabajo y el resultado respectivo, él podría hacer una comparación. El docente por su lado también compara la auto-evaluación del estudiante con sus conceptos.

Las competencias a desarrollar en esta etapa del proceso docente educativo son: analizar, reflexionar, comprender, interpretar y sintetizar.

Todos los eslabones anteriores de la estrategia diseñada permiten crear estos procesos de autoevaluación que posibiliten la auto-regulación la cual se aproxima al máximo a la autonomía.

El instrumento que se aplica contiene preguntas concretas sobre los dos trabajos realizados por los alumnos. Ellas son abiertas, pero se ofrecen algunas como orientación y así se establecen criterios alrededor de cuales giran las reflexiones y comparaciones.

### **Instrumento 8**

**Objetivos:** - reflexionar sobre trabajos individuales

- comparar las opiniones de los estudiantes con la percepción del profesor

**Instrucciones:** A. Reflexiona sobre tu preparación y elaboración del trabajo “Párrafos”. (¿Dedicaste suficiente tiempo, seguiste las instrucciones del profesor? ¿Consultaste en caso de preguntas? Leíste el material de consulta previamente para poder realizar el trabajo, etc.) ¿Cómo crees que te fue en el trabajo? ¿Que calificación esperas? ¿Por que? B. Reflexiona sobre tu preparación y elaboración del párrafo (tema libre). Considera las mismas preguntas anteriores.

### **4.5. PROYECCIÓN A LA AUTONOMÍA.**

El último eslabón de la estrategia lo constituye la proyección a la autonomía comprendida ésta no como un comportamiento puramente individualista. No se habla del estudiante quien no se relaciona y no considera los demás. Existe un equilibrio entre su autodesarrollo y la interdependencia humana. De esta manera él se convierte en una persona libre y feliz porque es responsable, autorregulador, colaborativo y flexible. El discente a través de la auto-evaluación sistemática ha logrado desarrollar habilidades, destrezas y competencias y tiene las herramientas necesarias para seguir formándose más adelante.

Flórez (2000:6) afirma que desde la perspectiva pedagógica cognitiva la formación significa: “avanzar en la capacidad de pensar y de decidir con autonomía sobre el mundo propio y el mundo que nos rodea.”

Vera, Arias y Buitrago (2001) se apoyan en las ideas de Williams y Burden, (1997:206) para sustentar que los aprendices van a ser mejores si tienen metas lo que los obligara a elegir y los estimulara el sentido de responsabilidad personal. Cuando el alumno elige estrategias, establece planes y los monitorea se posibilita el desarrollo de la auto-dependencia, la confianza y la capacidad de ser más abierto a los cambios. La auto-evaluación continúa, siguen las autoras, les permitirá ser más concientes de sus dificultades y de sus avances. Todos estos actores contribuyen a la formación de la autonomía del aprendiz.

En este eslabón después del proceso de concientización para culminar la aplicación de la estrategia e intentar de hacer un balance sobre ventajas y desventajas, se propone una conversación informal a los alumnos, la cual es gravada. El docente los motiva e invita a participar activamente en la charla. Las preguntas giran alrededor de las actividades realizadas durante el semestre y su impacto no solo sobre el aprendizaje mismo, sino sobre los estudiantes como personas.

Se ha llegado a una etapa donde el estudiante posee la forma más poderosa de la conciencia – el control. Además, se incrementa la responsabilidad y se aplica la auto-evaluación sin que ésta este impuesta por alguien, se convierte en una necesidad intrínseca para el alumno.

Partiendo desde el hecho que el estudiante es hoy el principal protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, él es el directo responsable de su aprendizaje. El autocontrol es una condición necesaria para la motivación y puede llevar a lograr cierta autonomía.

Las capacidades que se desarrollan aquí son: la observación porque el alumno debe aprender a percibir cambios, ver detalles, notar, identificar y encontrar procesos y sucesos. Hay una intencionalidad importante aquí, no es cuestión de casualidad o azar.

Se propone estar interesado en descubrir fallas, errores y pretender corregirlos. La atención, el análisis y la reflexión son otra vez las habilidades a practicar.

A lo largo de este proceso de preparación para aplicar la autoevaluación durante el cual el estudiante se ha ido formando, se alcanza la autonomía. Esta de por sí ya es una capacidad. Los estudiantes se transformarán como aprendices y como personas. Ellos ya serían capaces de enfrentar el cambio constante en sus vidas. Sus potenciales se han desarrollado para permitirles ser reflexivos, creativos y libres de una total dependencia del docente.

El instrumento desarrollado para finalizar con la recolección de datos se basa en preguntas orientadoras las cuales se hacen a los estudiantes durante la conversación espontánea. Este evento es documentado y cuenta con transcripción.

### **Instrumento 9**

**Objetivo:** evaluar la efectividad de la estrategia de autoevaluación desde el punto de vista de los mismos participantes.

**Preguntas orientadoras:**

1. ¿Qué es autonomía? ¿Cree que a través de las actividades realizadas durante el semestre usted se ha convertido en un aprendiz más autónomo?
2. ¿Adquirió usted técnicas de AE? ¿Seguiría aplicándolos más adelante en su vida académica?
3. ¿Cree que usted desarrolló algunas competencias a través de las actividades realizadas como autoevaluación?
4. ¿Le proporcionó información necesaria el informe del profesor (incluyendo la evaluación sumativa y formativa) para poder aplicar la AE?

## **5.0. PROCESO METODOLÓGICO: UN ENFOQUE HERMENÉUTICO PARA APLICAR LA AUTOEVALUACIÓN**

### **5.1. DISEÑO METODOLÓGICO**

En esta investigación se pregunta: ¿Cómo generar procesos de autoevaluación en los estudiantes universitarios que posibiliten el desarrollo de su autonomía mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Para ello estipulamos la hipótesis: al aplicar una estrategia de autoevaluación basada en la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía se generaría cultura de autoevaluación y se posibilitaría la formación de personas autónomas.

El objetivo general se centró en el diseño, la aplicación y evaluación de una estrategia de autoevaluación que posibilite el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios. Para cumplir con él se desarrollaron los conceptos de autoevaluación, autorregulación y autonomía, por un lado. Se diseñó la estrategia de autoevaluación con sus respectivos eslabones, por otro, y por último se aplicó y comprobó la efectividad de la estrategia de autoevaluación en la enseñanza de inglés en la Educación Superior.

Esta investigación se desarrolló con un diseño cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico, con una estrategia tipo caso.

El diseño es cualitativo porque su objeto de estudio la didáctica se enmarca en la universidad. Esta es una institución “que la sociedad generó con la función de conservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad, fundamentalmente mediante la educación de profesionales, científicos y artistas.” (Álvarez, 1999, citado en González, 2005:39) La Universidad de Antioquia, donde se inscribe esta investigación, es una institución socio-cultural donde se investiga la autoevaluación y se analiza desde el diseño cualitativo. Se trabajó en el programa de la Licenciatura de lenguas extranjeras y la asignatura del curso Comunicación escrita I L2.

En la investigación cualitativa, el investigador se centra en los seres humanos, en el caso de este estudio, en los estudiantes de pregrado de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia como sujetos históricos constituidos en la cultura, el lenguaje y las comunidades en las cuales viven.

La investigadora trabajó con un grupo pequeño de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras del primer semestre para alcanzar a comprenderlos e interpretar la situación experimentada en las clases del curso Comunicación Escrita I L2 desde la hermenéutica. De igual manera el investigador trató de ver lo local, lo cotidiano, las vivencias particulares de los sujetos, sus diferencias y distintas formas de pensar. “La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, (...) rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.” (Galeano, 2004: 20).

Estos procesos sociales se analizan desde un enfoque histórico-hermenéutico el cual se centra en el sujeto, el estudiante, como un ser histórico y en su interpretación y en la traducción de las culturas como esencia de la hermenéutica. El investigador no interviene o influye en los hechos, sino que ellos se dejan correr libremente, naturalmente; se trata “de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidas.” (Wolf y Tymitz (1976-1977), citados en Martínez (1989:194); citado en López H. (2003:104)

Nosotros somos seres históricos, estamos en el tiempo, venimos de un pasado y éste tiene efecto en nosotros. El investigador debe tener su experiencia hermenéutica. Él la vive a partir del círculo hermenéutico como proceso interpretativo de un texto. Éste a su vez es una estructura de sentido que se construye desde el lenguaje y con el lenguaje se hace el círculo hermenéutico.

Para la comprensión en sentido hermenéutico, es necesario partir de la tradición de la investigadora, quien realizó su pregrado en ciencias de la educación en Bielarus y actualmente se desempeña como docente de cátedra en el área de inglés en la

Universidad Católica de Oriente y en la Universidad de Antioquia y como estudiante instructor de la Maestría en Educación.

Parte inicial del proceso de comprensión o del círculo hermenéutico, según Heidegger (citado en Gadamer, 1992), es la preestructura de la comprensión. En la precomprensión se encuentran los prejuicios: conceptos previos, creencias, ocurrencias, sentimientos. Estos se deben explorar por el lado del investigador y por el lado de los estudiantes. Cuando se quiere comprender se deben considerar dos opiniones: la del lector, en el presente caso, el investigador y la del texto (o del otro), los estudiantes, la cual no se puede ignorar. “Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones propias. Lo que se exige es 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.” (Gadamer, 1992:335)

El círculo hermenéutico es una forma de pensar desde el todo hacia a las partes y desde ellas hacia al todo, su finalidad es “de favorecer en cada movimiento un nivel de comprensión mayor” (López, 2003:100) siempre en su contexto histórico y social. En esta investigación se identifican varias relaciones del todo y las partes: la universidad como el todo y la clase con los estudiantes de la licenciatura como la parte; la didáctica universitaria como el todo y la auto-evaluación como la parte; el currículo y más concretamente el programa de inglés como el todo y el curso de Comunicación escrita I L2 como la parte.

El texto y la persona interpretadora los separa la distancia del tiempo. Para poder ver más allá y no estar limitado a lo más cercano en la comprensión el investigador necesita tener su propio horizonte el cual debe ampliar. Además, él debe conocer el horizonte del otro, el estudiante. “Se cree comprender porque se mira la tradición desde el punto de vista histórico, esto es, porque uno se desplaza a la situación histórica e intenta reconstruir su horizonte.” (Gadamer, 1992:374) De este modo se habla de fusión de horizontes del autor y del intérprete, del pasado y del presente, de lo propio y lo del otro. El intérprete está obligado a poner a prueba sus prejuicios, encontrarse con el pasado para comprender la tradición de la cual procede.

El caso en esta investigación es el grupo 2 de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia quienes tomaron el curso de Comunicación Escrita I L2. Se trató de estudiar y comprender las creencias de los estudiantes universitarios con respecto a la auto-evaluación, sus actitudes frente a las evaluaciones formativas y sumativas, sus prácticas más frecuentes de reflexión individual sobre su proceso de aprendizaje conservando el contexto, el espacio y el tiempo particulares.

Una de las características específicas del estudio de caso es la singularidad. Los estudiantes del grupo 2 del curso Comunicación Escrita I L2, es decir, del primer semestre, es un caso único, irrepetible e individual. Estas condiciones posibilitaron la creatividad del investigador. El carácter holístico del caso se refleja en la unión de diferentes dimensiones desde las cuales se consideró el estudio: pedagógico, didáctico y curricular.

Las características específicas del grupo fueron: 10 estudiantes entre los cuales había 4 mujeres y 6 hombres. La mayoría de los alumnos fueron personas que ya habían realizado estudios de pregrado en diferentes áreas como: lengua castellana, administración y filosofía. Solo una persona fue recién graduada del colegio. También había unos pocos que antes de iniciar su carrera en lenguas, se habían dedicado a otras actividades por 1 a 3 años. Además, entre los alumnos había personas que tuvieron experiencia como docentes o actualmente ejercían esta labor. Un estudiante repetía el mismo curso. El horario del curso fue de 12:00 a 2:00 p.m. los lunes y miércoles, semestre 2 de 2007.

## **5.2. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA HIPÓTESIS ABDUCTIVA**

La presente investigación parte de una problemática real en la universidad: falta de cultura de autoevaluación en los estudiantes. Este hecho debe tener una explicación y una solución. Con este fin se construye la hipótesis abductiva. El proceso de construcción contiene varios pasos a seguir. Ellos se basan en el razonamiento humano.

Según Pierce (1970:22) “la ciencia emplea (...) tres modalidades de razonamiento: la abducción, la deducción y la inducción.” Cada uno de ellos se aplica en la ciencia en su debido momento, apoyándose o más bien complementándose uno al otro. Los tres

formas de razonar son indispensables en un proceso investigativo. Sin embargo, como afirma Pierce (1970), el único método que realmente permite crear conocimiento nuevo es la abducción o también llamada hipótesis abductiva.

Para poder crearla siempre debe haber un hecho sorprendente, un enigma para solucionar, es decir, el proceso inicial comenzó observando la realidad, conociendo la problemática y haciendo preguntas sobre ella. Había comportamientos que sorprendían. A partir de iconos como representaciones de la realidad se encuentran indicios y tratando de descubrir el secreto se plantean diversas conjeturas explicativas. Una vez se ha cumplido con este proceso se crea la hipótesis que se pone a prueba.

### **Hecho sorprendente**

Los estudiantes están acostumbrados a ser evaluados solo por el profesor. A pesar de ser estudiantes universitarios, ellos todavía dependen del profesor como un factor externo para tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y en consecuencia casi nunca reflexionan sobre lo aprendido y sobre su actitud hacia el estudio. Los alumnos no saben como autoevaluarse y por eso no lo hacen, también es probable que ellos no lo hagan porque no sienten la necesidad, son indiferentes.

Sorpresivamente cuando en el ámbito universitario se ha practicado la autoevaluación al final del curso con una serie de preguntas para reflexionar y considerar y con el fin de darse una calificación, ésta del estudiante es más alta en la mayoría de los casos o más baja con respecto a su desempeño real observado desde el punto de vista del profesor; lo que refleja que existen discrepancias en los criterios entre alumno y profesor y probablemente falta de conciencia y autonomía por parte del alumno.

También es posible que el estudiante es conciente que su nota no debe ser tan alta, pero siendo deshonesto consigo mismo, se da una calificación alta porque necesita ganar la materia, ya que le han dado la oportunidad. La presión de perder o aprobar una materia que implica múltiples cambios en la vida del estudiante es una probable explicación del fenómeno que se observa con frecuencia en la universidad.

## **Enigma**

¿Por qué no se promueve la autoevaluación como un elemento formativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

¿Por qué no se incluye la autoevaluación como parte de la evaluación del estudiante en la Educación Superior?

¿Por qué existen diferencias entre las apreciaciones de los estudiantes y los profesores sobre los procesos de autoevaluación?

## **Iconos**

- ❖ El cuestionario que ofrece el profesor como punto de partida de reflexión para el estudiante.
- ❖ La calificación del estudiante en el caso de aplicar una autoevaluación.
- ❖ La calificación del profesor como concepto sobre la autoevaluación del alumno.
- ❖ Un trabajo que el profesor propone al estudiante de autoevaluarlo.

## **Indicios**

Lo anterior indica lo siguiente:

- ❖ Los estudiantes no tienen la necesidad intrínseca para autoevaluarse y dependen del criterio del profesor.
- ❖ Los estudiantes no tienen criterios suficientes y herramientas apropiadas para llevar a cabo una autoevaluación como complemento de la evaluación del profesor con el fin de comprender mejor su propio proceso de aprendizaje.
- ❖ Los estudiantes no son conscientes de la importancia de un proceso auto-evaluador.
- ❖ Los profesores por su lado no creen en la capacidad objetiva y autoconciente de los estudiantes para autoevaluarse.

## **Sospechas**

- ❖ La constante práctica cuantitativa de evaluación no permite desarrollar competencias necesarias para autoevaluación y un proceso autónomo del estudiante.
- ❖ A los estudiantes les falta conocimiento y experiencia en asuntos de autoevaluación.
- ❖ Los profesores tampoco manejan con propiedad la cuestión sobre autoevaluación. Además, es posible que exista resistencia a su aplicación porque lo considerarían como pérdida de poder y autoridad.
- ❖ El profesor sospecha que el alumno lo va a engañar con su autoevaluación.
- ❖ Los logros de las ciencias no han permitido que los profesores traten y miren a los estudiantes como sujetos capaces de autoevaluarse.
- ❖ A los estudiantes, como tradicionalmente han sido pasivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, les cuesta tomar la iniciativa y ser activos en la evaluación. Ellos aun creen que ésta es solo responsabilidad única del profesor.

## **Conjeturas**

- ❖ Los estudiantes podrían formarse para realizar su autoevaluación, podrían conocer y tener los instrumentos necesarios para este fin.
- ❖ Los profesores podrían ser los educadores quienes durante el proceso de aprendizaje no solo van a proporcionar las técnicas de autoevaluación a los estudiantes, sino que van a comprobar los criterios adquiridos por estos últimos.
- ❖ La autoevaluación posibilitaría el desarrollo de competencias en los estudiantes generando autonomía en ellos.

## **Hipótesis**

Al aplicar una estrategia de autoevaluación basada en la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía se generaría cultura de autoevaluación y se posibilitaría la formación de personas autónomas.

### **5.3. FASES**

Desde el proceso hermenéutico, las fases que se desarrollaron en esta investigación fueron tres: la teórica, la de campo y la interpretación.

#### **5.3.1. Fase teórica**

La fase teórica se desarrolló a partir de la lectura de fuentes bibliográficas primarias en las que se pretendió comprender conceptos como la evaluación sumativa, formativa y formadora, la autoevaluación, la autorregulación y la autonomía para analizarlos e interpretarlos con el propósito de cumplir con el primer objetivo específico de la investigación: desarrollar los conceptos de autoevaluación, autorregulación y autonomía (capítulo 3).

La revisión de literatura permitió plantear el problema de la investigación, a través de los procesos de documentación y comparación crear el estado de arte y fundamentar el marco conceptual de este estudio. Una vez realizada esta parte se construyó una síntesis en tanto que lo nuevo fue el diseño de una estrategia de autoevaluación aplicada en el proceso enseñanza y aprendizaje de inglés (capítulo 4)

#### **5.3.2. Fase de trabajo de campo**

La segunda fase, el trabajo de campo, consistió en recolección de datos que se llevó a cabo durante la aplicación de la estrategia de autoevaluación “La autoevaluación como una alternativa para generar autonomía” que contiene los eslabones: la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación, la proyección a la autonomía con los correspondientes instrumentos.

Esta fase corresponde al último objetivo específico de la investigación: aplicar y comprobar la efectividad de la estrategia de auto-evaluación. Para este fin se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos: cuestionarios, escalas, conversación informal. Se implementaron cuadros de comparación para sistematizar la información requerida.

Antes de aplicar los instrumentos en noviembre de 2007 se realizó una prueba piloto con estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Oriente. La prueba permitió validar los instrumentos y hacer las correcciones necesarias para tener preguntas bien construidas y claras y de esta manera recolectar los datos con confianza.

Es necesario mencionar que se trabajó solo con los instrumentos de 1 a 6. De acuerdo con la extensión de los instrumentos, algunos cortos se ofrecieron a una persona y algunos otros, más largos involucraron dos o tres personas con un total de 11 participantes. Los criterios de distribución de los instrumentos fueron el concepto de seriedad, compromiso y responsabilidad personal del estudiante que tenía el profesor sobre ellos, es decir, las encuestas de mayor peso y más importancia se entregaron a personas más “confiables”, según el criterio del profesor.

En el instrumento 1 se expresó la opinión que la evaluación sumativa no es entendible. En el instrumento 2 dos de las tres personas que colaboraron constataron que las preguntas son claras, directas, bien formuladas y posibilitan la adecuada interpretación. Un estudiante recomendó separar la pregunta 11 de la 12 para no generar confusiones. Esta sugerencia se trató más de la organización física y distribución de las preguntas que de su contenido. Solo una alumna respondió las pocas preguntas del instrumento 3. Ella comentó que “3 preguntas no son suficientes para una recolección de datos de auto-evaluación.” Sobre el instrumento 4 se hizo el siguiente comentario: “No entendí que era que se quería lograr (...) los términos son demasiado científicos y para una auto-evaluación sugiero cambiarlos.” Las estudiantes que evaluaron el instrumento 5 coincidieron que las preguntas son entendibles, fáciles de comprender, claras y muy apropiadas.

El instrumento 6 fue desarrollado por la autora de esta investigación en octubre de 2005 para los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de EAFIT, sede Llanogrande con el fin de realizar un mini-proyecto sobre la autoevaluación de los estudiantes. Este mismo se ofreció a los alumnos de la Universidad Católica. Uno de los comentarios de los 3 estudiantes participantes que se recibió fue que no se comprendía de qué rubrica se hablaba y qué era rubrica porque uno de los ítem contenía pregunta sobre el uso de la rubrica por parte de los estudiantes. En realidad las rubricas orales eran instrumentos utilizados por el docente para evaluar la producción oral de los alumnos a partir de varios criterios y ellas eran muy comunes y bien reconocidas por los

aprendices de inglés en EAFIT, pero en el Centro de idiomas de la Universidad Católica las rubricas no se implementaban de la misma manera y eran diferentes. A los otros dos alumnos las rubricas no les llamaron la atención porque uno comento que la herramienta era clara, concisa y no ambigua. El otro simplemente no respondió nada.

La prueba piloto permitió pulir los instrumentos, eliminar las inexactitudes, presentar las preguntas mejor y aplicar instrumentos confiables para reunir opiniones personales de los alumnos.

Después de que se hizo la prueba piloto, propiamente se inició el trabajo de campo. La aplicación de la estrategia de autoevaluación comenzó en diciembre, fue interrumpida por las vacaciones de fin de año en la universidad y continuó en enero hasta finalizar el semestre oficial a finales de febrero. Las actividades de auto-evaluación se desarrollaban a la par con los temas del curso.

El trabajo durante un mes y medio, casi dos se inició con el instrumento 1 el cual se centró en los conocimientos previos de los alumnos y sus emociones. Desde el enfoque hermenéutico las creencias y sentimientos particulares al igual que las experiencias de los estudiantes fueron esenciales. Los cuestionarios y las escalas de medir actitudes fueron el instrumento pertinente en el marco del diseño metodológico de ésta investigación. Ellos permitieron acercarse al alumno y obtener la información de primera mano en un contexto natural. Aunque el cuestionario no permite una comunicación verbal en vivo, su ventaja es permitir más tiempo para pensar, profundizar y estructurar la respuesta, considerar varias opciones propuestas.

Las preguntas abiertas y cerradas y las afirmaciones, como contenido esencial de los cuestionarios y las escalas, se relacionan estrechamente con lo que el investigador pretende saber. Como dice Gadamer, (1992: 440) “para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. (...) Preguntar quiere decir abrir.” Preguntar es probar posibilidades y es así como el investigador realizó su experiencia hermenéutica sin influenciar las condiciones.

Otras formas de recolectar información, como los cuadros de comparación, utilizados en dos instrumentos (# 2 y 4) fueron una ayuda visual y de organización para sintetizar las

ideas consultadas sobre autoevaluación y comparar las creencias y los sentimientos sobre diferentes conceptos.

De esta manera se aplicaron ocho diferentes instrumentos. El último eslabón de la estrategia de autoevaluación incluyó una conversación informal con los estudiantes. A través de ella se recogió información que permitió comprobar la efectividad de la estrategia.

Como señala Aguirre (2006), a diferencia de las múltiples técnicas de investigación social, la conversación, siendo su constituyente original, es una práctica simple que sólo involucra dos movimientos: hablar y escuchar. Gadamer (2002:206, citado en Aguirre, 2006) define la conversación como: “un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía”.

Por lo tanto, hay dos personas participando en una conversación y en el caso concreto: el docente y 10 alumnos. Además, de ellos estuvo presente una monitora de la Escuela de Idiomas quien solamente realizó el trabajo técnico de grabación y filmación de la conversación. Después de haber recogido información por escrito con la ayuda de los cuestionarios y escalas, urge la necesidad de escuchar a los estudiantes donde cada uno de ellos puede expresar sus opiniones libremente y simplemente conversar de manera abierta sobre su experiencia. “La conversación es un instrumento privilegiado a través del cual creamos sentido y damos sentido a la realidad social”, afirma Tuson (2002: 142).

### **5.3.3. Fase de interpretación**

La tercera fase, la de interpretación, incluye la traducción de los resultados a partir del proceso hermenéutico. El análisis de las respuestas de los sujetos involucrados permitió aplicar el círculo hermenéutico para llegar a la traducción del texto como estructura de sentido construida desde el lenguaje.

Los resultados obtenidos por la aplicación de todos los instrumentos se analizaron teniendo en cuenta los conceptos comunes en las respuestas de los estudiantes. El análisis de los conceptos permitió establecer semejanzas y contrastes entre la posición

de las personas entrevistadas y la teoría existente sobre el tema. La gran mayoría de las preguntas en los instrumentos se elaboraron con el fin de confirmar o rechazar ciertas sospechas que se tenían con respecto a la auto-evaluación, siguiendo los pasos lógicos para la creación de la hipótesis.

## 6.0. RESULTADOS

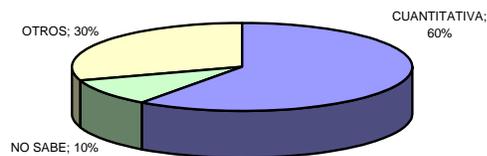
### 6.1. DATOS

A continuación se relacionan todos los resultados en orden de los instrumentos aplicados. Siempre participaron 10 estudiantes.

#### INSTRUMENTO 1

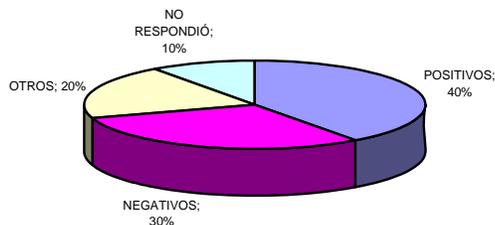
##### EVALUACIÓN SUMATIVA: CREENCIAS

60 % de los alumnos consideran que la evaluación sumativa es la forma numérica o cuantitativa de evaluar, utilizando la suma de puntos o acumulación de puntajes. 1 persona, equivalente a 10%, no sabe que es este tipo de la evaluación y los restantes 30% no la definen como tal. Sin embargo ellos creen que ésta es importante, pero no indicada para la formación.



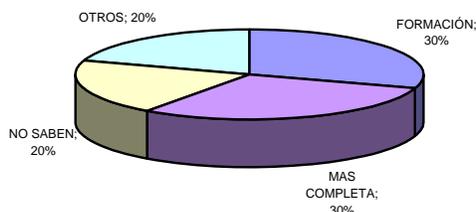
##### EVALUACIÓN SUMATIVA: SENTIMIENTOS

En 40% de los alumnos la evaluación sumativa genera sentimientos positivos como: expectativa, sentirse bien (el esfuerzo y el avance), importante, pero no lo último. 30% manifiestan sentimientos negativos hacia este tipo de evaluación: presión, sensación de parcialidad, desmotivación. 20% respondieron, pero sin referirse bien a la pregunta. Una persona (10%) no respondió.



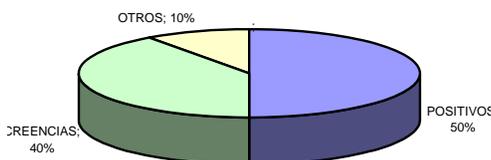
### EVALUACIÓN FORMATIVA: CREENCIAS

30% de los estudiantes piensan que la evaluación formativa es la no numérica, enfocada en la formación. Otros 30% expresaron la idea que ella va a la mano con la sumativa, es parte esencial de la evaluación y más completa. 20% no saben y 10 y 10% respectivamente contestaron que es la evaluación de puro conocimiento y que tiene en cuenta el aprendizaje.



### EVALUACIÓN FORMATIVA: SENTIMIENTOS

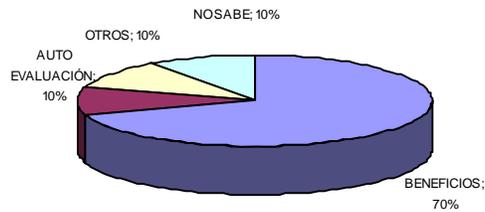
Los sentimientos positivos frente a la evaluación formativa fueron expresados por 50% de los aprendices: intriga, motivación, entusiasmo que el profesor se esmera a ayudar al alumno, satisfacción, algo muy personal. Los otros 40% no manifestaron concretamente algún tipo de sentimiento, sino diferentes ideas como: creen que ésta junto con la sumativa, ayuda aprender para la vida y se deben tener en cuenta los dos tipos de evaluación, que también se aprende con los exámenes y que es importante para el conocimiento.



### AUTORREFLEXIÓN: CREENCIAS

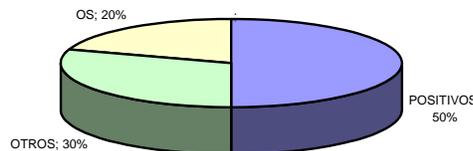
Una gran mayoría (70%) ve grandes beneficios en la autorreflexión: como conciencia, necesaria para el desarrollo, ayuda a mejorar con la práctica, ayuda a uno a saber como va y que debe mejorar, es sobre nosotros, miro adentro para decidir que debo mejorar, importante para el aprendizaje. 1 alumno (10%) piensa que la autorreflexión es igual a

auto-evaluación, otro (10%) considera que es la manifestación de un estudiante serio y otro (10%) no sabe.



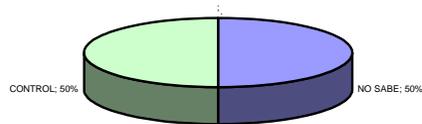
### AUTORREFLEXIÓN: SENTIMIENTOS

La autorreflexión se asocia con sentimientos positivos como - agrado y deseo de participación, vital importancia porque viene desde el interior, equilibrio y reconocimiento, bien cuando se hace a conciencia, importante hacerlo – por 50 % de los participantes. Otros tres (30%) dieron respuestas que no responden la pregunta y 20% expresaron sentimientos negativos que les genera la autorreflexión: ansiedad, difícil enfrentarse a uno mismo porque puede producir cambios en el estado de animo.



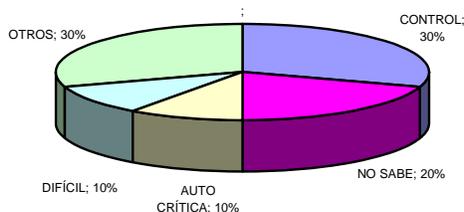
### AUTORREGULACIÓN: CREENCIAS

La mitad de los aprendices (50%) admite no saber o no conocer el término autorregulación. Los otros 50% definen de diferentes maneras el concepto, señalando la importancia de “uno” en el proceso de aprendizaje, así: es el control de uno mismo, el mismo aumenta su poder de aprendizaje, saber sus capacidades y sus limites, saber que se quiere y como lograrlo.



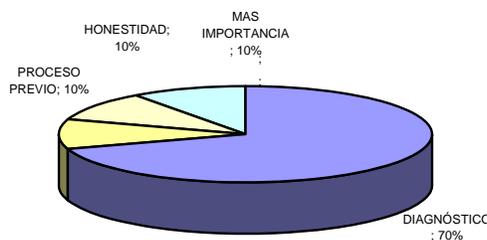
### AUTORREGULACIÓN: SENTIMIENTOS

Las respuestas son difíciles de unificar ya que no son muy relacionados con las emociones precisamente, sino de alguna manera con sus creencias. 30% resaltan que la autorregulación es controlar el conocimiento, saber como funciona para mí, dar importancia a cada cosa. 20% no saben. Solo 1 (10%) persona específica afirmando que hay un sentimiento de claridad, lucidez, autocrítica y otro alumno (10%) manifiesta que la autorregulación es difícil, somos permisivos y perezosos. Los restantes 30% tienen diversas opiniones como: autocontrol, se logra con autonomía y me falta mucho.



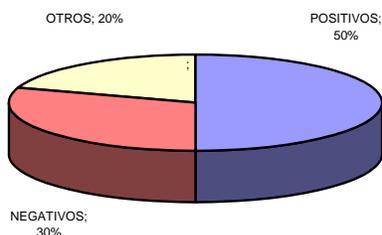
### AUTOEVALUACIÓN: CREENCIAS

Una gran parte de los participantes (70%) consideran que la autoevaluación es: diagnóstico, reconocer sus errores y saber como mejorarlos, proceso de mejoramiento, examina el avance intelectual, propia voluntad sobre propios conocimientos, mi opinión sobre mi desempeño, acompañada por la autorreflexión. Las otras opiniones son individuales: 10% - la auto-evaluación es sana si hay proceso previo; 10% - tiene valor si somos honestos y sinceros; 10% – es poco utilizada y se le debe dar importancia.



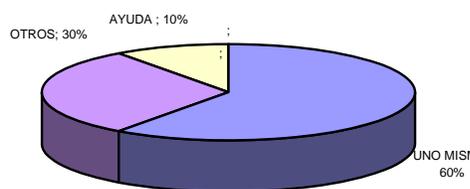
### AUTOEVALUACIÓN: SENTIMIENTOS

La autoevaluación se relaciona con sentimientos positivos como: bienestar cuando veo mi progreso, buen método para prender, confrontación-sinceridad-compromiso-deseo de superación, buena porque noto mi mejoría, aceptación – por un 50% de los estudiantes. Sin embargo, otros 30% señalan que la autoevaluación genera sentimientos negativos en ellos: inseguridad, dificultad de hacerlo, autocrítica, pero es difícil encontrar errores. Los restantes 20% son poco relacionados con las emociones.



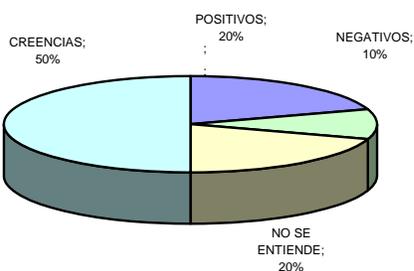
### AUTONOMÍA: CREENCIAS

Más de la mitad de los alumnos (60%) cree que la autonomía es: la capacidad de hacer las cosas solo, realizar las cosas por cuenta propia, capacidad de tener independencia frente a los demás, se busca el aprendizaje por uno mismo, auto dependencia, autosuficiencia. Los otros 30% expresan opiniones similares: 10% - la autonomía es un logro para llegar porque es la cúspide de toda actividad; 10% - es esencial, se adquiere más conocimiento; 10% - la forma como se manejan la autorreflexión, la autorregulación y la autoevaluación, la capacidad de hacer todo por nosotros mismos. La última persona (10%) piensa que para tener autonomía se necesita la ayuda del profesor.



### AUTONOMÍA: SENTIMIENTOS

Solo algunas respuestas especifican las emociones que les genera la autonomía como positivos: satisfacción, aumenta la autoestima, bienestar consigo mismo (20%) y negativos - siento dependencia y me angustio (10%). 2 alumnos (20%) no fueron claros con su mensaje. El resto 50% son ideas diferentes y no realmente relacionados con emociones: 10% - es buena, pero necesitamos a otro a veces, 10% - uno busca información porque quiere; 10% - se confunde con libertinaje; 10% - se consigue con excelente conocimiento del mundo social; 10% - es importante tener independencia de criterios (para la formación).



### INSTRUMENTO 2

La información demográfica de los participantes es la siguiente: 4 mujeres y 6 hombres son edades diferentes: entre 16-20 años – 3 personas; 21-25 años – 2 personas; 26 -30 años – 3 personas y 30-40 años – 2 personas.

Experiencia académica: todos los 10 estudiantes estudian la licenciatura en lenguas extranjeras, 9 están en el primer semestre y 1 en el segundo. Todos han terminado el bachillerato y 3 de ellos ya se han graduado en otras carreras de pregrado: licenciatura

en filosofía -1, licenciatura en español -1; administración de empresas – 1. Ninguno tiene especialización o maestría.

Experiencia en docencia: 5 – no tienen, 3 – tienen y 2 no respondieron. De las 3 personas 1 trabajó como profesor 2 años, 1 persona – 6 meses y 1 persona – 8 años quien actualmente también enseña.

#### DEFINICIÓN DE AUTOEVALUACIÓN.

Es comprensible que cada estudiante aplicó sus propias palabras para definir el concepto, por lo siguiente hay variedad en el uso de palabras, sin embargo, 90% apuntan a una idea muy similar: proceso de evaluación formativa (observación para mejorar), conocer logros y falencias, cuestionarse sobre el aprendizaje, mirarse para recapacitar sobre su proceso, como evalúo mi proceso, autoreconocimiento (cada uno asume responsabilidades y se valora), autocrítica para corregir lo que no esta bien, estrategia o etapa en el proceso donde soy conciente de éste, determina el avance intelectual en calidad y cantidad. 1 persona (10%) señala que la autoevaluación es hablar con sinceridad, cordura y lógica de su proceso.

#### VENTAJAS DE LA AUTOEVALUACIÓN.

40% de los aprendices creen que la AE les permite conocer sus errores y sus ventajas, ver su progreso (que tengo, que falta), aprender de los errores y corregirlos (crear conciencia, ser reflexivo), verse desde adentro y mejorar lo que se debe. Otros 20% resaltan la participación activa del estudiante (organización en el proceso) y el fortalecimiento de los compromisos que uno tiene consigo mismo como importante ventaja de la AE. 2 alumnos (20%) piensan que la AE mejora la disciplina, brinda objetividad, cuestiona los métodos; 1 (10%) que permite buscar nuevas formas de estudiar y 1 (10%) que es plenitud intelectual.

#### DESVENTAJAS DE LA AUTOEVALUACIÓN

La mitad de los encuestados (50%) manifiesta ideas de subjetividad y deshonestidad en la AE: no somos honestos, debemos ser sinceros, difícil de reconocer errores, subjetividad, no ser concientes de lo que se merece. 20% están de acuerdo que la AE es un proceso extenso, se necesita previo conocimiento o trabajo. 1 persona (10%) no

respondió, 1 (10%) cree que la AE no tiene desventajas y 1 (10%) considera que no hay con quien compararse.

#### PROCESO SISTEMÁTICO Y COMPETENCIAS

Los 10 estudiantes (100%) consideran que un proceso sistemático de AE podría desarrollar competencias en ellos. En sus respuestas no se señalan competencias específicas, excepto 1 persona (10%) que menciona las competencias críticas y argumentativas. Otros 40% se refieren que pueden ser capaces de ver sus debilidades y fortalezas, identificar falencias y mejorarlas, aprender a seleccionar talentos. Un grupo de dos personas (20%) rescata la posibilidad de desarrollar valores y entre ellos - la sinceridad, la objetividad, la responsabilidad. Para otros 20% de los alumnos también se trabaja la capacidad reflexiva porque se mira en forma intrínseca, la conciencia. La AE genera confianza sobre lo que se aprende -10%; motiva a reforzar – 10% y ella requiere conocimiento sólido y capacidad para enseñar – 10%.

#### APRENDIZ AUTÓNOMO Y AUTOEVALUACIÓN SISTEMÁTICA

La gran mayoría (70%) considera que se puede convertir en aprendiz autónomo si hay un proceso sistemático de autoevaluación. 20 % creen que si se puede, pero hay condiciones. 10% dice que no. Los argumentos varían, pero 40% a favor explican que cuando hay un proceso de AE, uno se mira a si mismo y mejora; se concientiza de lo que ha aprendido; de acuerdo a sus falencias buscara soluciones. Otros 30% resaltan la necesidad de trabajar con pares, tener un guía más que los libros, contar con persona con experiencia. Para una persona (10%) la autoevaluación sistemática debe crear disciplina de estudio, responsabilidad con el ser, la posibilidad de crecer paulatinamente, pero concientemente. Es necesario aprender a manejar factores exógenos – 10% y el último argumento (10%) no se comprende.

#### EXPERIENCIA CON LA AUTO-EVALUACIÓN

70% de los participantes afirman haber tenido experiencia con AE y 30% - no. Solo una persona (10%) se autoevaluó en 3 o 4 ocasiones, los demás solo una vez. Los lugares donde se llevo a cabo la AE son muy diversos: colegio (20%), universidad, Sena, personal y casi todos son con una respuesta, es decir, no hay un lugar común.

## EXPERIENCIA EN DESARROLLAR INSTRUMENTOS PARA AUTOEVALUACIÓN

90% señalan que no tienen esta experiencia, ni tampoco como parte de proyectos de investigación. Un 10% dice haber escrito dos libros de psicología.

## LA AUTOEVALUACIÓN PUEDE TENER PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN

Hay un acuerdo total (100%) que la AE merece un porcentaje de la evaluación de una materia. Los argumentos son variados. 30% creen que así el alumno recapacita, se ve reflejado en su nota y aprende a verse y argumentar razones. El estudiante conoce su aprendizaje y se genera confianza en él, resaltan otros 20%. 2 personas (20%) consideran que si la AE es honesta, ella es la mejor mediación. Un 10% dice que la conciencia es más fuerte que las ganas de dar una nota alta; 10% - la AE se debe implementar y 10% - es parte del honor.

## SUFICIENTES CRITERIOS PARA DARSE UNA CALIFICACIÓN

Casi todos (90%) se consideran bien preparados y con suficientes criterios para asignarse una calificación. Solo una persona (10%) no lo considera así. Para 60% de los participantes esto es posible porque ellos conocen su aprendizaje, son concientes de su proceso. Los restantes 40% tienen opciones: 10% -no me puedo engañar; 10% - el honor es parte de ello; 10% - hago las cosas porque las deseo; 10% - uno necesita más tiempo para poder evaluarse.

## LA CALIFICACIÓN DEL ALUMNO COINCIDE CON LA DEL PROFESOR

70% aseguran se si va a coincidir, 20% - que no y 10% - no respondió. Es difícil clasificar las respuestas ya que no son bien relacionadas con los preguntas. Unos resaltan (10%) que la coincidencia es posible cuando hay un verdadero seguimiento; otros (30 %) opinan que el profesor debe percibir lo que el alumno aprendió; 20 % - no dieron sus argumentos y los demás tampoco son adecuados.

## ES NECESARIO PREPARARSE PARA LA AUTOEVALUACIÓN

60% creen que si es necesario tener un tiempo de preparación para poder llevar a cabo la AE, 40% que no. De los que respondieron afirmativamente 40% no respondieron, 10% - no sabe y 10% digo varias clases.

### SI SABE COMO AUTOEVALUARSE, LO HARÍA VOLUNTARIAMENTE

90% admite que si lo haría y 10% que no porque según la persona, la AE es innata. Entre las razones que dan 40% de los alumnos de hacerlo en el futuro, son: me sirve e interesa, quiero mejorar, tener mejor aprendizaje, es importante. Otros 20% admiten que la AE es un buen método de aprendizaje. Los 30% de las respuestas afirmativas figuran ideas como: 10% - establecemos comparaciones; 10% – participo en mi aprendizaje; 10% – aprendemos a veces más de los profesores de lo que ellos creen.

### NECESIDAD INTRÍNSECA DE AUTOEVALUARSE.

Casi todos (90%) respondieron que si, uno (10%) no dio respuesta clara y tampoco razones. La mitad (50%) asegura que la AE les nace hacerla para conocer su aprendizaje, para concientizarse de su proceso, saber porque fallan, ser mejor y revisarse, medir sus avances. Una persona (10%) considera que se da poca importancia a la AE en nuestro medio y por eso “nos formamos sin criterios personales sólidos, porque siempre esperamos conocer que piensa el otro de mi trabajo, o de mi estudio, cuando soy yo quien debe tener el criterio suficiente para analizarlo.” Los últimos 20% señalan que debe haber una comparación con los demás.

## **INSTRUMENTO 3**

### AUTOEVALUACIÓN ESPORÁDICA O SISTEMÁTICA

Los alumnos que tuvieron experiencia con AE fueron 7, pero solo 6 respondieron. Ellos afirman que el proceso de AE fue esporádico – 67% (4 personas) y los otros 33% (2 personas) que fue sistemático.

### EL IMPACTO DE LA AUTOEVALUACIÓN

El efecto de la AE ha sido positivo en el caso de 50% de los alumnos: aceptación, genera autoconcientización. Para los otros 34% esta actividad les permite adquirir sensibilidad. La última persona (16%) piensa que “en cierta manera genera un choque, porque como no se lleva un proceso en el momento de realizar la auto-evaluación cuesta mucho.”

## LA AUTOEVALUACIÓN: REQUISITO O NECESIDAD

Aunque las respuestas varían: requisito (50%) y profesor (33%) y una persona (16%) asegura haberla hecho como necesidad y como requisito, es claro que la gran mayoría (83%) realizó la AE porque alguien se lo ofreció hacerlo y no porque era necesidad intrínseca.

### INSTRUMENTO 4

Esta actividad (consulta de definiciones sobre AE) no fue bien desarrollada por todos los estudiantes. 30% de ellos se limitaron a escribir solo una definición, sin mencionar autores. Otros 20% fueron un poco más explícitos en sus definiciones, las ventajas y desventajas de la AE. El resto 50% de los estudiantes desarrollo la investigación con interés y profundidad.

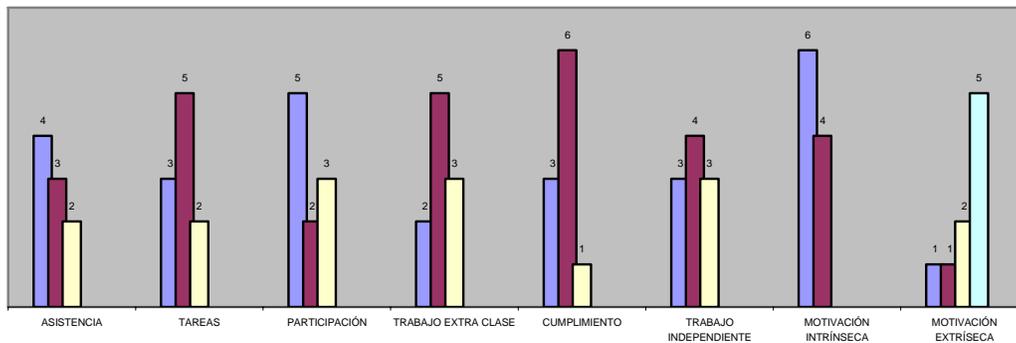
Como referencia se mencionaron: 5 paginas de Internet, Michel Sabalza – Diccionario de Acción humanitaria y Cooperación al Desarrollo; profesor Pedro Ahumada Acevedo – principios y procedimientos de evaluación educacional; Auto-evaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias, Oscar Jaramillo. Editor Colombia, mayo, 1997, p.31-32; Auto-evaluación, programas curriculares, conceptos y procesos; Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectora académica, Dirección nacional de programas curriculares, p. 170; Ministerio de educación nacional (1997), serie de documentos de trabajo “La evaluación en el aula y más allá de ella”, Santa fe de Bogota DC.

Es importante mencionar que 30% de los alumnos consultaron sobre la AE, pero relacionada con las instituciones para su acreditación.

### INSTRUMENTO 5

Ítem	Siempre	A menudo	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1. Asisto regular y puntualmente a las clases. (1 no es claro)	4	3	2		
2. Preparo las tareas para cada clase.	3	5	2		
3. Participo activamente en el curso.	5	2	3		
4. Dedico suficiente tiempo por fuera de clase para estudiar los contenidos del curso.	2	5	3		

5. Cumplimiento con la entrega y presentación de trabajos en las fechas establecidas	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>		
6. Amplio los contenidos del curso con trabajo independiente.	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		
7. Mi motivación para estudiar este curso y otros proviene de mí.	<b>6</b>	<b>4</b>			
8. Mi motivación para estudiar este curso y otros depende de factores exteriores. (1 no respondió)	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	



### CALIFICACIÓN SOBRE EL COMPROMISO CON EL ESTUDIO (1 a 5)

60% considera que se merece 4.0. 30 % no escribieron la calificación y 1 persona (10%) se asignó 4.5.

### ASPECTOS POSITIVOS

Las respuestas son muy diversas, casi no se encuentran similitudes. Solo 20% coincide que son dedicados y trabajan para mejorar. Entre las otras cualidades que tienen los estudiantes son: paciencia y honestidad, reflexión y nuevas estrategias, responsabilidad, respeto, tolerancia, compromiso.

### ASPECTOS PARA MEJORAR

60% admiten que tienen fallas en el trabajo extractase, deben dedicar más tiempo para estudiar y tener más disciplina con el estudio. Otros con respuestas diferentes consideran que deben practicar más.

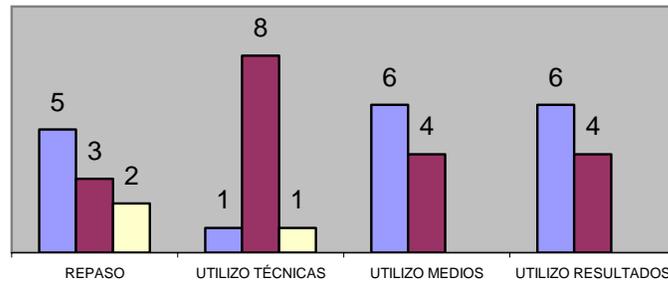
## INSTRUMENTO 6

### Uso de estrategias de aprendizaje

M V 1 AV 2 PV 3

1. Constantemente repaso vocabulario nuevo, expresiones y estructuras gramaticales.	5	3	2
2. Utilizo una variedad de técnicas de aprendizaje para elegir las más apropiadas y aplicarlas en mi estudio.	1	8	1
3. Utilizo diferentes medios (películas, canciones, revistas, libros) para facilitar y mejorar mi aprendizaje.	6	4	
4. Utilizo información obtenida de los resultados de exámenes y la realimentación del profesor para reflexionar e incorporar cambios a mis prácticas de aprendizaje.	6	4	

**Total**

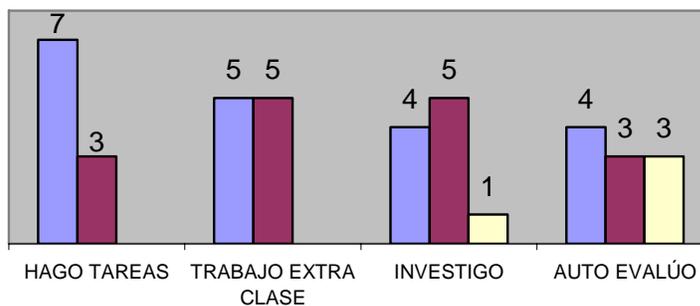


### Cumplimiento de los compromisos fuera de la clase

M V 1 AV 2 PV 3

1. Trabajo con responsabilidad los trabajos asignados por el profesor	7	3	
2. Dedico mínimo 4 horas de estudio fuera de la clase.	5	5	
3. Me preocupo para investigar algo más sobre los temas vistos en clase (tanto de gramática como de contenido) para mi desarrollo y satisfacción personal.	4	5	1
4. Continuamente me autoevalúo utilizando los objetivos propuestos en el programa y los específicos de cada clase para determinar si estoy cumpliendo con los objetivos del curso.	4	3	3

**Total**

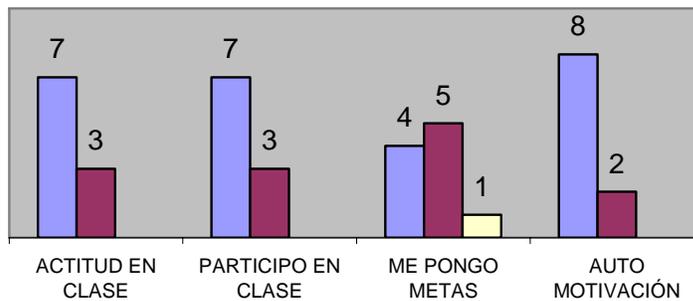


**Mi motivación y mi trabajo**

**MV 1 AV 2 PV 3**

1. Mi disposición para la clase es adecuada (disciplina, puntualidad, material necesario, participación).	7	3	
2. Participo activamente en las actividades propuestas en las clases para poder practicar el nuevo idioma.	7	3	
3. Me trazo unas metas para alcanzar en cada curso y así mejorar mi desempeño.	4	5	1
4. Soy consciente que la motivación para aprender parte mas de mi y que depende menos del profesor, del método o del libro.	8	2	

**Total**



**REFLEXIONES**

Las opiniones son difíciles de unificar. 20% consideran que deben buscar estrategias para aprender. 20% se dieron cuenta que deben trabajar mucho por fuera de la clase y les hace falta metodología. Una persona (10%) no respondió. Otros 20% creen que se deben esforzar más y dar todo de su parte para aprender. Algunos descubrieron que les hace falta disciplina de estudio – 10%; que las preguntas en el cuestionario son muestras para saber como estudiar – 10% y que “el verdadero resultado de mi aprendizaje es la autoevaluación” – 10%.

**INSTRUMENTO 7**

1. I can identify parts of the speech in a paragraph using my knowledge about affixes.

Y – 7                      M - 2                      N - 1

2. I understand the difference among subject pronouns, object pronouns, possessive adjectives and possessive pronouns and can use them appropriately.

Y – 7                      M – 3

3. I can use capital letters and punctuation (comma and stop/point) in a paragraph.  
 Y – 6                    M -3                    N -2
4. I can identify the topic sentence, supporting details, closing sentence and the main idea of a paragraph.  
 Y – 8                    M - 2
5. I can use appropriate writing and reading strategies to improve my writing and reading in English.  
 Y – 7                    M -3
6. I can use Simple Present, Present Progressive and Future with going to and will.  
 Y – 5                    M - 5
7. I know all the steps of a writing process and different kinds of outline.  
 Y – 4                    M – 5                    N - 1
8. I can use appropriate vocabulary to express my ideas.  
 Y – 4                    M – 5                    N – 1
9. I can apply all the spelling rules in plural of nouns, verbs with –ing and -s.  
 Y – 6                    M – 3                    N - 1
10. I can write a topic sentence and a good paragraph on a specific topic.  
 Y – 8                    M – 2

### **INSTRUMENTO 8**

Los alumnos reflexionaron teniendo en cuenta las preguntas y trataron de evaluar su preparación de dos trabajos: lectura y párrafos y escritura y composición. Basándose en los esfuerzos realizados, el tiempo dedicado y otros criterios, ellos se dieron una calificación. Esta se comparó con la calificación real que recibieron en los trabajos.

Alumno 1. Trabajo 1 (párrafos): su calificación – muy buena, calificación real – 3.5

Trabajo 2: (composición): su calificación – buena, calificación real – 3.8

Comentarios del alumno: dedique tiempo prudente, leí, seguí las instrucciones.

Alumno 2. Trabajo 1: su calificación – buena, calificación real – 4.1

Trabajo 2: su calificación - no se, calificación real – 3.9

Comentarios del alumno: falta atención, dedique buen tiempo, cumplí con lo que se pedía; falta más dedicación en el trabajo 2.

Alumno 3. Trabajo 1: su calificación - bien, calificación real – 4.0

Trabajo 2: su calificación – no dice, calificación real – 3.2

Comentarios del alumno: leí el material, estude, lo entendí.

Alumno 4. Trabajo 1: su calificación – 3.8, calificación real – 3.0

Trabajo 2: su calificación – más baja [que la anterior.3.8],  
calificación real 2.9

Comentarios del alumno: entendí, pero fue difícil encontrar los párrafos con las características solicitadas, el trabajo no está tan completo; pensé más en unas cosas (coherencia, contenido) que en el mismo “topic”.

Alumno 5. Trabajo 1: su calificación – 5.0, calificación real – 3.7

Trabajo 2: su calificación – 5.0 [no es claro, pero parece que el alumno  
se refiere con 5.0 a los dos trabajos]  
calificación real - 3.5

Comentarios del alumno: dedique una hora y media, seguí las instrucciones, leí el material de consulta, supe identificar todo lo propuesto.

Alumno 6. Trabajo 1: su calificación – 4.0, calificación real – 4.5

Trabajo 2: su calificación – buena, calificación real – 3.8

Comentarios del alumno: dedique tiempo, leí el material, creo que aunque lo trate de hacer bien, puedo tener falencias que aun no se. Tengo claros los pasos para escribir un párrafo.

Alumno 7. Trabajo 1: su calificación – 4.0, calificación real – 4.7

Trabajo 2: su calificación – 4.0 [no es claro, pero parece que el alumno  
se refiere con 4.0 a los dos trabajos]  
calificación real - 3.2

Comentarios del alumno: no dedique suficiente tiempo para buscar los párrafos, leí el material, he aprendido muchas cosas, la nota no es tan importante.

Alumno 8. Trabajo 1: su calificación – buena, calificación real – 4.0

Trabajo 2: su calificación - muy buena, calificación real – 4.4

Comentarios del alumno: dedique suficiente tiempo, leí el material, fue un buen trabajo que realice.

Alumno 9. Trabajo 1: su calificación – 4.3, calificación real – 4.7

Trabajo 2: su calificación – 4.0, calificación real – 4.0

Comentarios del alumno: leí las copias, hice las cosas bien hechas y a conciencia, para la composición seguí las características del párrafo.

Alumno 10. Trabajo 1: su calificación – 4.0, calificación real – 4.2

Trabajo 2: su calificación – bien, calificación real – 3.0

Comentarios del alumno: seguí las instrucciones, tal vez no fue el mayor tiempo, pero realice la actividad a conciencia. Para la composición dedique buen tiempo.

## **6.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **INSTRUMENTO 1**

#### **EVALUACIÓN SUMATIVA**

Después de analizar los resultados de las respuestas en el instrumento 1 donde se pretendía saber cuales son los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de evaluación en general, autoevaluación y autonomía, se puede concluir que más de la mitad de ellos (60%) saben la función de la evaluación sumativa. Cuanto a los sentimientos, estos son positivos en un 40% y negativos en un 30%.

Estos datos se interpretan de la siguiente manera: de los 10 alumnos en el grupo, solo 1 persona recién se había graduado del colegio. Los demás, ya habían tenido contacto con la universidad y además 3 de ellos ya habían terminado una carrera. Lo que indica que entre más experiencia tiene el alumno a nivel general y además a nivel académico, más claridad tiene y mejor conoce los tipos de evaluación aplicadas en la universidad. Por otro lado, es interesante que una gran parte de los alumnos sean concientes que la evaluación sumativa no aporta mucho en la formación, pero la aceptan como necesaria.

Es también particular el hecho que no necesariamente esperar una calificación en números generaría miedo o tensión en todos los alumnos. Tienen muy claro que cuando se hace un esfuerzo, éste debe ser recompensado, es decir, los alumnos creen que se debe estudiar con dedicación para obtener los logros esperados y por eso a nivel general no hay temor frente a una evaluación sumativa.

#### **EVALUACIÓN FORMATIVA**

Para este tipo de evaluación no hay un alto acuerdo (30%) en su función como en el caso con la sumativa, pero sí muchos la reconocen como una parte complementaria en la evaluación educativa. También se resalta su interés de ayudar en la formación de los estudiantes.

Aunque las opiniones son más divididas (30 y 30%), en un total de 60%, es decir, más de la mitad e igual como en la evaluación sumativa, los alumnos reconocen la otra forma esencial de evaluar en la universidad. Es probable que a lo largo de su experiencia académica hayan podido sentir las diferencias entre la evaluación sumativa y formativa.

Es posible también que la misma palabra “formativa” les haya indicado la función de formar de este tipo de evaluación.

Los sentimientos positivos que acompañan la evaluación formativa fueron expresados en un 50%, lo que quiere decir que es muy bien aceptada y recibida por los alumnos porque incrementa la motivación, la curiosidad y la satisfacción. Además, el papel del profesor es también bien reconocido por los alumnos, lo comprenden y se alegran cuando éste se esmera para ayudarles.

Estos resultados sugieren que como no todos los aprendices conocen claramente los dos tipos de evaluación, se podría explícitamente hablar de ellas en las clases y mostrar sus funciones. Cuando el alumno conoce las diferentes formas de evaluar y sabe los criterios, se involucra de manera más activa en el proceso evaluativo y más teniendo en cuenta que estos alumnos son futuros docentes.

#### AUTORREFLEXIÓN

Los estudiantes en su gran mayoría (70%) creen que la autorreflexión es absolutamente necesaria y beneficiosa en la vida no solo del alumno, sino de cada persona. Los sentimientos que genera una reflexión no fueron tan unificados: 50% la asumen con deseo y agrado, pero 20% la relacionan con ansiedad.

En realidad la reflexión es una acción meramente humana y la realizamos desde una edad temprana. Es posible que por eso ésta tiene un gran porcentaje de aceptación, y más cuando se trata del aprendizaje propio. Reflexionando nos damos cuenta de errores porque podemos pensar con más tiempo y/o calma, ver los pasos uno a uno, analizar y buscar como mejorar.

Sin embargo, los temperamentos de las personas son diferentes y es posible que no todos sean capaces con facilidad de aceptar estos errores y sobreponerse a los sentimientos negativos que también pueden acompañar la autorreflexión.

Un docente debe tener la capacidad de reflexionar sobre sus clases y su quehacer diario y por ende se hace necesario aplicar sistemáticamente ejercicios de autorreflexión en las

clases para poder desarrollar esta capacidad orientándola hacia la enseñanza y el aprendizaje.

### AUTORREGULACIÓN

En este concepto no hay mucha claridad. 50% realmente no fueron capaces de definirlo. La otra mitad de los alumnos resalta la importancia de “uno” en este proceso. Unos cuantos hablaron de control, de poder propio, de conocerse. Los sentimientos tampoco fueron bien identificados por ellos. Aunque mencionaron el auto-control y la autonomía como muy cercanos a la autorregulación.

Si no hay claridad sobre este concepto, es probablemente porque no se aplica por los alumnos. Surge la necesidad de preparar a los estudiantes a comprender la importancia de la autorregulación del aprendizaje para su beneficio y brindarles estrategias metacognitivas, estrechamente relacionadas con la anterior.

### AUTOEVALUACIÓN

La gran mayoría de los estudiantes (70%) identifican la autoevaluación como un acto de beneficio para el desarrollo personal y aunque se utilizaron diferentes palabras para conceptualizarlo, la idea es similar - me valoro yo mismo. Los sentimientos son diferentes: 50% - positivos y 30% - negativos; hecho comprensible porque no todos están acostumbrados a hacer su propio auto-evaluación sistemáticamente y cuando la hago de vez en cuando, no resulta fácil enfrentarse a uno mismo. Varias personas enfatizaron en la honestidad a la hora de hacer una AE. De lo contrario ésta pierde el sentido.

### AUTONOMÍA

El concepto de autonomía se comprende como independencia de los demás, acto por uno mismo (60%), como algo máximo a lo que todos debemos llegar y como bien lo expresa un estudiante: la forma como se maneja la autorreflexión, la autorregulación y la auto-evaluación. Los sentimientos que provoca el hecho de ser autónomos, no están muy claros en las ideas de los alumnos.

Llama la atención que como lo indica el origen de la palabra autonomía, acto por uno mismo, es la única manera de interpretarla. Solo una persona comentó que necesitamos

la ayuda de los demás, es decir, no hay una comprensión que la autonomía no es aislamiento o autosuficiencia total, sino la capacidad de tomar sus propias decisiones, contando con los otros. Nosotros vivimos en sociedad, dependiendo de las personas que nos rodean, pero no nos impide ser autónomos.

Falta trabajar más este concepto con los estudiantes, orientarlos para que tomen mejores decisiones en su aprendizaje.

## **INSTRUMENTO 2**

La diferencia en edades en el grupo es realmente significativa, entre los 16 a 40 años, lo que indica posiblemente diferencias en el pensamiento. Hay poca experiencia en la docencia y ninguna en investigación, algo que de alguna manera señala la falta de conexión de la teoría con la práctica.

Sin embargo, hubo madurez en las respuestas y una gran concientización y comprensión de la necesidad y el beneficio de la AE.

### **DEFINICIÓN DE AUTOEVALUACIÓN**

Casi todos los alumnos (90%) tienen una idea similar sobre la AE. Los conceptos más utilizados están relacionados con actividades de “auto” y se menciona el fin de la AE en la definición: para mejorar. Es claro que los estudiantes tienen una idea específica sobre la AE. Además, sus opiniones no se diferencian de las definiciones teóricas de AE, solo que cada uno involucra palabras distintas, pero la esencia es idéntica.

### **VENTAJAS DE LA AUTOEVALUACIÓN**

Los alumnos tienen muy presente que la AE les trae muchos beneficios personales (40%): aumenta la conciencia, aprenden a reflexionar, mejoran en el aprendizaje. Adicionalmente se resalta la posibilidad de involucrar al alumno en el proceso de evaluación, de fortalecer sus compromisos, es decir, ellos comprenden que a través de la AE se les brinda la posibilidad de ser más activos y participativos, es cuestión de responsabilidad individual porque nadie va a hacer su trabajo.

## DESVENTAJAS DE LA AUTOEVALUACIÓN

Tal y como se había mencionado en otros estudios, los alumnos reconocen como puntos negativos de la AE: la deshonestidad y la subjetividad (50%). Otros consideran que el tiempo y el trabajo previos a la AE son largos. Se concluye que los estudiantes posiblemente por experiencia propia han visto estos limitantes de la AE, lo que puede indicar que concientes de estas puedan tratar de superarlos y ser objetivos porque no les interesa engañarse.

## PROCESO SISTEMÁTICO Y COMPETENCIAS

Todos los estudiantes están de acuerdo que un proceso sistemático de AE podría desarrollar competencias en ellos, aunque no mencionan cuales. Sin embargo se refieren a valores como sinceridad, responsabilidad; a la capacidad de reflexionar e identificar sus fortalezas y debilidades. Esto indica que hay una conciencia del valor imprescindible de la AE como herramienta de desarrollo personal y de aprendizaje. Además, la necesidad de implementarla de manera íntegra en todas las clases para mayor efecto.

Por otro lado, es posible que los alumnos casi intuitivamente sienten que la AE desarrolla competencias, pero a la hora de especificarlas no saben que son y cuales son, es decir, es necesario también darles a conocer las competencias, hablarles de ellas, demostrárselas con ejercicios prácticos desde el saber específico, convencerlos que la AE no es solo teoría, sino todo lo contrario algo absolutamente útil.

## APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEVALUACIÓN SISTEMÁTICA

Los alumnos en su mayoría (70%) si creen que una AE bien planeada y desarrollada sistemáticamente pueden proporcionar las condiciones para la formación de un aprendizaje autónomo.

Nuestra interpretación es que ellos comprenden bien la relación que existe entre AE y autonomía los dos como parte de “uno mismo”. Se forman hábitos de trabajo, se desarrollan competencias, se genera una cultura de AE la cual se convierte finalmente en una necesidad intrínseca.

## EXPERIENCIA CON AUTOEVALUACIÓN

Una gran parte (70%) de los participantes han tenido una experiencia con AE en el colegio o la universidad y 30% - no. Esto quiere decir, primero que se han enfrentado de alguna manera a este proceso de AE, han sentido que significa la AE. Por otro lado, también este dato habla que las instituciones sociales están implementando la AE cada vez más en su trabajo porque son concientes de la necesidad de ésta. El punto de analizar es como se prepara y como se realiza para que tenga un impacto grande en los alumnos.

## EXPERIENCIA EN DESARROLLAR INSTRUMENTOS PARA LA AE

Casi en su totalidad (90%) los estudiantes reconocen no haber tenido la oportunidad de diseñar algún tipo de instrumentos para AE. Lo que puede significar que su contacto con AE ha sido solo a nivel de las formas que se les han ofrecido, es decir, nunca han tenido la posibilidad de pensar en criterios, en parámetros que cada uno se podría evaluar. Cuando ellos se involucran de manera activa en el establecimiento de los criterios de evaluación, el proceso es más fructífero. Es muy diferente cuando el profesor, desde su punto de vista les ofrece criterios de AE los que no obligatoriamente siempre van a coincidir con las necesidades personales de los alumnos. Y como se trata de AE, lo ideal es que ésta se base en criterios personales.

## LA AE PUEDE TENER PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN TOTAL

Los alumnos dicen que si en su totalidad. Sin embargo, sus argumentos no son bien expresados, muy diferentes y poco persuasivos: el alumno recapacita, si es honesto, se genera confianza en él.

Es posible que ellos están de acuerdo con la afirmación porque consideran necesario involucrar al alumno en el proceso evaluativo: darle su participación merecida, su importancia, tratar de balancear el desnivel que siempre ha existido: la palabra única y decisiva del profesor. Adicionalmente, es probable que haya un interés no solo desde este punto de vista, sino un interés relacionado con la posibilidad de mejorar su situación desfavorable si es el caso. Y aunque hay una manifestación de que “la conciencia es más fuerte que las ganas de dar una nota alta”, es supremamente difícil medir la honestidad y la objetividad.

## SUFICIENTES CRITERIOS PARA DARSE UNA CALIFICACIÓN

El resultado es muy similar en la pregunta anterior – 90% afirman que si los tienen porque se consideran bien preparados, conocen su aprendizaje y son conscientes del proceso que llevan, no se pueden engañar.

Igualmente como en caso anterior, si la sinceridad es 100%, la AE sería un éxito total. Pero como existen dudas sin poder resolverlos por el momento por falta de investigaciones sobre el tema, se considera también la posibilidad de una autoestima muy alta en los estudiantes quienes se crean con las capacidades suficientes de autoevaluarse sin que esto sea así. Además, como los alumnos están en proceso de formación para futuros maestros es posible pensar en la falta de criterios necesarios para llevar un proceso como este. O probablemente aunque no quieran decir mentira, existe la posibilidad del interés de asignarse una calificación más alta de la realmente merecida para “salvar” la materia. Es cuestión de valores, una elección ética.

Es verdad que el alumno mejor que nadie sabe su real esfuerzo y conocimiento. Sin embargo esto no significa automáticamente que él por ello tenga los criterios y sea capaz de autoevaluarse. Los resultados en sus trabajos, la aplicación de los conocimientos en la práctica y su desenvolviendo en situaciones problemáticas.

Llama la atención una contradicción en las respuestas: los alumnos afirman que no tienen mucha experiencia en criterios de AE, estos siempre han sido proporcionados por el evaluador, han participado solo una vez en la AE dirigida básicamente por el profesor, es decir, por falta de una AE sistemática aun no han desarrollado las competencias necesarias para una “buena” AE. Sin embargo, pese a estas “deficiencias”, oficialmente reconocidas por ellos, de igual manera los mismos estos alumnos se consideran en la capacidad de autoevaluarse y tener los criterios suficientes.

Estos resultados llevan a pensar que hay un interés común y deseos de realizar AE por parte de los alumnos, de ser parte del proceso evaluativo y de ser escuchado y tenido en cuenta, pero a la vez se nota la falta de experiencia, de preparación y posiblemente de criterios. Lo que confirma que si hay que dedicar tiempo no solo a hacer una AE en el semestre, sino convertir la AE en un proceso sistemático e inherente del proceso enseñanza a y aprendizaje.

### LA CALIFICACIÓN DEL ALUMNO COINCIDE CON EL DEL PROFESOR

Los alumnos afirman en su mayoría (70%) que si coincide porque cuando el profesor lleva un seguimiento bien hecho, se logra esto más fácil. Sus opiniones están en este nivel, sin mucha profundización. Da la impresión que como ellos creen que tienen los criterios de auto-evaluarse, también el profesor los tiene posiblemente similares, como ellos ven su proceso de aprendizaje, de igual manera lo debe percibir el docente.

### ES NECESARIO PREPARARSE PARA LA AE

No todos, pero más de la mitad (60%) están convencidos que si es necesario, sin especificar un tiempo determinado. Probablemente la falta de experiencia y claridad total en los procesos de AE, les impide imaginar un tiempo. Es más, en realidad es difícil calcularlo porque cada grupo de alumnos tiene sus necesidades particulares. Lo importante aquí es la conciencia de formación en la AE, admitiendo así que no es fácil realizar un proceso auto-evaluativo real, de calidad. Crear cultura de AE toma tiempo y exige trabajo arduo.

### SI SABE COMO AUTOEVALUARSE, LO HARÍA VOLUNTARIAMENTE

Los estudiantes afirman (90%) que lo harían porque es importante para ellos, quieren mejorar. El hecho que antes no lo hacían podría explicarse con la falta de experiencia. Es difícil asegurar que realmente así será porque no se debe olvidar que en este tipo de cuestionarios de AE, muchos alumnos responden porque no quieren quedar mal frente a los demás con sus opiniones.

### NECESIDAD INTRÍNSECA DE AE

Igualmente como en la pregunta anterior 90% dice que existe esta necesidad y proviene de ellos. Se concluye que por lo menos hay intención de trabajar para uno mismo y se espera que los participantes realmente fueron muy honestos en la AE.

## **INSTRUMENTO 3**

Los resultados de las tres preguntas confirman ideas esperadas.

## AUTOEVALUACIÓN ESPORÁDICA O SISTEMÁTICA

Generalmente la AE que se realiza en las instituciones educativas es esporádica, es decir, un proceso tan complejo se lleva a cabo con una encuesta, en la mayoría de los casos al final del periodo o semestre y con una calificación.

Falta seriedad en la aplicación de la AE, preparación, fundamentos teóricos, práctica, participación activa de los docentes, instrumentos variados y validos.

## EL IMPACTO DE LA AUTOEVALUACIÓN

Solo la mitad de los participantes (6 en total) considera que la AE fue verdaderamente positiva para ellos, ayudándoles a ser más concientes y sensibles. Es poco comprensible porque después de haber reconocido sus beneficios, ahora hay un número no tan alto. Se podría interpretar que la AE no fue bien desarrollada, no se utilizaron las herramientas adecuadas o de pronto la escasa experiencia en AE no permitió comprender bien el propósito de ésta y no dejó ninguna huella en los alumnos.

## LA AUTOEVALUACIÓN – REQUISITO O NECESIDAD

La pregunta trataba de explorar la participación voluntaria de los alumnos, la utilización de la AE como necesidad intrínseca y se pudo confirmar la sospecha que la AE en un casi 90% se realiza porque el profesor la ofrece a los alumnos, generalmente con la argumentación de que es requisito del programa para que se cumpla la exigencia de involucrar todos los participantes del proceso enseñanza y aprendizaje en la evaluación.

Es evidente que falta trabajar la sustentación teórica de la AE en las clases de cualquier área del saber, enfatizar en la aceptación de la AE como proceso formativo, posibilidad de desarrollar competencias y generar autonomía, insistir en su implementación y la preparación previa para mayor efectividad.

## **INSTRUMENTO 4**

Los resultados de la mini investigación sobre definiciones de AE demuestran la responsabilidad individual de cada estudiante y de alguna manera su trabajo independiente, compromiso e interés, hasta diría su preparación para autoevaluarse.

Solo algunos pocos alumnos realizaron el trabajo con la esperada dedicación, algo que siembra dudas sobre la sinceridad de algunas respuestas de los cuestionarios. Por que una cosa es opinar sobre las afirmaciones propuestas y otra muy diferente es demostrar su trabajo en la práctica.

Es posible que ellos mismos también reflexionaron sobre este hecho en los instrumentos siguientes.

### **INSTRUMENTO 5**

La AE se concentra en el compromiso de los estudiantes desde varios aspectos del aprendizaje. Las respuestas más comunes en las 8 afirmaciones son “a menudo”, es decir, un término medio, no se llega a los extremos, ni a la excelencia (en este casi representado por “siempre”), ni a la mediocridad (representado por “algunas veces”).

Igualmente como el promedio de sus respuestas es aproximadamente equivalente a un “4”, esta es la calificación común que ellos mismos se asignaron para su compromiso, lo que se podría interpretar como una coherencia en sus respuestas y manifestación de sinceridad en estas.

La motivación intrínseca es muy alta, sin embargo ésta no les permite realizar todas las actividades en un alto nivel (respuestas “siempre”). Son pocos los alumnos quienes entendiendo la necesidad de trabajar por fuera de clase e investigar por su cuenta, realmente lo hacen. El cumplimiento de trabajos y la realización de tareas tienen una mayor manifestación en las respuestas, lo que podría indicar que hay compromiso, posiblemente porque se comprende la necesidad de aprender y rendir en la materia. Además, porque es algo que es asignado por el profesor y se debe cumplir, pero cuando se trata de algo que el alumno puede ampliar para si mismo y por su propia iniciativa para enriquecerse no se hace con frecuencia.

Se infiere que los estudiantes aun no han llegado a esta etapa de autonomía para dirigir su proceso de aprendizaje, dependen de lo que diga y pide el profesor.

Sin embargo, no se puede omitir el hecho que los alumnos reconocen sus mayores deficiencias precisamente en las actividades extra clase, el tiempo que dedican al estudio y la disciplina.

Estas últimas ideas permiten sentir un optimismo con respecto a la AE objetiva porque se observa coherencia en las respuestas, no hay intención de ocultar las dificultades, sino reconocerlos y tomar medidas. Y si realmente se llegue a este momento es porque la AE ha cumplido con una gran parte de su propósito.

Los estudiantes pueden tener malos hábitos de estudio desde bachillerato, cosa difícil de corregir inmediatamente; es posible que tengan múltiples ocupaciones y una gran dificultad en el manejo del tiempo, asunto sobre el cual deben reflexionar con mucha seriedad y pensar en las prioridades.

Entonces, si la AE ha permitido reflexionar sobre los asuntos anteriores y darse cuenta de la realidad, reconociendo los limitantes en su proceso de aprendizaje es porque ha sido una AE de verdad.

## **INSTRUMENTO 6**

La AE permite al alumno reflexionar sobre estrategias específicas aplicadas en el aprendizaje de las lenguas y otra vez sobre el cumplimiento y la motivación. Los dos instrumentos de alguna manera se complementan y además se prestan para una confrontación: casi los mismos criterios, pero con un rango más general que en la encuesta anterior.

En cuestión de las estrategias aplicadas es evidente que no se conocen muchas de ellas o por lo menos no se utilizan. La AE pretendía también ofrecer ideas nuevas a los alumnos en este aspecto. Es interesante, pero de igual manera, como en el instrumento 5, las respuestas con “algunas veces”, aunque con mínima diferencia, son las que prevalecen.

Es de resaltar que la evaluación formativa donde el profesor da realimentación necesaria es bien utilizada y recibida por los aprendices.

Pocos alumnos se autoevalúan en el cumplimiento de los objetivos. Parece que no se acostumbran a realizar esta actividad. En las investigaciones voluntarias por fuera de clase existe una pequeña incongruencia en comparación de las respuestas en el instrumento 5: en éste aumenta el número de “algunas veces” y disminuye el número de muchas veces que sumando “siempre” y “a menudo” debe aumentar.

La motivación intrínseca aquí también se mantiene en un alto nivel la que proporciona una buena participación y disposición para trabajar en clase. Muy similar como con los objetivos, los alumnos no se fijan metas para lograr y mejorar en su aprendizaje. La posible explicación es que no tienen un método y buena organización de trabajo, falta de costumbre o experiencia. Las respuestas de “muchas veces” son mayoría en el cumplimiento y motivación.

Las reflexiones son muy heterogéneas lo que podría indicar que cada uno de los participantes realmente ha comprendido sus necesidades personales.

## **INSTRUMENTO 7**

Cuando los alumnos ya evalúan sus capacidades y se enfrentan comparando los objetivos propuestos al principio del curso y su cumplimiento al final se les ofrece la posibilidad de pensar en lo real, en la habilidad genuina, por un lado, y aprender hacerlo porque fallan en esto (instrumento 6), por otro.

El alumno “mide” si puede hacer diferentes actividades o si tiene el conocimiento necesario. Las respuestas positivas están casi el doble de aquellas con “posiblemente”. Esto indica de alguna manera seguridad en el alumno de manifestar que es capaz en un 100% con “sí” y también la presencia de buenos criterios para identificarlo así.

Es importante resaltar que los temas con mayor respuesta con “sí” son los que se trabajaron muy bien a lo largo del curso. Los que contienen las mayores respuestas con “posiblemente” son aquellas que se trabajaron menos tiempo en clase y que se dejaron como responsabilidad personal del alumno por falta de tiempo en las clases (especialmente diferentes tipos de planeación de párrafos – outline y el vocabulario). La conclusión es que otra vez lo que es para consulta individual por fuera de la clase, se

deja a un segundo plano. Si el profesor dedica tiempo para practicar un tema en la clase, parece ser hay una mejor aceptación que cuando el alumno trabaja independiente.

No hay suficiente autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, pero si consideramos que las autoevaluaciones sistemáticas como parte de la estrategia aplicada crearon condiciones y desarrollaron competencias en los alumnos precisamente para llevarlos hacia al aprendizaje autónomo.

## **INSTRUMENTO 8**

En esta parte se comparan las calificaciones de los mismos alumnos sobre dos de sus trabajos con la calificaron real asignada por el profesor.

De 20 calificaciones en total: 4 coinciden, 9 son más bajas de lo esperado por los alumnos, 5 son más altas de lo esperado y 2 no dicen. Es importante aclarar que en 8 respuestas no se dio la calificación numérica por parte de los estudiantes, pero las palabras “buena” o “bien” se consideraron como “4.0” y “muy bien” como “4.5”.

Es también particular que en 3 casos (6 calificaciones) los participantes expresaron que cumplieron con lo que se pidió e hicieron un trabajo muy bueno, a conciencia. Y precisamente en ellos es donde hay 3 calificaciones (de 4) que coinciden, 2 (de 5) que son más altas y una más baja.

Se concluye que los alumnos son capaces de comprender y “medir” de alguna manera la proporcionalidad del esfuerzo y el resultado. Esto podría confirmar sus ideas expresadas anteriormente en el instrumento 2 sobre la suficiencia de criterios que ellos tienen para autoevaluarse.

Sin embargo, se debe reconocer que 3 de 10 casos ni siquiera es la mitad. Además, los casos de una “sobrecalificación” por parte del alumno es la más frecuente en los resultados, lo que confirma la sospecha de que de los estudiantes necesitan preparación para adquirir criterios de evaluación y que probablemente ellos se sobreautoestiman cuando creen que tienen estos criterios suficientes para autoevaluarse y que su calificación va a coincidir con ésta del profesor.

En este orden de ideas, se insiste en la necesidad de seguir trabajando en la aplicación de AE sistemática con todos los alumnos en todas las áreas del saber.

### **INSTRUMENTO 9**

La conversación informal con los alumnos permitió evaluar la efectividad de la estrategia. Las opiniones expresadas confirman que ésta proporcionó condiciones para la reflexión y el desarrollo de competencias, para el autoconocimiento, autocontrol y la autonomía. Los testimonios reafirmaron la necesidad y la importancia de la AE en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitarios. Se resalta la gran utilidad de la secuencia en el proceso: desde las creencias y los sentimientos hacia lo teórico y científico para después volver a lo particular, individual y específico.

## **7.0. CONCLUSIONES DESDE LA TEORÍA Y RECOMENDACIONES**

La estrategia de autoevaluación diseñada y aplicada en esta investigación dio resultados positivos y efectivos. Se puede considerar que se alcanzaron los objetivos del trabajo. Todos los eslabones de la estrategia: la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía proporcionaron las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendieran a autoevaluarse y tal como lo plantea la hipótesis se inicio el proceso de generación de cierta cultura de autoevaluación en ellos lo que por su lado posibilitó el comienzo del proceso de formación de personas autónomas. La estrategia de autoevaluación podría ser una opción de instrumento para otros docentes en el área de lenguas extranjeras y en otros campos del saber específico también.

De igual manera se puede afirmar que el concepto autoevaluación se comprende con claridad por los estudiantes y se aproxima a las definiciones de ésta desde la teoría. La autoevaluación es un proceso de auto-observación y auto-reconocimiento que desarrolla competencias de análisis y reflexión para generar cambios positivos y autorregular el proceso de aprendizaje.

No se puede decir lo mismo para el concepto autorregulación porque los estudiantes no son muy familiares con él y desde la teoría también hay cierta ambigüedad. Sin embargo, nuestra definición de la autorregulación es la capacidad de ajustar y controlar los procesos cognitivos y afectivos en el aprendizaje para lograr un óptimo resultado.

Si el estudiante aprende a autoevaluarse y autorregularse, sería posible llegar a la autonomía. Por ésta última se entiende la capacidad de reconocer sus necesidades individuales y dirigir su propio aprendizaje para tener un desarrollo máximo en una interdependencia con los demás.

Este trabajo aporta a las teorías de AE en la Educación Superior no solo con ideas sobre el concepto de autoevaluación, pero también proporciona nuevos instrumentos para poder aplicarla. Por su gran importancia la autoevaluación podría ser considerada como un componente más en el sistema didáctico.

Sin embargo, las investigaciones en el tema deben continuar. Se recomienda seguir trabajando como se puede llegar a obtener respuestas honestas y sinceras de un alto grado de parte de los alumnos, como se podrían afianzar los instrumentos para obtener respuestas más adecuadas, como se puede optimizar el tiempo para la realización de la autoevaluación.

Algunas de las dificultades en este trabajo fueron a nivel grabación. Se recomienda verificar el buen funcionamiento de las cámaras muy bien, precisar detalles de distancia para obtener un sonido comprensible. Por otro lado, las llegadas tarde de los estudiantes y su inconstante asistencia también afectaron el tiempo que se dedicó a las actividades. Además, la combinación de la aplicación de la estrategia con el desarrollo normal del contenido del curso fue un poco tencionante por lo cual se recomienda planear mejor estas actividades.

Como conclusión final se puede decir que a pesar de ciertas dificultades, la investigación fue muy satisfactoria y se espera continuar en la profundización del tema en futuros estudios. Para que esta estrategia se implemente en otras áreas y lugares, es necesario difundirla entre los profesores y desarrollar una propuesta o un programa dirigido a ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE GARCÍA, Juan Carlos. (2006). Estatus Epistemológico de la Conversación y sus Aportes a la Práctica Investigativa. *Cinta De Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, ISSN 0717-554X, N°. 25, 2006, Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, consultado en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_búsqueda=CODIGO&clave\\_revista=2197](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=2197); fecha de consulta: 24.05.2008
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Mario. M. & GONZÁLEZ AGUDELO Elvia María. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio
- ANDRADE, Heidi. (Diciembre 2007/Enero 2008). Self-assessment through rubrics. [Versión electrónica] *Educational Leadership*, 60-63
- ANDRADE, Heidi & DU, Ying. (2007) Student responses to Criteria-referenced Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v32 n2 p159-181, April. Resumen extraído el 05 de mayo, 2008, de la base de datos de ERIC
- ARBOLEDA VÉLEZ, Jorge Alberto. A. (2004). La auto-evaluación como herramienta de crecimiento en el quehacer permanente de personas y organizaciones. *Revista Quid*, Medellín, N° 4, Junio, pp.113-116
- ARDILA, María Elena. Entrevista. Universidad de Antioquia, Medellín, mayo de 2007
- AXELIOUS, (2006). *¿Qué es autonomía?* Consultado el 10.11.2007 en: <http://www.mundoprosa.com/foro/archive/index.php/t-1749.html>
- BAILEY, Bailey. (1998). Self-assessment in language learning. En *Dilemmas, decisions and directions*, Chapter 14, pp.227-242.
- BOUD, David. (1994). *The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression?* Reproduced from 1994 Conference proceedings, pp.10-13 SCUTREA 1997. This document was added to the Education-line database on 02 June 2003. Consultado el 14.06.2006 en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>
- BOUD, David & BREW, Angela. (1995). Developing a typology for learner self – assessment practices. [Versión electrónica] *Research and development in Higher Education*, 18, 130-135

- CAMPS, Anna & RIBAS, Teresa. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. [Versión electrónica]. Secretaría general técnica. Centro de Publicaciones
- CALATAYUD SALOM, María Amparo. (2007). Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la auto-evaluación. [Versión electrónica]. *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. ISBN 978-84-690-77238, p. 74. Consultado en: <http://www.edonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G9.pdf?PHPSESSID=60ee a1fc6e87876974bbf8a85b30bd76>. Fecha de consulta: 31 de marzo, 2008
- CARDENAS RAMOS, Rosalba (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Revista Colombian Applied Linguistics Journal*, Number 8, September, pp. 183-202
- CARVAJAL CÓRDOVA, Edwin Alberto. (2002). *La trascendencia del método, la metodología, la didáctica, la estrategia, la metódica y la mediación en el proceso docente investigativo universitario*. Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
- CERDA G, Hugo. (2005). *De la teoría a la práctica: el pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogota D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio
- COOMBE, Christine. (2002). *Self-assessment in language testing: reliability and validity issues*. Consultado el 14 de junio, 2006 en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess.html>
- COOMBE, Christine & CANNING, Christine. (2002). *Using self-assessment in the classroom: rationale and suggested techniques*. Consultado el 15 de junio, 2006 en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html>
- COMMON European Framework of Reference for Languages, Council of Europe. Consultado en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Fecha de consulta: 13.12.2007
- CURTZ, Thad. (s.f.) Teaching Self-assessment in a *Handbook Assessment in and of Collaborative Learning*. [Versión electrónica]. Washington Center's Evaluation Committee. Consultado el 14 de junio, 2006 en: <http://www.evergreen.edu/washcenter/resources/acl/e1.html>.

- CHACÓN ÁNGEL, Policarpo & MORALES DÍAZ, Mirna. (2005). *La evaluación del proceso educativo como mecanismo de poder y control disciplinario*. Consultado el 20 de junio, 2007 en: <http://www.monografias.com/trabajos24/evaluacion-aprendizaje/evaluacion-aprendizaje.shtml#present>
- CHEVERALD, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aiqué.
- DÍAZ HERNÁNDEZ, Diana Patricia. (2004). *La evolución del conocimiento científico-medico y la mediación de la autonomía y la voluntad como generadores de aprendizaje*. Monografía para optar el título de especialista en Didáctica Universitaria, Medellín.
- DICCIONARIO de ética y de filosofía moral (K-W)* (2001) bajo la dirección de Monique Canto-Sperber, Fondo de Cultura económica, México, tomo II
- DICCIONARIO de la lengua española*. (2001). Real Academia española, 22 edición. Consultado el 01 de noviembre, 2007 en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=sensibilizar](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sensibilizar)
- DOCHY, F., SEGERS, M. & SLUIJSMANS, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. [Versión electrónica]. *Studies in Higher Education, volume 24, N° 3, 331-350*
- DUCASSE, Ana María. (2004). La auto-evaluación como parte de la nota semestral en *REVISTAredELE*, Numero CERO, Marzo. Consultado el 10.07.2007 en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/ducasse.shtml>
- ELLERY, Karen & SUTHERLAND, Lee. (2004). Involving Students in the Assessment Process. *Perspectives in Education, v22 n1 p99-110, March*. Resumen extraído el 02 de diciembre, 2006, de la base de datos de ERIC
- ENCISO G, Carmen Josefa y RODRÍGUEZ B, Mónica A. (2000). Fostering students' autonomy in the classroom. *Revista Colombian Applied Linguistics Journal*, volume 2, number 1, July, pp. 43-63
- ESCUADERO, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1 en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Fecha de consulta: 17.05.2008
- FINCH, Andrew. (2000). 3.2.3 Self-assessment in: *A formative evaluation of a task-based EFL programme for Korean University Students*. Tesis doctoral no

- publicada, Manchester, Inglaterra. Consultada el 12 de junio, 2006 en:  
<http://finchpark.com/afe/aut2.htm>
- FITZPATRICK, Jane. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students. [Versión electrónica] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, N°1, February, pp. 37-53
- FLÓREZ OCHOA, Rafael, (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 9, N° 1-2/ San Cristobal, pp. 4-11.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. (2003). Evaluación pedagógica y cognición, Bogota, McGraw Hill.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. (2006). La escuela de la montaña encantada (homenaje al centenario de la obra literaria de Thomas Mann). *Revista Educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, num. 46, (septiembre –diciembre), pp. 241-251
- FLÓREZ OCHOA, Rafael & VIVAS GARCÍA, Mireya. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.XIX, num. 47, (enero-abril), pp.165-173.
- FONS, Montserrat & WEISSMAN, Hilda. (2000). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía, en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Editorial Graó, de IRIF, SL, Barcelona.
- FRODDEN, Cristina & CARDONA, Gloria. (2001). Autonomy in foreign language teacher education. *Revista de lenguaje y cultura, IKALA*, Vol. 6, nos. 11-12 (enero-diciembre), pp. 91-102
- GADAMER, Hans-George. (1992). *Verdad y método I y II*, Salamanca.
- GADAMER, Hans-George. (2002). “La incapacidad para el diálogo”. En: *Verdad y Método II*. 5 ed. Salamanca: Sígueme.
- GAIRIN SALLAN, Joaquín. (1997). La auto-evaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (Caracas). Vol. 05, N° 08, Enero-Julio, pp. 34-67
- GALEANO MARÍN, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, El giro en la mirada*. La Carreta Editores E.U., Medellín.
- GALBRAITH, Robert M., HAWKINS, Richard E., HOLMBOE, Eric S. (2008). Making Self-Assessment More Effective. *Journal of Continuing Education in*

- the Health Professions*, v. 28 n1 p. 20-24, Win. Resumen extraído el 05 de mayo, 2008, de la base de datos de ERIC
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (1998). *La educación: metáfora de la vida. Modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Medellín.
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (2005). El desarrollo de competencias científicas en la educación superior. *Lectiva, Medellín, N° 10, Diciembre*
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (2006a). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia; Facultad de Educación, vol. XVIII, num. 46, (septiembre-diciembre), pp. 101-109
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (2006b). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Sello editorial, Universidad de Medellín
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María & DÍAZ HERNÁNDEZ, Diana Patricia. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberos y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. [Versión electrónica]. *IATREIA*, vol. 21, N° 1, Marzo, pp. 83-93.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 1579-4113, Vol. 6, N° 1. Consultado el 29 de abril, 2008 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300451>
- HANRAHAN, Stephanie J. & ISAACS, Geoff. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views. [Versión electrónica]. *Higher Education research & Developmnet*, Vol. 20, N° 1, pp. 53-70
- HERNÁNDEZ SALDAÑA, Flor Marina. (2002). *Alternativa de un mundo virtual para mejorar su enseñanza de ingles*. Bogota, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio (editor). (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Síntesis, S.A., Madrid.
- JONES, Mark. (s.f.). What is reflection? Consultado el 31 de marzo, 2008 en: [http://www.staff.city.ac.uk/m.j.jones/pdfs/reflection\\_notes.pdf](http://www.staff.city.ac.uk/m.j.jones/pdfs/reflection_notes.pdf)

- JORBA, Jaume & SANMARTÍ, Neus. (2000). La función pedagógica de la evaluación, en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Editorial Graó, de IRIF, SL, Barcelona.
- LANZ, María Zulma. (2006). Aprendizaje Autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII, Num 2: 121 - 132*
- LITTLE, David. (1996). Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice. [Versión electrónica] *TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics, n16, p.1-13*
- LITTLE, David. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies a Subject Centre of The Higher Education Academy*. This article was added to our website on 16/01/03. Fecha de consulta: 01.06.2006 en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/gpg/1409>
- LÓPEZ PARRA, H. J. (2003). *Investigación cualitativa y participativa*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Psicología.
- MARTEL, Angéline. (2004). La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia y la globalización. El saber ser solidario en la construcción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.6, num.1* Consultado el 14.6.2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-martel.html>
- MARTÍNEZ, R. A. & CORTEZ, M. J. (1996). Diccionario de Filosofía en CD-ROM. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona.
- McNAMARA, Martha J., DEANE, Debra. (1995). Self-Assessment Activities: Autonomy in Language Learning. [Versión electrónica] *Tesol, 5, 17-21*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). Ley General de Educación. Consultado en: [http://www.dafp.gov.co/leyes/L0115\\_94.HTM](http://www.dafp.gov.co/leyes/L0115_94.HTM). Fecha de consulta: 06.05.2008
- MOK, Magdalena Mo Ching; LUNG, Ching Leung; CHENG , Doris Pui Wah; CHEUNG, Rebecca Hun Ping; NG, Mei Lee. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. [Versión electrónica] *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 31, No. 4, August 2006, pp. 415–433*
- NICOL, David J. & MACFARLANE-DICK, Debra. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice.

- Accepted for Publication by Studies in Higher Education, p.2-19.* Consultado el 29 de marzo, 2008 en: <http://www.psy.gla.ac.uk/steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
- NIÑO ZAFRA, Libia Stella; CARILLO GUTIÉRREZ, Ilberia & LOZANO SANTOS, Fabio. (1995). La auto-evaluación como proceso transformador de la práctica evaluativa escolar. *Revista Puntos alternos (Riohacha)*. N° 01, Dic., pp. 41-47
- NOT, Louis. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica Ltda., Santafé de Bogota, DC., Colombia
- ORTIZ Segura, Jorge. (2005). Evaluación de la docencia universitaria. Comentarios del texto de Isabel Arbesú. [Versión electrónica] *Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027, Comie, distrito Federal, México, pp.1270-1274*. Consultado el 02 de junio, 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002720.pdf>
- OSSCARSON, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Council of Europe
- PEREIRA GONZÁLEZ, Luz Marina. (2005) La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol.4, num. 11 Consultado el 06 de mayo, 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30541118>
- PIERCE, Charles Sanders. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Aguilar, Argentina
- QUINQUER, Dolors. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo, en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Editorial Graó, de IRIF, SL, Barcelona.
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. (1993). *Convergencia del debate “cuantitativo-cualitativo”:* riqueza del modo de conocimiento cualitativo. Medellín: Universidad de Antioquia. Enlace Gráfico.
- RIOS, Daniel y TRONCOSO Patricia. (2003). Auto-evaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al “Aprender a Valorar”. *Revista de estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, vol. 2 num. 4 Agosto, pp. 111- 120
- RODRIGUEZ MONEO, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial AIQUE, primera edición, Argentina.
- ROSS, John A. (2006). The Reliability, validity, and utility of self assessment. *A peer-reviewed electronic journal. Practical assessment research and evaluation*. Vol. 11 num. 10 November, pp. 1-13.

- SALINAS SALAZAR, Marta Lorena. (1998). Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad. *Evaluación y currículo. Cuadernos pedagógicos*, N° 5, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, pp. 61 -86
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Arturo José. (2005). Análisis filosófico del concepto valor. En *Humanidades Médicas*, Vol 5, No 14, Mayo-Agosto
- SÁTIRO, Angélica. (2006). *Educación lúdica y creativamente* (II). Consultado en: <http://www.neuronilla.com/pags/Noticias/Noticia.asp?id=341>.
- SUNDSTRÖM, Anna (2005). Self assessment of knowledge and abilities. A literature study. [Versión electrónica] EM N°54, UMEA University, ISSN 1103-2685. Consultado en: <http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/EM541.pdf>. Fecha de consulta: 29 de marzo, 2008
- SMITTER, Yajahira, (2006). La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, facultad de Educación, vol. XVIII, num. 46, (septiembre-diciembre), pp. 153-165.
- TAN, Kelvin H. K. (2008). Qualitatively Different Ways of Experiencing Student Self-Assessment. *Higher Education Research and Development*, v 27 n1 p.15-29, March. Resumen extraído el 05 de mayo, 2008, de la base de datos de ERIC
- TARAS, Maddalena. (2003). To feedback or Not to feedback in Student Self-assessment. [Versión electrónica] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.28, N° 5, October
- TARAS, Maddalena. (2008). Issues of Power and Equity in Two Models of Self-Assessment. *Teaching in Higher Education*, v 13 n1 p. 81-92, February. Resumen extraído el 05 de mayo, 2008, de la base de datos de ERIC
- THOMPSON, Graham; PILGRIM Alan & OLIVER Kristy. (2005). Self-assessment and Reflective Learning for First-year University Geography Students: A Simple Guide or Simply Misguided? [Versión electrónica] *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 29, N° 3, 403-420, November
- TUSÓN VALLS, Amparo. (2002). El análisis de la conversación: Entre la estructura y el sentido. [Versión electrónica]. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 133 - 153
- VARGAS, Edilma & ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, año 8, N° 28, junio, pp. 161-170

- VERA, Esperanza, ARIAS, Luz Dary, BUITRAGO, Zulma. (2001). Building up learners' autonomy and cooperative assessment, en *Folios Revista de la facultad de humanidades*, segunda época, numero 14, Segundo semestre, Universidad Pedagógica Nacional.
- VERA BATISTA, José Luis. (2005). Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras en *Revista Recre@rte* N°3 Junio.Consultado en: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>  
Fecha de la consulta: 12 de noviembre, 2007
- WATSON TODD, Richard. (2002). Using self-assessment for evaluation. [Versión electrónica] *English Teaching Forum, January, pp.16-19*
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. (s.f.) Espacio europeo de educación superior, Universidad de Salamanca, Las guías docentes en el marco del EEES, La incorporación del aprendizaje autónomo y de las competencias al diseño curricular de nuestras disciplinas. Presentación de Power Point en:  
<http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/eEuropeo/SALAMANCA.pps#1>.  
Fecha de consulta: 04.05.2008

## ANEXOS

### Ficha 1

1. Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
							Pequeña investigación
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca		Base de datos	Impreso	Digital
							Digital
Título	Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la Autoevaluación.						
Autor	Dra. Maria Amparo Calatayud Salom						
No de paginas	3						
Fecha de publicación	2007 <a href="http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G9.pdf?PHPSESSID=60eea1fc6e87876974bbf8a85b30bd76">http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G9.pdf?PHPSESSID=60eea1fc6e87876974bbf8a85b30bd76</a>						
Otro	La autora es del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.						
Problema de investigación							
Pregunta de investigación							
Objetivos	(No figura explícitamente). [La auto-evaluación] es un modo de educar en la responsabilidad y en conseguir que el estudiante sea aprendiz, tal y como trata de potenciarlo el nuevo paradigma impulsado por el proceso de Convergencia Europeo.						
Hipótesis							
Metodología	Cualitativa, específicamente descriptiva y de valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por el estudiante a través de una serie de indicadores que se facilitan a los estudiantes en cada uno de los temas trabajados en la asignatura. Participantes: 70 alumnos de 5º de Pedagogía en una asignatura troncal.						
Marco conceptual	La AE (Boud, 1995) es cuando los alumnos toman responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje. La AE, como tal, se recomienda como estrategia de aprendizaje y como instrumento de responsabilidad del propio alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, desde el cual el docente aprende a valorar, criticar y a reflexionar sobre su propio trabajo (Calatayud, 1999; Anderson et al, 1994; Nunziati, 1990; Harris y Bell, 1986)						
Resultados de la investigac.							
Observaciones							
Bibliografía relevante a consultar	BOUD, D. (1995). Enhancing learning through self assessment. London. Bogan. HARRIS, D. y BELL, CH. (1986). Evaluating and assessing for learning. London. Kogan Page.						
Fecha de inicio de la búsqueda: 31.03.2008 Horas de trabajo: 30 minutos en Internet Fecha de terminación de la búsqueda: 31.03.2008							

**Ficha 2**

2. Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Studies in Higher Education, Vol. 24, N°3						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca		Base de datos	Impreso	Digital
							Digital
Título	The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review (El uso de la auto-evaluación, evaluación por pares y la evaluación por colaboración.						
Autor	F. Dochy, M. Segers, D. Sluijmans						
No de paginas	20 (pp.331-350)						
Fecha de public.	1999						
Otro							
Problema de investigación	<p>Las ideas centrales se plantean en dos partes tituladas: Una nueva era de la evaluación y cambiando las metas en Educación Superior. Alternativas en la evaluación han recibido mucha atención en las últimas décadas. En Europa, USA y Australasia estudiosos señalan que la era de tests se ha transformado en la era de assessment (evaluación). Características de la era de los tests: separación de la instrucción y las actividades a evaluar, mediación del conocimiento, pasividad del alumno (Wolf et al., 1991). Características de la era de la evaluación: integración de evaluación y instrucción, el alumno es activo y comparte responsabilidades, reflexiona, colabora y dialoga con el profesor. Entonces, estas evaluaciones son aproximaciones pluralistas, les interesa por el estudiante quien pueda monitorear su proceso. La principal meta de la universidad por muchos años ha sido dar contenido o/y conocimiento a los alumnos en un dominio. Sin embargo, el contexto en cual vivimos demanda otras exigencias. La universidad debe seguir preparando a los alumnos con un bagaje alto de conocimientos, pero también desarrollar sus habilidades profesionales y de solución de problemas, de aprender para la vida. La evaluación debe ir más allá que la mediación de reproducción de conocimiento. Los métodos tradicionales de evaluar ya no encajan con tales metas como: aprender para la vida, pensamiento crítico-reflexivo, la capacidad de evaluarse y de solucionar problemas (Dochy &amp; Moerkerke, 1997)</p>						
Pregunta de investigación	<p>1. ¿Cuáles son los principales hallazgos de investigaciones sobre auto-, peer- y co-evaluación?                  2. ¿De que manera todos estos resultados pueden ser unidos?                  3. ¿Qué ideas de orientación pueden ser derivadas de este conocimiento para la educación?</p>						
Objetivos							
Hipótesis							
Metodología	<p>Hay dos partes: 1. Selección de las investigaciones – bases de datos, Internet – 63 artículos.                  2. El método de análisis – estilo narrativo, integración de los hallazgos.</p>						
Marco conceptual							
Resultados de la investigación	<p>La literatura revisada se clásico en los siguientes grupos: la influencia de las diferentes habilidades de los alumnos en la exactitud de la AE, el efecto del tiempo, la exactitud de la AE en relación con la evaluación del profesor, los efectos de la AE, métodos para la AE, el contenido de la AE.                  Las implicaciones para la práctica: los alumnos quienes utilizan la AE obtienen calificaciones más altas en exámenes; la AE en la mayoría de los casos posibilita el desarrollo de habilidades, lleva a más reflexión sobre su propio trabajo; a estándares más altos de resultados; responsabilidad en el proceso de aprendizaje y incremento de la comprensión de solución de problemas. La exactitud en realizar la AE mejora con el tiempo y también cuando los profesores dan realimentación a los alumnos sobre su AE. La motivación puede ser incrementada a través de la creación de ambientes educativos donde la AE es parte inherente del proceso de aprendizaje (Zoller &amp; Ben-Chaim, 1997). Estos ambientes deben ser centrados en el aprendizaje del alumno y no en la enseñanza del profesor. Una gran variedad de instrumentos son disponibles, incluyendo las escalas Likert, listas de habilidades, tests escritos, portafolios, evaluaciones en audio- cassettes y sistemas electrónicas interactivas.</p>						
	<p>La investigación trata en su totalidad tres diferentes tipos de evaluación de las cuales solo la AE es de nuestro interés. Por esta razón, no se incluyen todos los resultados y conclusiones. Ideas orientadoras:</p>						

Observaciones	<p>1. Enseñar a auto-evaluarse es necesario para obtener un impacto optimo en el proceso de aprendizaje, por lo menos para los principiantes.</p> <p>2. La AE toma tiempo y a veces ayuda será necesaria para los alumnos.</p> <p>3. La AE puede ser utilizada con propósitos formativos. Los estudiantes deben aprender a verla como herramienta para el aprendizaje.</p>
Bibliografía relevante a consultar	<p>DOCHY, F.J.R.C. &amp; McDOWELL, L. (1997) Assessment as a tool for learning, <i>Studies in Educational Evaluation</i>, 23, pp. 279-298.</p> <p>HASSMEN, P., SAMS, M.R. &amp; HUNT, D.P. (1996) Self-assessment responding and testing methods: effects on performers and observers, <i>Perceptual and Motor Skills</i>, 83, pp. 1091-1104.</p> <p>SAMBELL, K. &amp; McDOWELL, L. (1997) The value of self- and peer assessment to the developing lifelong learner, in: C. Rust (Ed.) <i>Improving Student Learning--improving students as learners~</i> pp. 56-66 (Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development</p>
<p>Fecha de inicio de la búsqueda: 11.04.2008</p> <p>Horas de trabajo:</p> <p>Fecha de terminación de la búsqueda: 17.04. 2008</p>	

**Ficha 3**

3.  Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Higher Education Research & Development, Vol.20, N° 1						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca		Base de datos	Impreso	Digital
					EBSCOhost		Digital
Título	Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views (Evaluando la auto – y co- evaluación desde el punto de vista de los estudiantes).						
Autor	Stephanie J. Hanrahan, Geoff Isaacs						
No de paginas	18 (pp. 53-70)						
Fecha de publicación	2001 ISSN 0729-4360 print; ISSN 1469-8360 online/01/010053-18 Ó 2001 HERDSA DOI: 10.1080/07924360120043658 La Universidad de Queensland						
Otro							
Problema de investigación							
Pregunta de investigación							
Objetivos	(No están explícitos). Analizar como los estudiantes perciben los beneficios y los aspectos problemáticos de la auto- y co-evaluación en la educación superior después de haberlos experimentado en una de las materias vistas.						
Hipótesis	(No esta explicita). Cuando las percepciones de los estudiantes se comprenden, puede ser posible desarrollar técnicas de evaluación que mantienen las percepciones positivas y limitan a las negativas.						
Metodología	Participantes - 233 estudiantes en su tercer año en la universidad en diferentes cursos, pero quienes veían una materia común y además, tenían un grupo de estudio con tutor. La evaluación contenía 6 trabajos básicos. Se aplico un formato especial para la co-evaluación y la evaluación del tutor. Después de recibir estos resultados, los alumnos respondieron 4 preguntas. Se utilizo análisis inductivo de contenido, tratando de encontrar dimensiones y y temas más comunes.						
Marco conceptual	El énfasis en la universidad ha cambiado desde la enseñanza hacia al aprendizaje y desde el manejo de la clases por el profesor hacia la auto-direccionamiento del aprendizaje por el mismo alumno. (Argyris & Schon, 1974; Boud, 1995; Boud & Feletti, 1997; Knowles, 1984; Rogers & Freiberg, 1994; Schon, 1987). Además, se consideran las ventajas de la auto- y co-evaluación. L AE les va a permitir establecer metas y aprender para ellos mismos.						
Resultados de la investigación	Los resultados apoyan y extienden los resultados de investigaciones previas realizados por Falchikov (1986), Stefani (1992, 1994) y Boud (1995): los esquemas de auto- y co-evaluación hacen a los alumnos pensar, aprender más, ser crítico, y estructurado. Los esquemas como tales se vieron como difíciles, retadoras, tomaron mucho tiempo, beneficiosos y útiles.						
Observaciones	En esta investigación se pregunto directamente a loa alumnos sobre las pros y contras de la auto- y co-evaluación. Esta libertad de expresión incrementa el valor de los resultados. El estudio ha servido para delimitar claramente las dimensiones de las percepciones de los estudiantes sobre auto- y co-evaluación. Futuras investigaciones deben verificar estos hallazgos y refinarlos. Un mayor beneficio de la auto- y co- evaluación que se demostraron en este trabajo es el efecto positivo que ellos tienen en el aprendizaje del alumno. Este efecto en particular podría ser investigado más, especialmente su generalidad en diferentes aéreas y tipos de evaluación. Las dos tipos de evaluación (auto- y co-) tienen efectos en los estudiantes, pero no se saben ni los detalles, ni la extensión. Por ejemplo, ¿cambian las expectativas generales de los estudiantes como resultado de la experiencia? ¿De haber experimentado los beneficios de la AE en una materia, proceden los alumnos a aplicar el método por ellos mismos para mejorar su trabajo en otras materias? ¿Esperan o solicitan ellos que estos métodos se van a aplicar en otros cursos?						
Bibliografía relevante a consultar	BOUD, D. (1995). <i>Enhancing learning through self-assessment</i> . (1st edn). London: Kogan Page. PATTON, M. Q. (1987). <i>How to use qualitative methods in evaluation</i> . Newbury Park, CA: Sage.						
Fecha de inicio de la búsqueda: 11.04 y 04.05.2008							
Fecha de terminación de la búsqueda: 04.05.2008							

**Ficha 4**

4. Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	REXE, Vol. 2, N°4						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca	Base de datos	Impreso	Digital	
			Udea, CED, Facultad de Educación		Impreso		
Titulo	Auto-evaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al “aprender a valorar”						
Autor	Ríos M. Daniel y Troncoso I. Patricia						
No de paginas	10 (pp.111-120)						
Fecha de public.	Agosto de 2003						
Otro	La revista REXE es de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile						
Problema de investigación	El problema que aborda este estudio se relaciona con la participación de estudiantes de pedagogía en procesos autoevaluativos, a través de los cuales se busca promover en ellos su capacidad de reflexión sobre sus aprendizajes, principalmente con relación a la valoración que tiene acerca de la comprensión de los contenidos disciplinarios, que sirven de contexto a esta experiencia de auto-evaluación, la valoración que tienen de si mismos con respecto a actitudes al estudio, y de los aspectos que facilitan u obstaculizan su formación docentes.						
Pregunta de investigación							
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describir la valoración que tienen los alumnos sobre la comprensión que tienen de los contenidos disciplinarios que aprenden y las actitudes asociadas al estudio.</li> <li>2. Describir los factores que favorecen o limitan sus aprendizajes.</li> <li>3. Describir el tipo de rol y el grado de compromiso que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.</li> </ol>						
Hipótesis							
Metodología	Participantes: 43 estudiantes de dos carreras de Licenciatura de la Universidad de Santiago de Chile y 74 estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Instrumentos: Un cuestionario semiestructurado con 10 preguntas abiertas y una sección donde el alumno se asigna una calificación.						
Marco conceptual	La AE (Rodríguez y Tejedor, 1996) recibe el apoyo de tendencias que buscan desburocratizar la unidad educativa, como la pedagogía institucional, la autogestión pedagógica, el movimiento cooperativo y la microfísica del poder. La AE (Gómez, 1998) es un proceso donde el peso evaluador recae de manera importante sobre el propio sujeto evaluado. La AE (Santos Guerra, 1994) 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. En suma, la participación de los alumnos en el proceso evaluativo, por medio de la AE, les permite: tener una estimación de su propio progreso, ya sea durante el proceso como al término de éste; tomar conciencia sobre qué tienen que hacer para aprender; conocer sus aspectos fuertes y débiles en el proceso de aprendizaje; conocer los factores, personales y externos, que favorecen o impiden su aprendizaje; automotivarse de manera constante en su trabajo estudiantil y de esta forma, esforzarse cada vez más; y, generar una actitud de AE que permite favorecer sus aprendizajes de forma permanente, entre otras repercusiones.						
Resultados de la investigación	Los resultados, en opinión de los estudiantes, se relacionan con: el grado de comprensión que alcanzan éstos de los contenidos disciplinarios que contextualizan la experiencia de AE; el rol más bien pasivo, desde el punto de vista cognoscitivo, que cumplen en el proceso de aprendizaje; la actitud favorable hacia el aporte y planteamiento de sus compañeros; el compromiso y la responsabilidad en el estudio; y, con distintos factores que favorecen o dificultan los procesos de construcción del conocimiento.						
Observaciones							
Bibliografía relevante a consultar	GIMENO, J. Y PEREZ, A. (1998). “La evaluación en la enseñanza”. En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 334-397. Reimpresión. NOT, L. (1992). La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder POSNER (2000). Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una practica competitiva. Análisis del currículo.						

	Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
Fecha de inicio de la búsqueda: 10.03 2008 Horas de trabajo: Fecha de terminación de la búsqueda: 10.03.2008	

**Ficha 5**

5.  Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 28, N° 5						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca	Base de datos	Impreso	Digital	
				EBSCOhost		Digital	
Título	To Feedback or Not to Feedback in Student Self-assessment (Dar o no dar realimentación sobre la AE de los estudiantes)						
Autor	Magdalena Taras, Escuela de Educación y aprendizaje para la vida, Universidad de Sunderland, Reino Unido						
No de paginas	17 (pp. 549 – 565)						
Fecha de publicación	Octubre 2003 ISSN 0260-2938 print; ISSN 1469-297X online/03/050549-17 . 2003 Taylor & Francis Ltd DOI: 10.1080/0260293032000120415						
Otro							
Problema de investigación	Taras (1999, 2001) ha enfatizado en la importancia de una realimentación sistemática del tutor durante la AE y resalta que esta forma de AE va a ser beneficiosa para los alumnos y les va a ayudar no solo con el proceso de aprendizaje, pero también a comprender y asimilar los procedimientos y protocolos de evaluación. Brookhart (2001) señala que conociendo que da la realimentación asume entender que causa los errores. Sadler (1989, 1998) supone que utilizando la realimentación para aprendizajes futuros implica la comprensión de sus errores. Por eso Brookhart and Sadler manifiestan que la realimentación no es una información separada, sino que forma parte del contexto de aprendizaje donde todos los protagonistas necesitan ser involucrados en el proceso. Así la comprensión y utilización de la realimentación se beneficiaría del hecho de ser negociada entre las partes interesadas entonces para ayudarles eliminar la ambigüedad y los malos entendidos. En SSA, esta negociación del significado de la realimentación es construida en el proceso. (Taras, 2003.)						
Pregunta de investigación							
Objetivos	(No es explícito) Confirmar la creencia que inclusive los estudiantes Británicos de su último año valoran la realimentación del tutor como parte integral de la AE						
Hipótesis	La hipótesis para comprobar fue que los estudiantes van a encontrar que el ejercicio de AE que incluye realimentación de los docentes como una parte integral es más útil que la AE que no la incluye.						
Metodología	Para recoger los datos fueron utilizados principalmente preguntas. Estos últimos fueron parte de la AE y se aplicaron después de cada trabajo evaluado (eran 3). La intención fue integrar las preguntas al proceso de AE para proporcionar respuestas menos ratificales y más honestas de los alumnos. Adicionalmente, se hicieron entrevistas informales para triangular y clarificar las respuestas de los alumnos donde parecía ver ambigüedad o falta de claridad. El procedimiento se llevo a cabo de esta manera para maximizar la exactitud de los reportes como investigación empírica y minimizar la necesidad de la interpretación de las respuestas. Participantes – 17 estudiantes nacionales y 17 estudiantes de intercambio (no todos participaron en las tres actividades)						
Marco conceptual	La AE ha sido establecida como una habilidad necesaria para que los estudiantes cumplan sus metas en la educación superior y contribuir para su independencia y aprendizaje para la vida (Dearing, 1997). Sin embargo, la AE, generalmente considerada un ejercicio formativo (Boud, 1988, 1995) es estrechada y limitada, particularmente en la ES en el presente, por evaluaciones y calificaciones sumativas. (Black, 2001). Los trabajos de Taras (1999, 2001) proporcionan una alternativa de AE que ayuda a superar los obstáculos trabajando con evaluación formativa y sumativa concomitantemente e integrando la realimentación del tutor (y/o del par) en la evaluación sumativa de						

	calificaciones. Una ayuda mayor para SSA (la versión de AE de Taras) puede ser encontrada en los trabajos de Brookhart (2001), quien demuestra que los alumnos buenos naturalmente se enfocaran en la evaluación formativa y sumativa simultáneamente. El trabajo de Bigg en Hong Kong también señala que los estudiantes naturalmente aceptan un enfoque que combina las evaluaciones formativa y sumativa. (Taras, 2003).
Resultados de la investigación	Los resultados confirmaron que la mayoría de los estudiantes nacionales y de intercambio valoran la realimentación del tutor como parte integral de la AE.
Observaciones	El curso que tomaron los participantes fue de traducción a interpretación avanzado en su último año de la carrera en una universidad Británica. Eran dos grupos paralelos. Ninguno de los alumnos había tenido experiencia de AE previamente.
Bibliografía relevante a consultar	<p>BIGGS, J. (1998) Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? <i>Assessment in Education</i>, 5 (1), pp. 103–110.</p> <p>BOUD, D. J. (1986) <i>Implementing Student Self-Assessment</i> (Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australia).</p> <p>BOUD, D. J. (1988) <i>Developing Student Autonomy in Learning</i> (London, Kogan Page).</p> <p>BIGGS, J. (1998) Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? <i>Assessment in Education</i>, 5 (1), pp. 103–110.</p> <p>TARAS, M. (1999) Student self-assessment as a means of promoting student autonomy and independence, in: M. TARAS (Ed.) <i>Innovations in Learning and Teaching: teaching fellowships at the University of Sunderland</i> (Sunderland, University of Sunderland Press).</p> <p>TARAS, M. (2001) The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors, <i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i>, 26 (6), pp. 606–614.</p> <p>TARAS, M. (2002) Using assessment for learning and learning from assessment, <i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i>, 27 (6), pp. 501–510.</p> <p>TARAS, M. (2003) Formative, summative and self-assessment: some theoretical considerations and practical applications (being reviewed).</p>
<p>Fecha de inicio de la búsqueda: 11.04 y 04.05.2008</p> <p>Horas de trabajo:</p> <p>Fecha de terminación de la búsqueda: 04.05.2008</p>	

**Ficha 6**

6. Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Journal of Geography in Higher Education Vol.29, N°3						
Identificación del documento	Archivo personal	Biblioteca	Base de datos	Impreso	Digital		
			EBSCOhost		Digital		
Título	Self-assessment and Reflective Learning for First-year University Geography Students: a Simple Guide or Simple Misguided? (¿La AE y aprendizaje reflexivo para estudiantes del primer año en la universidad en el área de geografía: un guía simple o simplemente mal aconsejado?)						
Autor	Graham Thompson, Alan Pilgrim & Kristy Oliver						
No de paginas	18 (pp. 403-420)						
Fecha de publicación	Noviembre, 2005 ISSN 0309-8265 Print/1466-1845 Online/05/030403-18 q 2005 Taylor & Francis DOI: 10.1080/03098260500290959 Departamento de ciencias sociales, Universidad Tecnológica de Curtin, Australia						
Otro							
Problema de investigación	<p>(No esta explicito). La AE aun no es comúnmente utilizada en la educación superior aunque las investigaciones de los últimos 20-30 años demuestran que la AE es importante para el aprendizaje efectivo, el desarrollo profesional y el aprendizaje para la vida. Las prácticas evaluativos podrían explicar porque los docentes de la universidad han sido tan lentos para adaptar las técnicas de AE. Las prácticas evaluativos en la universidad todavía manejan protocolos de control de la calidad que enfatizan en la evaluación para medir el desempeño como opuesta a la idea de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Race, 2001; Elton &amp; Johnstone, 2002). Elton y Johnstone (2002, p.7) señalan que las prácticas evaluativos en las universidades están “aun saturadas por un tradicionalismo no reflexivo...” como sobre uso de ensayos, exámenes finales y trabajos que enfatizan en el contenido y por eso hacen difícil evaluar “el pensamiento crítico independiente y la creatividad...”</p> <p>Un número de presiones combinadas que existen podrían ser una explicación porque la educación superior aun utiliza métodos tradicionales de evaluación. En parte, podría ser que las universidades tienen la presión para demostrar a los cuerpos gubernamentales y al publico en general que los estándares son alcanzados (Gibas, 1999) en un contexto de competición mayor entre las universidades por menor gasto de recursos y aumento del número de estudiantes (Maguire &amp; Edmondson, 2001). Los docentes universitarios, en consecuencia, podrían no tener recursos, tiempo y plata para involucrarse en el desarrollo y la evaluación de practicas innovadoras de enseñanza y aprendizaje (Agnew, 2001) como la AE. Es también posible que los estudiantes no quieran que les molesten con actividades de AE porque tienen mucho que hacer o que no se sienten capaces de auto-evaluarse.</p>						
Pregunta de investigación							
Objetivos	El reporte de investigación es un experimento de un horario de AE simple, flexible y potencialmente útil que podría ser integrado a los programas existentes de estudio. Los objetivos del horario de AE son: proporcionar un guía para reportes escritos; estimular a los estudiantes ser aprendices más independientes y reflexivos; y través de este proceso ayudarles a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.						
Hipótesis							
Metodología	El horario de AE fue diseñado para suplir las demandas de un ejercicio particular de geografía, pero tiene el potencial de desarrollar habilidades de aprendizaje independiente de los estudiantes del primer año en otros tipos de evaluación. Participantes – los estudiantes de dos cohortes del primer año, semestres 2003 y 2004 en la Universidad Tecnológica de Curtin. Ellos tenían una clase común y una sección de tutorías cada semana (geografía 111) donde preparaban el trabajo de campo que era el ejercicio. Se les dieron los criterios del horario de AE. El formato contenía dos partes: evaluación del reporte sobre el trabajo de campo y los comentarios de los alumnos sobre el proceso de AE. Al final los estudiantes complementaron un cuestionario el cual pretendía evaluar la efectividad del horario de AE. Los resultados se analizaron aplicando el modelo de aproximación al aprendizaje por Ramsden.						
Marco conceptual	Boud (1988) usa el termino “aprendizaje autónomo” y demuestra que mientras el aprendizaje independiente en la educación superior puede significar cosas diferentes en contextos diferentes, hay un elemento común: “ las metas para desarrollar independencia y interdependencia, auto-direccionamiento y responsabilidad en el aprendizaje” (Boud 1988, pp.7-8) Un posible camino para ayudar a los estudiantes alcanzar estas metas es aumentar su conciencia con						

	<p>respecto a las aproximaciones “superficial”, “estratégico” y “profundo” del aprendizaje. Ramsden diseño un modelo Aproximación al aprendizaje que combina los tres aspectos mencionados anteriormente y proporciona una mejor explicación sobre el proceso de aprendizaje en la educación superior. Los estudiantes reflexionan más sobre “qué” y “cómo” aprenden. Ramsden (2003) enfatiza que el profesor es el responsable, por lo menos al principio, de orientar los alumnos sobre la correcta selección de las aproximaciones del aprendizaje. La AE es considerada especialmente importante en este paso.</p>
Resultados de la investigación	<p>Los resultados sugieren que las auto-evaluaciones de los alumnos no deben contar en la evaluación, es decir, teniendo en cuenta la experiencia positiva de los alumnos en las actividades de AE y aprendizaje reflexivo, se sugiere que las universidades se concentren en el desarrollo de la AE como un método formativo que como un método sumativo de evaluación.</p>
Observaciones	<p>Limitaciones de la investigación: la falta de tiempo no permitió conducir entrevistas a profundidad con los alumnos. Los participantes de 2004 no realizaron los cuestionarios.</p>
Bibliografía relevante a consultar	<p>BOUD, D. (Ed.) (1988) Developing Student Autonomy in Learning, 2nd edn (London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing Company)  ELTON, L. &amp; Johnstone, B. (2002) Assessment in Universities: A Critical Review of Research (York: Generic Centre, Learning and Teaching Support Network).  NORTON, L.S. &amp; Crowley, C.M. (1995) Can students be helped to learn how to learn? An evaluation of an Approaches to Learning programme for first year degree students, Higher Education, 29, pp. 307–328.  RAMSDEN, P. (2003) Learning to Teach in Higher Education (London and New York: RoutledgeFalmer).</p>
<p>Fecha de inicio de la búsqueda: 11.04 y 05.05. 2008  Horas de trabajo:  Fecha de terminación de la búsqueda: 05.05.2008</p>	

**Ficha 7**

7.  Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol.31, N° 1						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca		Base de datos	Impreso	Digital
					EBSCOhost		Digital
Título	An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students (Evaluación de un estudio de caso sobre las dilemas experimentadas en el diseño de una estrategia de AE para estudiantes de enfermería).						
Autor	Jane Fitzpatrick						
No de paginas	16 (pp. 37-53)						
Fecha de publicación	Febrero 2006 ISSN 0260-2938 (print)/ISSN 1469-297X (online)/06/010037-17 © 2006 Taylor & Francis DOI: 10.1080/02602930500262361, Universidad de occidente de Inglaterra, Reino Unido						
Otro							
Problema de investigación	(No esta explicito) En la Universidad de Occidente de Gran Bretaña el modulo “Trabajando con gente” tiene el propósito de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. El contexto en el cual se desempeñan las enfermeras se prestaba para un componente de AE porque los estudiantes deben examinar su nivel de habilidades críticamente en relación con la su práctica.						
Pregunta de investigación							
Objetivos	(No están explicitas). General: evaluar los dilemas que experimentaron los miembros del grupo de la enseñanza del modulo en favor de que los estudiantes se comprometan en la AE para: - determinar sus propios criterios para el contenido de su evaluación; - juzgar el nivel alcanzado de sus habilidades y trabajos académicos; - negociar la ayuda en el desarrollo y evidenciar los criterios de los logros con sus compañeros.						
Hipótesis							
Metodología	Participantes – 60 alumnos en modulo por cohorte. El grupo del modulo introdujo la AE para promover pensamiento critico, toma de decisiones profesionales y escritura académica. Con el fin de lograr esto ellos desarrollaron un trabajo reflexivo donde los alumnos escriben sobre sus habilidades comunicativas personales y profesionales. El desarrollo de la estrategia tuvo serias dificultades negociando la introducción con colegas de la facultad y en el desarrollo de mecanismos apropiados para apoyo. La parte evaluación para informar sobre el aprendizaje versus evaluación como indicadores de desempeño incluye 4 preguntas: A) ¿Cómo la iniciativa de AE se relaciona con las agendas en la educación de enfermeras? B) ¿Cuáles son los argumentos para reconstruir las perspectivas de evaluación en la educación superior que emergen de la literatura? C) ¿Cómo recibirán la iniciativa los colegas de la facultad de salud y cuidad social? D) ¿Cual seria el impacto de evaluación y aprendizaje en la experiencia de los alumnos?						
Marco conceptual	La universidad debe desarrollar estrategias de evaluación innovadoras para tener aprendices que aprenden para la vida. Boud (200) ha sugerido que la AE es una manera crucial para estimular la capacidad de los estudiantes y convertirse en aprendices para la vida. Taras (2003) señala que el sistema de calificaciones es diseñada para cumplir con regulaciones institucionales y informar el publico sobre los estándares educativos. Esto contrasta con la noción sobre AE asociada con la evaluación formativa y aprendizaje informativo. Evidencias del proyecto sobre AE en la educación superior y profesional (SAPHE) (Fitzpatrick, 2001) sugiere que estas dicotomías involucran el riesgo para defender la AE de los alumnos en el ambiente académico.						
Resultados de la investigación	Los dilemas experimentados en esta investigación fueron: pesar los riesgos y los beneficios para los estudiantes, los miembros del grupo de enseñanza y la facultad. Aunque loa alumnos reportaron enojo y frustración en la actividad que los involucro con la AE, ellos también describieron un sentimiento de logro y crecimiento en la autonomía personal y profesional.						
Observaciones	Algunos aspectos se resaltan en esta evaluación: a) el desarrollo de material de apoyo consume mucho tiempo, sin embargo es esencial para que los alumnos comprendan, b) la AE puede provocar sentimientos de rabia entre los alumnos, particularmente sí no encajan las normas del curso de estudio y la facultad; c) parece que los beneficios en						

	el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes prevalecen sobre los costos de la preparación académica.
Bibliografía relevante a consultar	BOUD, D. (1988) Moving towards autonomy, in: D. Boud (Ed.) <i>Developing student autonomy in learning</i> (2 <sup>nd</sup> edn) (London, Kogan Page), 17–39. GARRISON, D. R. (1992) Critical thinking and self directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues, <i>Adult Education Quarterly</i> , 42(3), 136–148. LOACKER, G. (2004) Taking self assessment seriously, <i>Essays on Teaching Excellence: towards the Best in the Academy</i> , 15(2), 2003–2004. Available online at: <a href="http://csudh.edu/readings">http://csudh.edu/readings</a> (accessed 15 September 2004). STRAUS, A. & Corbin, J. (1998) <i>Basics of qualitative research</i> (London, Sage Publications TARAS, M. (2001) The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and tutors, <i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i> , 26(6), 606–614. TARAS, M. (2002) Using assessment for learning and learning from assessment, <i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i> , 27(6), 501–510.
Fecha de inicio de la búsqueda: 11.04 y 05.05.2008 Horas de trabajo: Fecha de terminación de la búsqueda: 05.05.2008	

**Ficha 8**

8. Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Informe de Inv. maestría	Tesis doctorado		
	Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 31, No. 4						
Identificación del documento	Archivo personal		Biblioteca		Base de datos	Impreso	Digital
					EBSCOhost		Digital
Título	Self-assessment in Higher Education: Experience in using a Metacognitive Approach in Five Case Studies (La auto-evaluación en la Educación Superior: una experiencia en el uso de la aproximación metacognitiva en cinco estudios de caso)						
Autor	Magdalena Mo Ching Mok*, Ching Leung Lung, Doris Pui, Wah Cheng, Rebecca Hun Ping Cheung and Mei Lee Ng						
No de paginas	19 (pp.415-433)						
Fecha de publicación	Agosto, 2006 ISSN 0260-2938 (print)/ISSN 1469-297X (online)/06/040415-19 2006 Taylor & Francis DOI: 10.1080/02602930600679100 Instituto de educación de Hong Kong						
Otro	Esta investigación hace parte del Proyecto Evaluación Orientada al Aprendizaje (Learning Oriented Assessment Project (LOAP), un programa para el desarrollo de docentes en educación. La AE en la investigación es una aproximación holística a la evaluación orientada al aprendizaje. Mientras que en la mayoría de estudios sobre AE, a los estudiantes se les pide auto-evaluarse al final del curso o en una parte de éste, en la presente investigación los alumnos se evaluaron durante su proceso de aprendizaje. La AE es una parte integrada del aprendizaje y es la parte clave en éste.						
Problema de investigación							
Pregunta de investigación							
Objetivos	General - aplicar el proceso de AE en formación de docentes utilizando la meta cognición. Específicos: 1. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de auto-evaluación y metacognición de sus propios procesos de aprendizaje. 2. Documentar los hallazgos como una base para una futura deliberación sobre la AE en la educación superior.						
Hipótesis							
Metodología	Diseño de casos múltiples en 5 carreras en educación en el Instituto de Educación en Hong Kong. Se hicieron pruebas piloto en años anteriores. La aproximación metacognitiva utilizada se llama Know-Want-Learn (KWL) method (método de saber, querer, aprender). Éste inicialmente diseñado para lecturas de textos expositivos (Ogle, 1986; Carr & Ogle, 1987), en la presente investigación se utilizo para facilitar la AE y la metacognición de los estudiantes. El método KWL incluye tres preguntas: K: Al inicio - ¿Qué sabes sobre (el tema)? La AE esta conectada con el conocimiento previo. W: Al inicio o durante el aprendizaje - ¿Qué quieres saber (del tema)? La AE esta conectada con la motivacion de aprender. L: Al final - ¿Qué has aprendido sobre (el tema)? La AE esta conectada con el resultado del aprendizaje. Participantes – 132 estudiantes en las carreras. El análisis temático se adapto de la versión de Biggs and Collis's SOLO taxonomy (Biggs & Collis, 1982)						
Marco conceptual	La construcción del marco conceptual se basa en literatura proveniente de teorías, práctica e investigaciones de más de un siglo. Se utilizaron: a) investigaciones recientes sobre AE en la educación superior, particularmente una serie de estudios realizados por Boud ((Boud & Falchikov, 1989; Falchikov & Boud, 1989; Boud, 1991, 1995), los cuales enfatizan la importancia de la AE en el aprendizaje (b) la psicología del aprendizaje, particularmente el metaanálisis emprendido independientemente por Black and Wiliam (1998) sobre la importancia de la realimentación en el aprendizaje y la Asociación Americana de psicología (1997) la cual identificó 14 principios psicológicos sobre cuales se basa la educación centrada en el aprendiz.						
Resultados de	1. El método KWL tiene muchas características positivas como instrumento de AE y metacognición: es simple y						

la investigación	<p>comprensible para utilizar, prepara el alumno cognitiva y psicológicamente para aprender y aumenta la motivación.</p> <p>2. Sin embargo, el método puede ser mejorado de varias maneras: la calidad de las respuestas dependen en un mayor grado de la calidad de las preguntas aplicadas en la AE (Maker, 1993); la calidad de la AE y la metacognición se puede mejorar expandiendo el campo y la profundidad de las reflexiones durante el proceso de aprendizaje; la administración del método toma mínimo 10 minutos (inclusive después de mucha práctica).</p> <p>3. El método KWL es solo una de las muchas herramientas de AE. Su efectividad puede ser mayor si se combinan otras formas de AE como: mapas conceptuales, preguntas de reflexión, entrevistas grupales focalizadas.</p> <p>4. Los alumnos encontraron que la aproximación metacognitiva era de gran apoyo para su aprendizaje y su AE. Los docentes involucrados en el proyecto consideraron que el método exigente, pero que proporciona realimentación muy útil y permite mejorar la enseñanza.</p>
Observaciones	<p>Esta investigación comparte experiencias con la esperanza de generar futuras discusiones y reflexiones sobre la AE entre los docentes en educación superior. No obstante los beneficios de la investigación, independientemente si el método KWL es la razón de los cambios en la estructura de conocimientos y metacognición en los estudiantes, más investigaciones son necesarias, preferiblemente en la forma de diseños experimentales, para confirmar las relaciones de causa entre KWL y los cambios observados.</p>
Bibliografía relevante a consultar	<p>American Psychological Association (1997) Learner-centered psychological principles. Available online at: <a href="http://www.apa.org/ed/lcp.html">http://www.apa.org/ed/lcp.html</a> (accessed 22 May 2004).</p> <p>BOUD, D. (1991) <i>Implementing student self assessment</i> (Campbelltown, NSW, Higher Education Research and Development Society of Australia Inc.).</p> <p>BOUD, D. &amp; Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings, <i>Higher Education</i>, 18(5), 529–549.</p> <p>BURNETT, P. C. (1999) Assessing the structure of learning outcomes from counselling using the SOLO taxonomy: an exploratory study, <i>British Journal of Guidance &amp; Counselling</i>, 27(4), 567–580.</p> <p>BUTLER, D. L. &amp; Winne, P. H. (1995) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, <i>Review of Educational Research</i>, 65, 245–281.</p>
<p>Fecha de inicio de la búsqueda: 02.12.2006; 11.04 y 05.05.2008  Horas de trabajo:  Fecha de terminación de la búsqueda: 05.05.2008</p>	

### Ficha 9

1. Título	Involving Students in the Assessment Process (Involucrando a los estudiantes en el proceso de evaluación),
Autor	Ellery Karen y Sutherland Lee
Fecha y lugar de la publicación	2004, Perspectives in Education, v22 n1 p99-110
Área	geografía
Objetivos	El propósito principal del estudio fue establecer si al involucrar los estudiantes en el proceso de evaluación esto les ayudaba en su valor académico y si era beneficioso para su aprendizaje
Metodología	Se realizaron evaluaciones a trabajos de compañeros y sus propios. Los profesores también participaron en la evaluación.
Resultados	Al comparar los resultados entre los tres (alumno, compañero y profesor) al principio había una correlación muy baja, pero ésta comenzó a mejorar durante el curso, indicando una comprensión mejorada del valor académico a través de la participación en el proceso de evaluación. Estos resultados fortalecen el caso de utilizar co- y auto-evaluación en el contexto surafricano de Educación Superior.
Otros	Pretende explorar formas alternativas de evaluación como co- y auto-evaluación. Estas últimas fueron integradas al módulo de geografía del primer año en la Universidad de Natal, Durban
Consulta	Base de datos – ERIC; fecha – 02.12.2006 y 06.05.2008

### Ficha 10

2. Título	Qualitatively Different Ways of Experiencing Student Self-assessment (Maneras cualitativamente diferentes de experimentar la AE del estudiante)
Autor	Tan, Kelvin H.K.
Fecha y lugar de la publicación	Marzo 2008, Higher Education research and Development, Vol.27, N°1, p. 15-29
Área	
Objetivos	El trabajo investigó en que enfatizan los académicos en sus experiencias de AE del estudiante. Además, se enfocó en las diferentes maneras que los académicos describen su comprensión y practica de la AE.
Metodología	Aproximación fenomenografica se utilizó para investigar y identificar un conjunto de variaciones progresivas de las maneras de los académicos en su experiencia de AE de los estudiantes. Participantes – 16 académicos de diferentes programas y disciplinas de tres universidades de Australia
Resultados	Los hallazgos consecuentes describen cinco concepciones cualitativamente diferentes que descifran como los académicos comprenden y utilizan la AE del estudiante. Estos hallazgos son subsecuentemente discutidos en términos del potencial para los académicos a comprender y utilizar la AE del estudiante para mejorar sus habilidades de AE, para un aprendizaje para la vida y dar poder, más que disciplinar a los estudiantes.
Otros	
Consulta	Base de datos – ERIC; fecha – 05.05.2008

### Ficha 11

3. Título	Student Responses to Criteria-Referenced Self-Assessment (Respuestas de los estudiantes a la AE con criterios referenciados)
Autor	Andrade, Heidi; Du, Ying
Fecha y lugar de la publicación	Abril, 2007, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol.32, N°2, p.159-181
Área	Curso de psicología de la educación
Objetivos	El estudio reporta la experiencia que tuvieron los estudiantes de carreras con AE con criterios referenciados
Metodología	Participantes – 14 estudiantes quienes tomaron un curso que involucra la AE fueron entrevistados en grupos focalizados segregados por sexo.
Resultados	Los hallazgos sugieren que los alumnos tuvieron una actitud positiva hacia la AE después de una practica extendida; sintieron que ellos pueden auto-evaluarse efectivamente cuando saben las expectativas de los profesores; declararon utilizar la AE para revisar sus trabajos y creyeron que los beneficios de la AE incluyen progreso en sus calificaciones, la calidad de su trabajo, la motivación y el aprendizaje. Hubo indicaciones que algunos alumnos sintieron tensión entre sus propios estándares para un buen trabajo y algunos estándares de sus profesores. No hubo evidencias sobre las diferencias entre las respuestas de los estudiantes masculinos y femeninos.
Otros	La investigación sugiere que la AE involucra un proceso complejo de interiorización y autorregulación, y con implicaciones para investigación y práctica.
Consulta	Base de datos – ERIC; fecha – 05.05.2008

### Ficha 12

4. Título	Issues of Power and Equity in Two Models of Self-Assessment (El tema del poder y la equidad en dos modelos de AE)
Autor	Taras, Maddalena
Fecha y lugar de la publicación	Febrero 2008, Teaching in Higher Education, Vol. 13, N° 1, p. 81-92
Área	
Objetivos	Basándose en la descripción de los dos modelos (ver metodología) se presentan (se interpreta que estos fueron los objetivos porque explícitamente no se mencionan) a las diferencias entre ellos y se relacionan a dos asuntos en la evaluación educativa - la tensión entre la evaluación sumativa y formativa y el asunto del lugar exacto (locus) del poder de la evaluación.
Metodología	Se aplican dos modelos diferentes no solo en sus funciones, pero también en el desarrollo de diferentes habilidades y puntos para enfatizar en los aprendices y tutores. El modelo estándar centra a los estudiantes en sus propios recursos y conocimiento en un contexto de evaluación formativa esencialmente. El modelo de Taras se centra en la comprensión de los estudiantes, utilizando las habilidades de evaluación del tutor en contextos de evaluación formativa y sumativa con la prioridad de la última.
Resultados	
Otros	La investigación concluye que mientras los dos modelos proporcionan habilidades necesarias para los estudiantes, el modelo estándar no aporta tanto al modelo integrado de evaluación formativa y sumativa y tampoco ayuda a que se de el cambio de poder del tutor hacia los estudiantes.
Consulta	Base de datos – ERIC; fecha – 05.05.2008

**Ficha 13**

5. Titulo	Making Self-Assessment More Effective
Autor	Galbraith, Robert M.; Hawkins, Richard E.; Holmboe, Eric S.
Fecha y lugar de la publicación	Invierno 2008, Journal of Continuing Education in the Health Professions
Área	Área de salud
Objetivos	Basándose en el problema se examina la propuesta que la AE puede y debe ser más efectiva.
Metodología	
Resultados	La investigación no menciona resultados específicos, pero ofrece formas de hacer más efectiva la AE: 1. Mejorar la pertinencia. El proceso debe unirse más explícitamente al perfil actual de la persona y no a conceptos amplios y poco relevantes. Adicionalmente, la AE debe incluir no solo conocimiento y razonamiento, pero también qué se hace cada día llevando el estudiante de competencia en situaciones simuladas a desempeño en situaciones reales. 2. El impacto de la AE debe ser sustancialmente fortalecido por la validación periódica externa de los resultados de la AE, junto con las metas y planes para mejorar en el futuro. Esto ofrece a la persona una tangible satisfacción. 3. El impacto debe ser reforzado conectando los resultados de la AE con las actividades subsecuentes de aprendizaje.
Otros/Problema	La AE se ha realizado como un mecanismo importante para el aprendizaje para la vida y el auto-mejoramiento para profesionales de la salud. Sin embargo, hay una preocupación creciente que cada aprendiz a menudo no interpreta los resultados con exactitud. Esta idea ha llevado al escepticismo que la AE en su forma actual podría verdaderamente ser útil para el desarrollo profesional de por vida.
Consulta	Base de datos – ERIC; fecha – 05.05.2008