

Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa*

Self-assessment and Formation of Being at the University: Narrative Review
Autoavaliação e formação do ser na universidade: revisão narrativa

Miglena Kambourova ** 

Leonor Galindo-Cárdenas *** 

Lilliana Villa-Vélez **** 

Para citar este artículo

Kambourova, M., Galindo-Cárdenas, L. y Villa-Vélez, L. (2023). Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 182–197. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16975>

* Este es un artículo de revisión derivado de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”, la cual fue financiada por Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, en el marco de la convocatoria Mi primer proyecto (código 2021-40290).

** Doctora en Educación. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia. miglena.kambourova@udea.edu.co

*** Doctora en Educación. Profesora titular en la Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Universidad de Antioquia, Colombia. leonor.galindo@udea.edu.co

**** Doctora en Salud Pública. Profesora asociada en la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia. liliana.villa@udea.edu.co

Fecha de recepción: 06 de julio de 2022
Fecha de aprobación: 01 de marzo de 2023



Resumen

En este artículo se presenta una revisión bibliográfica derivada de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”. Esta revisión se centra en la autoevaluación del aprendizaje, la formación integral y la relación entre ellas; su objetivo es presentar los avances y las tendencias de discusión sobre la temática a partir de la sistematización y la integración de referentes teóricos y resultados de diferentes estudios. De esta forma, se evidencia una evolución en la comprensión de los conceptos indagados y en las perspectivas de las investigaciones, en las cuales la autoevaluación es esencial, como parte del enfoque de la evaluación para el aprendizaje.

Palabras clave

autoevaluación; aprendizaje; formación integral; evaluación; revisión bibliográfica

Abstract

This article presents a bibliographic review derived from the research “The self-assessment of learning as part of the integral formation of students in the undergraduate programs of the Faculty of Medicine of the Universidad de Antioquia”. This review focuses on the self-assessment of learning, integral formation and the relationship between them; its objective is to present the advances and trends of discussion on the subject from the systematization and integration of theoretical references and the results of different studies. In this way, an evolution is evident in the understanding of the investigated concepts and the perspectives of the research that address them, in which self-assessment is essential, as part of the assessment approach for learning.

Keywords

self-assessment; learning; integral formation; evaluation; bibliographic review

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica derivada da pesquisa “A autoavaliação da aprendizagem como parte da formação integral dos alunos dos cursos de graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de Antioquia”. Esta revisão centra-se na autoavaliação da aprendizagem, na formação integral e na relação entre elas; seu objetivo é apresentar os avanços e tendências da discussão sobre o tema a partir da sistematização e integração de referenciais teóricos e resultados de diferentes estudos. Dessa maneira, uma evolução é evidente na compreensão dos conceitos investigados e nas perspectivas das pesquisas, em que a autoavaliação é essencial, como parte da abordagem avaliativa para a aprendizagem.

Palavras-chave

autoavaliação; aprendizagem; formação integral; avaliação; revisão bibliográfica

Introducción

Desde los años ochenta y noventa, la comunidad académica sigue debatiendo el tema de la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel internacional como nacional. Son evidentes los logros en el desarrollo conceptual de la evaluación en estas últimas décadas, a partir del trabajo de diferentes teóricos: Díaz (1993), Gimeno (1996), Carless (2007), Biggs (2005), Santos (2014), para mencionar algunos. Así mismo, se resaltan los estudios realizados por investigadores, entre los cuales se destacan, por ejemplo, de Black y William (1998), de Boud (2000), de Dochy *et al.* (2002), de Ibarra y Rodríguez (2010), quienes demostraron la necesidad de cambios urgentes y profundos respecto a la evaluación en el sistema educativo, y en particular, en la educación superior.

Dando respuesta a esta necesidad sentida, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se está desarrollando una investigación-acción que da origen a este artículo de revisión; en él, se analizan las posturas teóricas y se sistematiza la literatura consultada acerca de los conceptos principales —autoevaluación y formación integral—, presentadas de manera independiente para su mayor comprensión, y que luego se articulan para identificar sus interrelaciones. Se espera que los resultados de la investigación en curso puedan enriquecer el conocimiento y las discusiones relacionadas con la evaluación para el aprendizaje, en los que la autoevaluación juega un papel protagónico en el proceso formativo.

Desarrollo de las nociones centrales

Acerca de la evaluación y la autoevaluación

Es imposible hablar de la autoevaluación sin referirse a la evaluación. Al analizar y consolidar las referencias bibliográficas disponibles, es posible visibilizar avances teóricos en los dos conceptos presentados en este apartado, desde la mirada de diversos autores y momentos históricos. Igualmente, se evidencian estudios que abordan la autoevaluación con diferentes perspectivas, no exploradas hace unas décadas, pero frecuentes en la actualidad, que buscan su comprensión desde la subjetividad del participante —en este caso, el estudiante—, la develación de los significados que atribuyen profesores y estudiantes a este proceso valorativo, el conocimiento sobre los criterios utilizados y desarrollo del juicio valorativo, en especial, como capacidad de los futuros profesionales. Al

indagar por los aspectos mencionados, los investigadores hoy por hoy ponen su mirada más en el proceso de autoevaluación —la motivación, los pasos y las acciones concretas que sigue el estudiante— que en otros elementos. En otras palabras, “la investigación en autoevaluación está experimentando un cambio, de un enfoque de adivinación de calificaciones hacia un enfoque de proceso” (Yan, 2023, p. 5).

Para Rodríguez *et al.* (2013), la evaluación se divide en modalidades, según quien evalúa, es decir, el actor de la evaluación. “Desde una perspectiva individual o de grupo, cualquier evaluación es realizada por uno mismo (autoevaluación) o por otros (heteroevaluación)” (p. 199). Los autores afirman que bajo el concepto de heteroevaluación se pueden incluir la evaluación realizada “por el personal docente, la evaluación entre iguales y, en menor grado, la coevaluación, por cuanto en todos ellos se produce sobre todo una valoración por parte de alguien diferente al propio estudiante cuyo trabajo es objeto de evaluación” (Rodríguez *et al.*, 2013, p. 202).

La evaluación que efectúa el profesor es un tema crucial en la formación de los futuros profesionales, pues existe una relación muy estrecha entre ella y el aprendizaje. “La evaluación es el soporte de un aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida, en todos los niveles y fundamentalmente en la educación superior” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020, p. 8). En palabras de Litwin (1998), a partir de los años noventa, la evaluación comenzó a ser “el estímulo más importante para el aprendizaje” (p. 12). Jané (2004) también señala que “son numerosos los autores que consideran que la manera como los estudiantes son evaluados tiene una directa influencia en la calidad de su aprendizaje (Biggs, 1999; 2000; Brown, 1999; Gibbs, 1999; Hyland, 2000; Sadler, 1983)” (p. 93).

En este mismo sentido, pero ampliando el horizonte más allá del aprendizaje como tal, Espinoza *et al.* (2021) afirman que la evaluación “condiciona todo el proceso de aprendizaje. Es decir, de la evaluación depende la calidad del proceso formativo en su totalidad” (p. 80). Por lo anterior, las instituciones dedicadas a la formación de profesionales deben apuntar a mejorar la formación de sus egresados apostando a una evaluación pertinente que cumpla no solo su función social de acreditación y promoción, sino que forme los ciudadanos íntegros que requiere nuestra sociedad.

¿Y cómo lograr estos propósitos? Un camino importante es la amplia inclusión de la autoevaluación —la otra modalidad de evaluación, mencionada por Rodríguez *et al.* (2013)—. Ella marca una ruta en la formación de los futuros profesionales, quienes tienen el reto de desenvolverse “en circunstancias

inciertas e impredecibles en las cuales [...] van a estar en el futuro” (Boud y Falchikov, 2006, p. 402). Pasar exámenes y cursos, cumplir con tareas diseñadas y realimentadas por otros, es decir, ser evaluado, no es lo mismo que ser evaluador. Este último cambia su rol y su mirada porque aprende a valorar el aprendizaje con base en criterios, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, alcanza madurez, “autonomía [...], autodirección” (Calatayud, 2008, p. 31) y amplía la posibilidad de desarrollar capacidades para formarse de manera integral.

Conscientes de que en la autoevaluación el profesor es un motivador y mediador, pero que el estudiante es quien debe implementar la autoevaluación para enriquecer su proceso formativo (García, 2016), se hace necesario sensibilizar y preparar a los estudiantes para que la integren a su vida académica y personal. Espinoza *et al.* (2021) declaran que “la autoevaluación se aprende, y los estudiantes deben ejercitarse en esta práctica, tomando conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos por mejorar durante el aprendizaje de las competencias” (p. 80).

Si bien el protagonismo en la autoevaluación corresponde al estudiante, como un acto de autoconocimiento, Lopes (2018) reconoce que ella debe hacerse junto con los profesores. Probablemente, cuando la autoevaluación haga parte de la cultura y de la sociedad, los estudiantes no requieran la mediación de los profesores, sino que el acto autoevaluativo será parte de su esencia, aspecto que formará mejores caracteres y personalidades más definidas de sus propios intereses y motivaciones formativas.

No obstante, mientras se llega a este momento, es necesario apostar a actividades de autoevaluación conscientes y sistemáticas en las instituciones educativas, máxime que los estudios de Álvarez *et al.* (2011) y de Cabrales (2010) constataron que la evaluación del aprendizaje aún se utiliza de manera tradicional en las universidades, eso es, se lleva a cabo por parte del profesor. Saliéndose de la clasificación de evaluación de Rodríguez *et al.* (2013), en este artículo se utilizará el concepto evaluación, en lugar de heteroevaluación, para contrastarla con la autoevaluación que hace cada persona, particularmente, en esta investigación, el estudiante.

De manera similar, para reforzar la idea anterior, desde una postura de la didáctica como un sistema con componentes, que incluye la evaluación (Álvarez y González, 2002), y cuyo objeto de estudio es el proceso enseñanza-aprendizaje como unidad dialéctica, se asume que el protagonista de la enseñanza —el profesor— realiza la evaluación y el protagonista del aprendizaje —el estudiante— realiza la autoevalua-

ción. Por lo anterior, se abordarán los dos conceptos desde el pensamiento complejo¹ para comprender mejor su relación.

En el concepto evaluación, que nació en los años treinta-cuarenta del siglo xx, se evidencian significados relacionados con el control y el poder que fueron extrapolados a la educación desde lo administrativo y las empresas industriales a partir de las teorías desarrolladas por Frederick Taylor (1856-1915) y Henri Fayol (1841-1925). La evaluación por varias décadas fue equivalente a la medición (Guba y Lincoln, 1989), un acto externo que comprobaba eficacia, un mecanismo de control, escondido tras “el lema de progreso científico” (Díaz, 2005, p. 126), desligado de lo formativo, desarticulado de la enseñanza y del aprendizaje, en versión cuantitativa. En otras palabras, la génesis de la evaluación se relaciona con la regulación social y no con las necesidades pedagógicas (González, 2000).

Según Gimeno (1993), hasta casi 1970 el tema de la evaluación fue “bastante inadvertida” en los “manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza”, porque hasta entonces, “en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica [...]” (p. 59). Se comprende que la evaluación hasta ese periodo no era componente del sistema didáctico, no solo por la razón anterior que nombra Gimeno, sino, tal vez, porque “el contenido y el método siempre han sido temas centrales y la enseñanza se ha configurado en torno a ellas” (Litwin, 1998, p. 11). Pero después de un largo tiempo durante el cual no se le prestaba la atención necesaria, cuando ella poco a poco empezó a tomar importancia en la universidad, el proceso se dio:

Con una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (Litwin, 1998, p. 12)

Si bien la evaluación tuvo esos malentendidos, al menos comenzó a ser considerada como una fase de la enseñanza. Así, “la evaluación de los aprendizajes en

1 El pensamiento complejo —apuesta conceptual de Edgar Morín— centra su atención en la “comprensión multidimensional y multirreferencial de la realidad [...] y nos ayuda a buscar la unidad del conocimiento fragmentado en disciplinas y para afrontar desde una nueva racionalidad el reto de la supervivencia planetaria” (Osorio, 2012, p. 290).

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

Las ideas teóricas sobre la evaluación fueron evolucionando en el sentido de buscar la recuperación de su función pedagógica que tuvo en la historia —por ejemplo, en la época de Comenio— para enfocarse en el aprendizaje y en la formación del estudiante. Así surgieron diferentes enfoques, “la evaluación para el aprendizaje (Sambell *et al.*, 2013), la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015) o la evaluación como aprendizaje (Dann, 2014; Earl, 2013)” (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020, p. 2), la evaluación sostenible (Boud, 2000) y la evaluación como empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015). “Este cambio [en la evaluación] es paralelo a un movimiento conceptual desde la perspectiva del aprendizaje conductista a la socioconstructivista” (Yan, 2023, p. 5).

No obstante, si bien desde esta nueva visión sobre la evaluación se replantea su papel, “la escala de tiempo para el cambio de la evaluación es muy larga” (Boud y Soler, 2016, p. 411), por tanto, la transformación real en la práctica solo se logra en casos aislados por ahora. Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan al mismo tiempo, quien evalúa “pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje” (Álvarez, 2001, p. 61).

Al analizar la relación entre evaluación y autoevaluación desde el pensamiento complejo, se observa que ellas son antagónicas, la primera la realiza un tercero, el profesor u otra persona, y la segunda la hace la persona misma. Pero justamente porque son miradas desde diferentes ángulos, el aprendizaje se valora de forma distinta; inclusive partiendo de criterios similares y previamente acordados se podría llegar a resultados diferentes. Cuando se da el cruce de las dos miradas, se logra obtener una visión global e íntegra frente a un aspecto determinado, en este caso, el aprendizaje; es decir, la evaluación de un externo complementa la autoevaluación proveniente

desde el interior de la misma persona evaluada, y se logra así una evaluación intersubjetiva, que denominamos aquí el proceso evaluativo como un todo (lo dialógico).

Dicho proceso evaluativo contiene la evaluación y la autoevaluación; él es realizado por los individuos —los otros (los terceros)— y el “yo”, pero, a su vez, cada uno de ellos —el “yo” y los otros— reflejan al proceso evaluativo. En otras palabras, la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante constituyen un todo, pero al mismo tiempo este todo está potencialmente en cada una de las partes (lo holográfico), por lo tanto, es imposible comprender la evaluación y la autoevaluación sin entender el proceso evaluativo, tampoco se puede comprender el todo (el proceso evaluativo) sin entender a las partes que la componen (la evaluación y la autoevaluación).

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

Si bien hasta ahora se han abordado algunos significados de la evaluación, en este punto, es importante analizar otros aspectos del concepto. La etimología de evaluar indica que proviene del vocablo latino *valere*, que significa valorar, dar valor, asignar valor. Ambas, la economía y la filosofía trabajan este concepto. Sin embargo, en este estudio interesa el aspecto filosófico que aclara Ortega y Gasset (2004). Según él, valor se relaciona con “cualidades de las cosas” (p. 29), que podrían ser propias, es decir, aquellas que “las cosas poseen por sí mismas, independientemente de su relación con otras cosas” (p. 30); y las cualidades relativas, que no son visibles a “los ojos de la cara”, son “faena del intelecto” (p. 31).

Se comprende, entonces, que valorar es un acto meramente humano y, por tanto, subjetivo, que se basa en la percepción y en la capacidad intelectual de las personas. Para “descubrir o apreciar un valor se requiere de la pulsión que emana del sujeto” (Bautista, 2015, p. 192). Adicionalmente, Pasek de Pinto y Briceño (2015) señalan que

tanto Cerda (2003) como González (2001) afirman que la evaluación tiene connotaciones ideológicas y axiológicas, de manera que por más objetiva que pretenda ser, en el juicio emitido están inscritos los criterios y los valores de la moral y la cultura dominante del medio. (p. 5)

Así, se evidencia que los conceptos evaluar y evaluación incluyen aspectos y características de un objeto o sujeto con un determinado valor que es reconocido por las personas; para ello se requiere un punto de referencia que permita comparar las cualidades de dicho objeto/sujeto; por ejemplo, al diferenciar una obra de arte original de una falsificación, un producto de excelente calidad de otro de mala calidad.

En este punto se involucra el concepto juicios de valor en la evaluación. Según González (1968), los juicios de valor “vienen a expresar la relación de una cosa con un ideal” (p. 10). Eso significa que siempre hay estándares presentes sobre los cuales se juzga. Pero ¿a qué se refiere juzgar? Es la acción de afirmar, previa comparación de dos o más ideas, las relaciones que existen entre ellas. Es decir, siempre está presente la acción de equiparar. De igual forma, House (1997) explica:

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

Así mismo, surgen las preguntas: ¿se puede desarrollar la capacidad de juicio, una capacidad que requiere cualquier profesional hoy en día? ¿En qué consiste la capacidad de juicio o cómo se formula el juicio? Para Kant (1781/2005), la facultad de juicio consiste en la capacidad de “subsumir bajo reglas, es decir, de distinguir si algo se halla o no bajo una regla dada” (p. 126). Entonces, para evaluar se debe disponer de información suficiente y comparar con unas pautas previamente establecidas para emitir juicios. En este sentido, en el juicio se involucran dos operaciones mentales: “Un análisis, es decir, la consideración previa de los elementos que deben asociarse o disociarse; y una síntesis, que es la aprehensión de la relación entre el sujeto y el predicado, en lo cual consiste propiamente el juicio” (Pasek de Pinto y Briceño, 2015, p. 10). Dado lo anterior, Gadamer (1998) declara que la capacidad de juicio “no puede enseñarse en general sino sólo ejercerse una y otra vez” (p. 63).

Los significados de valor y juicio de valor y todo lo que ello implica en un proceso evaluativo están presentes tanto en la evaluación como en la autoevaluación; sin embargo, hay una única diferencia, pero de importancia invaluable; el prefijo *auto-*, proveniente del griego *αυτο*, que significa ‘uno mismo’. La autoevaluación es dar valor a sí mismo. Entonces, si la evaluación es un acto externo efectuado por un tercero, en la autoevaluación participa el mismo sujeto como evaluador, al estimar su proceso y sus cualidades de aprendiz, a partir de criterios personales, pero confrontados con los criterios de los otros.

Al acercarse a la historia del concepto autoevaluación, descrita con detalles por Kambourova (2020), se traen las ideas más importantes para comprender la evolución y los significados que se develan en el concepto. Se plantea que en la década de 1930, surge el término que se convierte en concepto en los años noventa. Sin embargo, si bien la autoevaluación no existía en la antigua Grecia, la invitación de Sócrates a hacer examen de la consciencia se podría interpretar como invitación de hacer autoevaluación. En la Edad Moderna, siglos XIX-XX, la psicología, en representación de William James (1842-1910), aporta a la comprensión del *self* (sí mismo) como base para la autoevaluación y la sociología, desde las contribuciones de Charles Cooley (1864-1929), identifica el *looking glass-self* (“yo reflejo o social”) que relaciona el “yo” con los otros y el entorno. En este sentido Yan y Brown (2017) refuerzan la idea afirmando que la autoevaluación no se trata solo de “uno mismo”. Cuando están presentes los “otros” (profesores, compañeros, padres), el proceso de autoevaluación se enriquece porque los estudiantes buscan retroalimentación de sus pares y de sus profesores para reafirmarse y fortalecer la valoración de sí mismos.

A partir de los años setenta ochenta en adelante, señala Kambourova (2020), la autoevaluación del aprendizaje comienza a incluirse en las agendas de las instituciones de educación superior cada vez con mayor frecuencia, inicialmente como autoevaluación sumativa (con calificación). No obstante, por no ser investigada suficientemente y desarrollada teóricamente, aún no se logran acuerdos claros sobre qué es y cómo involucrarla intencionalmente en los procesos formativos. David Boud, uno de los primeros autores a nivel mundial que se aproxima a definir la autoevaluación en los años noventa, dice que ella tiene que ver con “la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares o los criterios para aplicar en su trabajo, y juzgar en qué medida ellos han logrado estos estándares y criterios” (Boud, 1995, p. 12).

En las siguientes décadas, otros autores definen la autoevaluación desde diferentes perspectivas, resaltando variados aspectos. No obstante, en este artículo, más allá de traer una lista de nombres con sus conceptualizaciones, se incluyen algunas ideas particulares que, de cierta manera, engloban lo general sobre el concepto. Así, se hace importante resaltar que la base de la autoevaluación es la capacidad de cada persona para reflexionar, pero la autoevaluación no termina solo con la reflexión, según Boud y Brew (1995), sino que, a partir de la reflexión, se hacen juicios sobre sus propios logros.

Para Arboleda (2004), 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” (p. 14). El mismo autor continúa explicando que la autoevaluación es verdadera cuando las personas: desarrollan habilidades de reflexión permanente; fomentan el hábito de justificar con argumentos sólidos sus posiciones personales; promueven la autocrítica y el autoanálisis de actitudes, modelos, valores y hábitos en los procesos; crean motivación permanente para potenciar la autosuperación, autorregulación, autovaloración, capacidades esenciales en el desarrollo de la autonomía.

García (2016) declara que “nuestra cultura evaluativa, en la mayoría de los casos, no enseña a autoevaluarnos” (p. 31), por lo tanto, es necesario crearla y convertir la autoevaluación en una práctica permanente, dado que ella “favorece la participación activa de los estudiantes ya que propicia la autorreflexión, la actitud crítica, el autogobierno, el sentido de responsabilidad, respeto y confianza” (p. 33). Por su parte, Andrade (2019) afirma que cuando se monitorean los procesos y los productos por medio de la autoevaluación, los ajustes que se hacen “profundizan el aprendizaje y mejoran el desempeño” (p. 10). Andreu-Andrés (2009) rescata la importancia de la autoevaluación del aprendizaje cuando se le relaciona con tareas auténticas, muy cercanas a la realidad profesional, dado que “la práctica y la reflexión sobre lo realizado pueden ser claves para su adquisición [competencias, destrezas y habilidades]” (p. 8).

En este sentido, conectando la reflexión y la autoevaluación, Bolívar (2019), al realizar un estado del arte sobre la formación de maestros, cita a Villalobos y Cabrera (2009), quienes concluyen que la práctica reflexiva “requiere de mediación, acompañamiento y monitoreo constante para tener éxito” (Bolívar, 2019, p. 15). Así se comprende que el profesor es pieza clave en el proceso autoevaluativo que estimula las capacidades reflexivas de los estudiantes por medio de su orientación.

La revisión de la literatura también permitió identificar el trabajo de Kambourova *et al.* (2021) que sistematiza 69 estudios realizados sobre la autoevaluación del aprendizaje en educación superior entre enero de 2006 y septiembre de 2020. Además, se referencia el artículo de Boud y Falchikov (1989), donde se exploraron más de cuarenta investigaciones ejecutadas antes de 1989. Las tres tendencias encontradas fueron: “la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje; la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades; la autoevaluación y la medición del aprendizaje” (p. 10), todas ayudan a comprender las bondades y las limitaciones de la autoevaluación para la formación, la necesidad, cada vez más sentida, de involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo y el interés decreciente en medir la autoevaluación. Las autoras en una de las conclusiones expresan que es recomendable abordar la autoevaluación “desde una dimensión multicultural, al realizar investigaciones con metodología cualitativa y/o mixta en universidades en diferentes países” (p. 22).

En suma, a pesar de las diversas perspectivas y detalles que se han abordado en la autoevaluación, es claro que hay un consenso general que subyace las conceptualizaciones, como lo manifiesta Yan (2023), la autoevaluación más allá de ser un solo método de evaluación, es un proceso de aprendizaje “que los estudiantes utilizan para desarrollar la metacognición y la autorregulación para monitorear y mejorar su aprendizaje” (p. 5). Igualmente, se comprende que la autoevaluación por ser un concepto complejo contiene múltiples dimensiones, no obstante, en el sistema educativo, y particularmente, en la educación superior, podría ser explorado con mayor profundidad con el fin de apostar a los procesos formativos de los estudiantes “para conseguir ciudadanos libres, socialmente responsables y justos” (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020, p. 1).

Acerca de la formación integral

El concepto formación integral está compuesto por dos palabras y para comprenderlo se hace necesario revisar la etimología de cada una de ellas. Así, la palabra formación proviene del latín *forma*, que significa ‘figura’, ‘imagen’, ‘silueta’ (Corominas, 1954) y *formatio* que representa la acción de dar forma a alguna cosa o adquirir una persona más o menos desarrollo en lo físico y en lo moral (Echegaray, 1887). Por su parte, *integral* deriva de la palabra *íntegro*, del latín *integer* que refiere a ‘intacto’, ‘entero’, aquello que no le falta ninguna de sus partes (Corominas, 1954; Echegaray, 1887); se puede definir como “el adjetivo que se aplica a las partes que entran en la composición de un todo” (Echegaray, 1887, p. 863).

Podría resultar redundante que el concepto formación se acompaña por el adjetivo integral pues se asume que la formación integra todo o no es formación. Sin embargo, Duque (2019), al hacer un recorrido histórico del concepto, afirma que en los años noventa, la comunidad académica aceptó la formación integral como un concepto, partiendo desde la necesidad de asegurar que los modelos pedagógicos tuvieran una visión completa del ser humano, y superando la mirada fraccionada de la persona en el pasado. Lo anterior “devela la importancia de la inclusión del adjetivo integral para que acompañe al de formación y con ello evitar malos entendidos y visiones fragmentarias, dado lo polisémico de la palabra (formarse o ser formado)” (p. 96).

En un sentido similar, Nova-Herrera asegura que es necesario adicionar la palabra integral a la formación “porque la educación o la formación que hoy día se brinda es diversa y, en ocasiones, especializada o tecnológica, lo que reduce los intereses en la formación” (2016, p. 196). La autora enfatiza que la formación se relaciona con “el desarrollo de los aspectos humanos” y la formación integral “es un estilo o práctica educativa que comprende al humano como un ser compuesto por dimensiones” (p. 199), por lo tanto, la institución educativa debe garantizar el desarrollo de todas mediante estrategias pedagógicas.

A la comprensión del concepto formación han hecho sus aportes filósofos alemanes, entre quienes se destacan Kant, Hegel, W. von Humboldt y Gadamer, para lo cual se ha introducido “*bildung* —imagen imitada y modelo por imitar—, definida como la apropiación de la cultura influenciado por la tradición de su entorno, con una característica dinámica, de desarrollo y progresión constante” (Nova-Herrera, 2016, p. 193). Se comprende que el ser está en constante movimiento y cada uno es responsable de la “forma” que quiere tener, moldeándose a partir de las experiencias vividas con los otros y en el mundo. Se trata de lograr el “despliegue del ser de la persona desde su interioridad” (Orozco, 2008, p. 175).

Nova-Herrera (2016) hace un análisis del concepto formación desde la tradición hermenéutica de Gadamer hasta llegar al siglo XXI y abordar la formación integral. Así, a partir de las ideas de Hegel y Gadamer llega a la conclusión que la formación se desarrolla desde el interior del ser, quien es responsable de formarse, pero que él no habita en un vacío, sino que vive en un entorno cultural y

recibe las condiciones del mundo exterior como el lenguaje, significados y costumbres, que pasan a ser parte de él. [...] El hombre no es por naturaleza

lo que debe ser, necesita formación de su esencia espiritual y racional. El ser va acumulando experiencias del mundo exterior y todo aquello que queda en él lo va transformando; todo aquello de lo cual se forma, no se olvida, hace parte ya de su ser (p. 193). [...] De la misma manera, Remolina, Baena y Gaitán (2001) explican que la formación está ligada al concepto que se tiene del ser humano, de su composición interior; este está compuesto por cualidades que se pueden moldear, dar forma y conducir hacia un modelo de ser humano determinado (p. 195). [...] Las ideas de Campo y Restrepo (1999) para conceptualizar la formación parten de lo que comprenden del ser humano; indican que por su naturaleza es un ser que está en devenir, en construcción, por lo que al pasar por la vida se irá desarrollando como individuo y su condición humana se constituirá según lo que él mismo haya nutrido [...]. (Nova-Herrera, 2016, pp. 193-196)

Retomando las ideas de los filósofos alemanes, Orozco (2002) explica que:

En forma breve, “formación” significa “ascenso a la humanidad”; desarrollo del hombre, en tanto hombre. En su significación más inmediata el término hace referencia a “toda configuración producida por la naturaleza”, como cuando se habla de la forma que tiene un terreno, o el tronco del árbol en su parte interna. Pero el término también puede utilizarse como sinónimo de cultura; como cuando decimos “hombre culto” u “hombre formado”. En tal caso, estaríamos significando: el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (p. 27)

Se comprende, entonces, que las personas desarrollan todo su potencial con la intención de “aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propio y la de los demás” (Martínez, 2009, p. 124).

Otros autores —Vásquez y Orozco— hacen sus aportes al concepto formación integral destacando que esta es un proceso, para el primero, “continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano” (Vásquez, 2006, p. 100); para el segundo, “contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (Orozco, 2008, p. 180).

De este modo, la persona continúa formándose toda la vida. Cuando el estudiante está en la universidad se le deben garantizar las condiciones necesarias

para crecer desde su interioridad y para dar lo mejor de sí, para lograr su construcción como persona y como profesional, de modo que se le permita alcanzar conocimientos y desarrollar capacidades intelectuales y artísticas, aptitudes y cualidades que nutren su humanidad, que le posibilitan, en palabras de Escobar *et al.* (2010), “desempeñarse adecuadamente en el mundo de la vida” (p. 74).

La formación integral incluye la capacitación profesional, pero es mucho más que esto. La educación que ofrecen las instituciones de educación superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad (Orozco, 2002), por lo tanto, asegura Nova-Herrera (2016), “se debe hacer referencia a algo más que una capacidad intelectual y técnica” (p. 194). Es necesario reconocer en el estudiante un “sujeto social con valores y potencialidades propios de su naturaleza como persona, procurar su desarrollo integral y advertir las necesidades del entorno, para orientar los esfuerzos al mejoramiento de la calidad de vida” (Pensado *et al.*, 2017, p. 16).

En este contexto, Luna (2011) declara que a partir de la formación integral que reciban los estudiantes en la universidad, podrán egresar con “una visión amplia de la realidad que les ha tocado vivir; no solo con una visión reducida a su especialidad, que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos” (p. 39). Por tanto, hay necesidad de orientar el trabajo del profesor sobre la formación integral hacia el logro de competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico; para el discernimiento moral; para convivir y comprender; para emitir un juicio ético y estético; para expresarse en su lengua materna en forma oral y escrita (Orozco, 2002).

Se comprende, entonces, que la responsabilidad de los profesores a que el estudiante se forme integralmente es grande. Pero no es solo su responsabilidad. Orozco (2002) manifiesta que la formación integral es un asunto de todos en la universidad, ella “compromete el quehacer de la institución en su conjunto” y profesores, estudiantes y directivos “están involucrados en ella y permeados por sus fines” (p. 35).

Dado que “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” (Álvarez y González, 2002, p. 24), la formación integral se considera un acto individual y social a la vez. Si bien Campo (1999) refuerza la idea de que la institución educativa tiene el encargo social de contribuir a la formación integral de los sujetos, la cual es “un elemento constitutivo de la condición humana

que tiene lugar en cada persona, a partir de un proceso mediante el cual se adopta una determinada forma, y ese proceso es el propio de la vida” (p. 10), es importante señalar que la familia, los amigos, los vecinos, los pares, los profesores y la sociedad en general participan y, en conjunto, proporcionan las condiciones para dicha formación.

Adicionalmente a los diferentes aspectos que abordan los autores en la conceptualización de formación integral, relacionados hasta ahora, se suma el trabajo de Duque (2019), en el cual se exponen los resultados de un estado de la cuestión sobre dicho concepto. La autora en su revisión abordó 26 estudios y concluye que hay varias líneas en ellos. Unos han investigado la importancia de la universidad como espacio para la formación integral, otros han cuestionado si la formación integral se comprende de una manera adecuada puesto que, al parecer, en la realidad se da mayor importancia a la formación técnico-profesional y no al desarrollo completo del ser humano. Un tercer grupo propone definiciones del concepto, pero con limitaciones en la descripción de las dimensiones del ser que involucra; también se reconocen los esfuerzos de las instituciones educativas para lograrlo, sin embargo, en ocasiones, la intencionalidad se queda en los documentos y no en lo operativo, por lo tanto, “no se desarrollan procesos formativos que promuevan en el estudiante una reflexión desde su autonomía que conduzcan luego a su transformación como ser social” (Duque, 2019, p. 130).

En síntesis, a partir de las referencias bibliográficas revisadas se concluye que el concepto formación integral tiene sus impresiones, no se comprende de la misma manera por todos los autores y las diferentes audiencias en el proceso educativo, lo que dificulta que sea materializado en los ambientes universitarios reales. Sin embargo, como también se constató en el concepto autoevaluación, sobre él existen acuerdos comunes, eso es, el desarrollo y el crecimiento del ser humano desde su interior en relación con los otros.

Acerca de la relación entre la autoevaluación y la formación integral

Al presentar los referentes teóricos y los resultados de diferentes estudios sobre la autoevaluación, por un lado, y sobre la formación integral, por otro, se puede ahondar en los puntos de encuentro que se dan entre ellos. Así, ambos pretenden desde la consciencia del ser humano, desde su ser más íntimo buscar la libertad, la felicidad y la realización plena personal y profesional, pero siempre desde la interacción e interdependencia con los demás. Los dos principios de la cultura griega “cuidarse de sí mismo y conócete a

ti mismo” (Foucault, 1991, p. 51) se acercan mucho a la autoevaluación y también a la formación integral. Para Lanz (2012), “el cuidado de sí es un problema vinculado a las prácticas pedagógicas que, en sentido general, tiene que ver con la formación” (p. 40) que busca la reflexión del aprendiz sobre su propia experiencia.

Se comprende que el conocimiento de uno mismo no consiste en solo saber acerca de sus sentimientos y pensamientos para un bien particular, sino relacionarse con el mundo que nos rodea, enriquecerse en el contacto con el otro, para formar así su propia imagen. Entre más uno conoce de su interior, de su particularidad, más fácilmente podría encontrar el camino expedito para lograr su proyecto de vida y potenciar sus capacidades para alcanzar sus propias metas, dando sentido a su existencia.

Para el autoconocimiento se necesita desarrollar “la sensibilidad, el sentido común, la capacidad del juicio moral” (Orozco, 2002), aplicar la reflexión, elaborar criterios propios y emitir juicios, es decir, enfrentarse a su ser, un acto trascendental y original de cada ser humano, pero retador pues “es mucho más difícil juzgarse a sí mismo, que juzgar a los otros”, como bien decía Saint-Exupéry.

La persona por su naturaleza social necesita de diálogo, de conversación, de comunicación fluida y oportuna, que en el medio universitario se da entre el profesor y el estudiante. Además, el profesor debe creer plenamente en quien aprende, en su potencial inacabable —ser en potencia—, para así motivarlo, entusiasmarlo y ayudarlo a construir conocimiento, a aprender, a desarrollar competencias, valores y actitudes. En síntesis, a ser él mismo, único e irreplicable.

Cuando hablamos de la formación, lo hacemos hablando de esa posibilidad que tiene todo ser humano de dar lo mejor de sí en el tiempo y a través de procesos que alteran su talante y su ser mismo, y que le permiten crecer en humanidad, ascender en lo universal, ir más allá del yo personal para subir hacia el nosotros, hacia la totalidad de la especie (Orozco, 2002). La autoevaluación, de manera similar, busca la mejoría constante, incentiva el crecimiento personal y profesional. Orozco explica que

la formación se refiere más al proceso de su obtención, que a ella misma como resultado. Esto significa que la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión. (2008, p. 176)

Igualmente, sucede en la autoevaluación, ella se da en momentos sucesivos que representan el proceso y nace desde adentro, avanza y retrocede, genera

sentimientos positivos y negativos, desestabiliza y motiva, reta y tranquiliza, trae satisfacción y preocupación, pero es motor de desarrollo y progreso del ser.

Con el fin de profundizar en la revisión de referentes bibliográficos acerca de la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos y buscadores en dos idiomas. No se encontró ningún estudio que investigara explícitamente dicha relación; sin embargo, se identificaron trece trabajos solo en español en los cuales se develan algunos significados de la autoevaluación como aporte para el crecimiento de la persona desde diferentes dimensiones que podrían ser considerados de la formación integral.

Así, los artículos se revisaron para precisar si cumplían con los criterios de inclusión. Se descartaron siete: dos, por no ser investigaciones; dos, por enfocarse en el diseño de instrumento de autoevaluación; uno, por ser revisión teórica sobre la evaluación; otro, por contener solo recomendaciones acerca de la autoevaluación, y el último, por indagar sobre la formación integral, pero no en relación con la autoevaluación.

Finalmente, quedaron seis documentos, cuatro investigaciones y dos trabajos de posgrado. En cuanto a la metodología que se utilizó en ellos, no hay predominancia de algún tipo en especial, pero se identifican dos revisiones bibliográficas; dos de tipo cualitativo, uno cuantitativo y una experiencia de sistematización. Si bien es importante analizar la producción sobre la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral en la educación superior, al encontrar pocas investigaciones desarrolladas en la universidad, también se incluyeron dos realizadas en colegios. A continuación, se presentan los hallazgos más importantes de estos seis estudios.

En el artículo de Alonzo *et al.* (2018), “La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio”, se narró una experiencia en la cual se sistematizaron los datos de un cuestionario aplicado con alumnos de primer ingreso de la Licenciatura en Biología en la Universidad Autónoma de Campeche (UACam), México, desde 2013 hasta 2018. El cuestionario consta de 41 interrogantes distribuidas en ocho secciones. En los cinco años de estudio, se identificó que cuatro de estas secciones debían ser atendidas de forma urgente: distribución de tiempo, lectura, estado fisiológico y concentración. A partir de este diagnóstico con los estudiantes admitidos se han realizado trabajos para mitigar estas deficiencias, por lo tanto, los docentes “además de atender el aspecto cognoscitivo con los estudiantes promueven la formación y

desarrollo de capacidades y habilidades que permiten que los alumnos aprendan a aprender” (Alonzo *et al.*, 2018, p. 79).

Los resultados obtenidos resaltan la importancia de la autoevaluación de los hábitos de estudio “como una estrategia que coadyuva a fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo y formación de habilidades que favorecen el aprendizaje continuo e independiente, en pro de la formación integral de los educandos” (Alonzo *et al.*, 2018, p. 80).

El objetivo principal, en la tesis de maestría “Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación de ciudadanos en la escuela” de Barragán *et al.* (2015), fue caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros desde su potencial formativo y reflexivo para la formación de ciudadanos. Los investigadores aplicaron “entrevistas dialogadas” a ocho docentes de Básica Primaria, analizaron documentos institucionales, evaluaciones escritas y percepciones de los estudiantes.

Los resultados demostraron que los maestros crean una serie de escenarios y espacios para la formación del sujeto crítico y reflexivo, no obstante, esto no trasciende a los momentos, estrategias y pruebas de la evaluación. Cuando se analizaron las pruebas escritas, se pudo constatar que la reflexión no es precisamente una de las habilidades que más se fomenta, pues, “estas generalmente, se enfocan a evaluar acciones habituales (identificar, completar, nombrar, definir, clasificar), y en algunas ocasiones procesos de comprensión, pero no se da la oportunidad para la reflexión crítica” (Barragán *et al.*, 2015, p. 89).

En cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación, se evidenció que esta es poca. Los criterios se imponen, “no están basados en la negociación, y no responden a las necesidades de los estudiantes, ni resuelven los problemas y cuestiones que surgen de la realidad, las cuales han de ser propuestas en conjunto (profesor-estudiante)” (Barragán *et al.*, 2015, p. 91). El proceso de evaluación no es democrático, la voz de los estudiantes, por lo general, no se escucha, lo que les impide reflexionar y apropiarse de su proceso formativo.

Al analizar las percepciones de los estudiantes, desde el punto de su subjetividad ética y política, en el estudio se encontró que la evaluación no aporta significativamente a virtudes ciudadanas referidas a la “autonomía”, el “compromiso” y la “responsabilidad”, entre otras, puesto que no se identifica la evaluación como un proceso que fomente la formación integral y, mucho menos, con el que se adquieren habilidades necesarias para desenvolverse en su contexto social (Barragán *et al.*, 2015, p. 91).

Los autores García-Merino *et al.* (2016), en su trabajo denominado “Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario?”, tenían el propósito de contrastar empíricamente si las nuevas metodologías de enseñanza y nuevos sistemas de evaluación han traído consigo una mejora en el rendimiento del alumnado, entendido este como un concepto multidimensional, adaptado a la sociedad del aprendizaje. La muestra incluyó 1276 alumnos de la Universidad del País Vasco. Los académicos aseguran que no es suficiente incluir nuevas dimensiones en el concepto de rendimiento desde las competencias técnicas y profesionales. Es necesario algo más, así:

El estudiante es el que da el significado y la utilidad al aprendizaje desarrollado y, por tanto, a la perspectiva del profesorado sobre el proceso de aprendizaje del estudiante resulta necesario añadir la perspectiva del alumnado sobre su nivel de aprendizaje. (García-Merino *et al.*, 2016, p. 3)

Los resultados obtenidos muestran que la adquisición de competencias ha mejorado, aunque existen diferencias dependiendo del tipo de competencia. La principal mejora se produce en competencias de tipo sistémico, precisamente, las relacionadas con la capacitación para seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

Por su parte, los estudiantes perciben que no se ha producido una mejora en la adquisición de competencias de tipo interpersonal. Aunque el nuevo sistema favorece el trabajo colaborativo y la puesta en práctica de habilidades comunicativas, los conflictos y miedos que genera ocasiona un cierto rechazo entre la comunidad estudiantil. Los autores reconocen que la autorregulación de los grupos no es fácil porque, posiblemente, requiere “madurez personal que no todos los estudiantes han alcanzado aún. Como se recoge en numerosos estudios, el desarrollo de dinámicas cooperativas está estrechamente vinculada a la madurez emocional de los integrantes (Johnson y Johnson, 2009)” (García-Merino *et al.*, 2016, p. 11). Como conclusión, los autores expresan que, si bien hay mejoras en la evaluación, aún es necesario un cambio cultural que facilite su asimilación, y un ajuste en el sistema de evaluación.

Una revisión bibliográfica está plasmada en el trabajo de Jara-Gutiérrez y Díaz-López (2019) llamado “Importancia de la autoevaluación formativa en el profesor de Medicina”. A partir de la búsqueda en bases de datos como PubMed, Google Scholar, Ebsco, ERIC, Redalyc, Science Direct y Scopus, se seleccionaron 55 artículos. Los hallazgos de la revisión permitieron tener un enfoque más claro respecto a

la importancia de la autoevaluación formativa de los profesores de Medicina, “la cual al hacerla de manera eficaz, objetiva, crítica y trascendente obtiene información de la práctica profesoral, identifica áreas de oportunidad y aciertos, genera transformaciones sustanciales y perfecciona el desempeño docente” (Jara-Gutiérrez y Díaz-López, 2019, p. 7). Se concluye que la autoevaluación formativa podría ser una bitácora que marca la ruta de formación continua para el mejoramiento personal y profesional.

El artículo “Marco teórico-metodológico de la evaluación para aprender” de Jiménez (2016), nuevamente, es una revisión bibliográfica que utilizó como fuentes Dialnet, Google Académico y Ebsco. Se afirma que la evaluación tal como se aplica en la educación superior en América Latina y el Caribe es insuficiente porque no desarrolla capacidades para el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente y es urgente “la necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, que garantice una formación integral (Gobierno Vasco, 2012, p. 2)” (p. 103).

La autora, a partir de la revisión, expone que la evaluación para aprender se sustenta en el paradigma pedagógico del constructivismo y sus bases teóricas corresponden principalmente a postulados de las teorías de Piaget y Ausubel, quienes se vinculan con el constructivismo cognitivo, y de Vigotsky y Leontiev, teóricos que se ubican en el constructivismo social.

Metodológicamente, cuando la evaluación se utiliza como parte del aprendizaje, se logra integrar lo cognitivo y lo emocional. El profesor, desde su rol de mediador, regula y realimenta el proceso por medio de la evaluación formativa, pero paulatinamente cuando el estudiante aprende a autorregular su aprendizaje la evaluación se transforma en formadora, “misma que se logra en la medida que estos avancen en la adquisición de habilidades cognitivas y emocionales (metacognición) que les haga capaces de conocer y regular sus procesos cognitivos” (Jiménez, 2016, p. 123).

El objetivo principal de López *et al.* (2011) fue identificar las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral, por tanto, las autoras dieron el mismo nombre a la investigación, “Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral”. El estudio se inscribe en la metodología cualitativa, investigación-acción pedagógica en el cual participaron 63 estudiantes, 60 padres de familia, 32 docentes y 4 directivos de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita en Medellín. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, la observación y la revisión documental.

En los hallazgos se pudo identificar que las actividades evaluativas más utilizadas por los profesores son el trabajo en equipo, el seguimiento continuo durante el periodo a través de los talleres, las investigaciones, las exposiciones, los espacios para la autoevaluación, la aplicación de las pruebas orales y escritas al final del período, los ensayos, los debates, la participación en clase, la realización de tareas, los refuerzos constantes. Se evidenció que dichas prácticas tienen en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos de la formación, lo que para los autores es una muestra de que la institución tiene otra actitud “al pasar de una evaluación tradicional donde se mide el conocimiento, solo con una prueba, a una evaluación cognitiva e integral que mide el conocimiento tanto social, como científico y emocional al tener en cuenta la integralidad del sujeto” (López *et al.*, 2011, p. 111).

Más concretamente, por medio de las diferentes actividades evaluativas, los profesores intentan promover la formación integral de los estudiantes dado que identifican sus fortalezas y debilidades en el momento del aprendizaje, y consideran aspectos “afectivo (emociones), espiritual (prácticas religiosas), comunicativo (relación interpersonal), ético (actitudes, comportamientos), estético (presentación personal, autoestima) y social (interés por las necesidades de los demás y el bien común)” (López *et al.*, 2011; p. 113). Aunque se reconocieron estos avances en el proceso evaluativo, las investigadoras concluyeron que se deben fortalecer las prácticas evaluativas implementando diversas estrategias que tiendan a la formación integral del estudiante, por lo tanto, la investigación incluye una propuesta con el diseño detallado de ocho estrategias de evaluación.

En resumen, al indagar sobre los antecedentes de trabajos que relacionan la autoevaluación del aprendizaje y la formación integral y al encontrar insuficiente cantidad de estudios sobre dicha relación, se puede afirmar que la investigación-acción, que se desarrolla en la Facultad de Medicina en la Universidad de Antioquia, es muy pertinente y valiosa por la oportunidad para crear nuevo conocimiento y aportar para suplir el vacío científico en el tema.

Por su parte, los resultados de los estudios seleccionados en esta revisión de literatura ofrecen indicios de la posible estrecha conexión entre la autoevaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes, pero que es planeada, motivada y gestionada por el profesor en pro de un aprendizaje para toda la vida y para la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos.

Descripción de la búsqueda de estudios

En esta revisión narrativa², la búsqueda de los estudios acerca de la relación entre autoevaluación y formación integral, como parte de la investigación “La autoevaluación del aprendizaje como parte de la formación integral de los estudiantes en los pregrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia”, se orientó a partir de la pregunta y los objetivos para identificar los descriptores. Ellos —autoevaluación (del aprendizaje) y formación integral— se utilizaron en español y en inglés, sin limitación del tiempo en bases de datos como: Ebsco, ERIC, DOAJ, PubMed, Dialnet, Scielo, Scopus, WOS, Science Direct y Medline, por ser de las más reconocidas y con amplia oferta de material para una revisión bibliográfica o narrativa. Adicionalmente, se consultó Google Académico. En dichas fuentes se indagó por artículos como producto de investigación y ponencias en eventos académicos. En los repositorios de la Universidad de Antioquia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad del Valle se revisaron los trabajos de posgrado (especialización, maestría, doctorado) como otra opción valiosa de encontrar investigaciones sobre el tema pues cuentan con facultades de educación. Inicialmente se analizaron los títulos de los estudios, cuando era necesario se abordaron los resúmenes y el artículo general.

Síntesis de la revisión

La revisión permitió identificar los avances y las tendencias de discusión acerca de la autoevaluación del aprendizaje, formación integral y la relación entre ellas. Igualmente, se pudo valorar que los textos abordados con sus ideas esenciales son pertinentes para el planteamiento del problema que se trabaja en la investigación-acción.

Los aportes teóricos e investigativos de los autores referenciados amplían la mirada sobre la autoevaluación del aprendizaje como un acto de autoconocimiento, autorreflexión y autonomía la cual se alcanza de forma paulatina, en la medida en que el estudiante se va apropiando de su rol activo como sujeto que aprende y va identificando y modificando tanto sus potencialidades, como sus limitaciones, de esta forma, estimula el cambio.

Por su parte, la autoevaluación aporta a la reflexión de los profesores, como un espacio para repensar sus prácticas de enseñanza y mediar pedagógicamente con intencionalidad para que los actos evaluativos tengan sentido. Cuando el profesor crea espacios de confianza, diálogo y comunicación abierta en los cuales se ejercita la autoevaluación, el estudiante regula su aprendizaje, aprende a aprender —en el sentido de tener consciencia del proceso como tal— y crece como persona.

En cuanto a la formación integral, el análisis de los referentes bibliográficos también posibilita la comprensión de que ella se centra en el humano como un ser compuesto por dimensiones las cuales deben ser reconocidos con el fin de buscar “las estrategias pedagógicas que privilegien el desarrollo de todas” (Nova-Herrera, 2016, p. 199). Sin duda alguna, una de ellas podría ser la autoevaluación del aprendizaje. El estudiante universitario debe seguir formándose para transformar la sociedad, logrando justicia, bienestar y calidad de vida para todos.

Como integrantes de comunidades académicas universitarias nos corresponde aportar a la construcción de la cultura y de los procesos sociales que contribuyan a un mejor vivir como habitantes de la humanidad. Si se crean ambientes educativos que permitan el autorreconocimiento, la autovaloración, el diálogo, el reconocimiento de las diferencias, entre otros aspectos, entonces, la autoevaluación se posicionará como parte esencial de sus sujetos y tendrá un espacio protegido en la enseñanza y en el aprendizaje, conducentes a la formación integral.

Referencias

- Alonzo, D. L., Valencia, M. del C. y Vargas, J. A. (enero-abril, 2018). La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio. *Revista Varela*, 18(49), 69-81. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/81>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S.L.
- Álvarez, V., Padilla, M., Rodríguez, J., Torres, J. y Suárez, M. (2011, septiembre-diciembre). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 401-426. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf>
- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>

2 Según Fortich (2013), “una revisión narrativa se define como un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema” (p. 1).

- Andreu-Andrés, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/expe/2877Andres.pdf>
- Arboleda, J. A. (2004). La autoevaluación como herramienta de crecimiento en el quehacer permanente de personas y organizaciones. *Revista Quid*, (4), 113-116.
- Barragán, A., Maldonado, S., Moreno, J. y Velásquez, Y. (2015). *Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación de ciudadanos en la escuela* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17138>
- Bautista, O. (2015). *El concepto de valor en José Ortega y Gasset, Luis Villoro y Fernando Savater*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57992/CAP%209%20EL%20CONCEPTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa International. <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51), 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, 18, 130-135. https://www.researchgate.net/publication/327350493_Developing_a_typology_for_learner_self-assessment_practices
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabrales, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 10-37. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Calatayud, M. A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y Maestros*, (314), 30-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559>
- Campo, R. (1999). *La formación integral como posibilitadora de lo humano. Formas en educación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Corominas, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Díaz, A. (1993). Estudio preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad. En A. Díaz (ed.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 11-28). UNAM. http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_ysoc.pdf
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomares.
- Dochy, F. Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Duque, M. (2019). *Principio didáctico transversalidad* [tesis inédita de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16988/>
- Echegaray, E. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua castellana*. Editorial Faquineto. <https://archive.org/details/diccionariogener03echeuoft>
- Escobar, M., Franco, Z. y Duque, J. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-89. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5406>

- Espinoza, B., Herrera, B., Jaime, I., Magni, C. y Gálvez, R. (2021). Autoevaluación del aprendizaje clínico en estudiantes de enfermería. Validación de rúbrica. *Zona Próxima*, 34, 78-96. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.610.73>
- Fortich, M. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (2.ª ed.). ICE Universidad Autónoma de Barcelona; Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>
- García, L. (2016). La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. *Paideia Surcolombiana*, (21), 27-42. <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1454>
- Gimeno, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En A. Pérez (Ed.), *La evaluación: su teoría y práctica* (pp. 57-131). Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo
- Gimeno, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 335-397). Ediciones Morata.
- González, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Revista de Estudios Políticos* (159-160), 5-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2082597>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía Universitaria*, 5(2), 1-26. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluacion-del-aprendizaje-en-enseñanza-universitaria-parte-1.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, The International Professional Publishers.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). ¿Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *Relieve*, 26(1), 1-6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. <https://doi.org/10.7440/res20.2005.06>
- Jara-Gutiérrez, N. y Díaz-López, M. (2019). Importancia de la autoevaluación formativa en el profesor de Medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-13. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1565>
- Jiménez, L. (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. *Revista CAES*, 7(1), 100-126. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1378>
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(3), 640-658. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000300007>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M. y Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura* (Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas). Taurus, Pensamiento. Obra original publicada en 1781. https://enriquedusel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/C.Razon_pura-Immanuel_Kant.pdf
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17(56), 39-46. <https://www.redalyc.org/comocitar/oa?id=27921998005>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camiloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-32). Paidós Educador.
- Lopes, I. (2018). A prática da autoavaliação no ensino superior. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1033>

- López, M., Mesa, R., Montoya, J., Restrepo, S. y Restrepo, M. (2011). *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín* [trabajo inédito de especialización, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/259/Marisol%20Lopez%20Mesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna G., E. A. (2011). Responsabilidad del docente universitario. *Didac*, 58, 36-40. http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/2/pdf/Didac_58_pdf.pdf
- Nova-Herrera, A. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 2(18), 185-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Martínez, F. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Docencia Universitaria*, 10(1), 123-135. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/issue/view/205>
- Orozco, L. (2002). *Responsabilidad y compromisos del docente en la formación integral: elementos para una discusión*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23245>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Encuentro Ediciones.
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1), 269-291. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>
- Pasek de Pinto, E. y Briceño, R. (2015). Juicios valorativos-elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Pensado, M., Ramírez, Y. y González, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, 2, 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1-20). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rodríguez, G., Ibarra, M. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976>
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Universitat de Valencia, Servei de Formació Permanent. <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UV.pdf>
- Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea; D. L.
- Yan, Z. (2023). *Student self-assessment as a Process for Learning*. Routledge, Taylor and Francis Group. https://www.researchgate.net/publication/361441408_Student_Self-Assessment_as_a_Process_for_Learning
- Yan, Z. y Brown, G. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Vásquez, C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Editorial Kimpres. https://sitio.acodesi.org/images/Publicaciones/pdf_libros/Propuesta-Educativa-de-la-Compania-de-Jesus-Carlos-Vasquez-S-J.pdf