



Capítulo 1





Las percepciones de los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre la autoevaluación de los aprendizajes

Gloria Eugenia Giraldo Mejía

MV, MSc, PhD, Profesora Titular, Universidad de Antioquia

Jaime Alfonso Londoño Rueda

MV, MSc, Profesor Ocasional, Universidad de Antioquia

Natalia Cortés Restrepo

MV, MSc, Profesora de Cátedra, Universidad de Antioquia

*“...la habilidad de ser un evaluador eficaz del aprendizaje
no se puede confundir con la habilidad de desempeñarse bien
en tareas de evaluación diseñadas por otros.”*

Boud y Falchikov (2006, p. 402).

Resumen

En el 2014, el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia implementó su cuarta versión curricular, incluyendo la autoevaluación de los aprendizajes como un componente evaluativo innovador. Este lineamiento curricular fue planteado por el Comité de Currículo de la Escuela de Medicina Veterinaria¹, instancia que lideró el proceso. Luego fue socializado con los profesores durante la elaboración del microcurrículo. Para el 2019, el Comité consideró pertinente revisar las concepciones y las prácticas implementadas en torno a la autoevaluación, y aplicó una encuesta virtual a todos los profesores del programa. La información obtenida fue sometida a un proceso de análisis e interpretación hermenéutica que, posteriormente, se validó en reuniones con el colectivo docente. En este documento se presentan las concepciones y percepciones que tienen los docentes sobre el tema; además, se exploran los criterios que utilizan para su aplicación. Los docentes coinciden en definir la autoevaluación como un proceso reflexivo y crítico que involucra al estudiantado, con la intención de evaluar el cumplimiento de los propósitos formativos y mejorar el proceso educativo. Los profesores también revelan haber diseñado instrumentos y definido criterios para autoevaluar, basados principalmente en la adquisición de competencias relacionadas con el saber, hacer y ser. Se concluye que para los profesores del programa, la autoevaluación de los aprendizajes es una práctica reconocida, aceptada y susceptible de ser mejorada mediante

1 El Comité de Currículo al momento de realizar el trabajo sobre autoevaluación de los aprendizajes (2019) estaba constituido por: el director de la Escuela de Medicina Veterinaria, el coordinador de currículo de la Escuela de Medicina Veterinaria, el coordinador del programa Medicina Veterinaria sede Medellín, el coordinador del programa Medicina Veterinaria sede Oriente, el coordinador del Hospital veterinario y el coordinador del programa virtual Tecnología en Gestión de Insumos Agropecuarios.

procesos de formación pedagógica y la revisión permanente de la experiencia docente.

Palabras clave: *competencias, gestión del aprendizaje, innovación evaluativa.*

Introducción

La Universidad de Antioquia, al igual que otras instituciones de educación superior en Colombia y el mundo, se adhiere en la década de los noventa al movimiento de transformaciones curriculares que busca responder a las nuevas necesidades de formación que exige la sociedad del conocimiento. Así, los programas académicos se ven abocados a proponer currículos flexibles, integradores, interdisciplinarios y sustentados en estrategias didácticas participativas; es decir, se motiva la participación directa del estudiante en la construcción de saberes y así, su responsabilidad frente al proceso de formación.

Referenciar los significados teóricos del concepto autoevaluación de los aprendizajes conlleva en primer término a citar la palabra evaluación, toda vez que la primera ha sido clasificada como una forma de la segunda. Sin embargo, Kambourova (2018) sustenta desde la teoría de la didáctica como un sistema complejo², que la autoevaluación es un componente del sistema, independiente de la evaluación, con vida propia.

2 Los autores sustentan a la didáctica como un sistema complejo que se origina de la pedagogía y como tal posee componentes (el problema, el objeto, el objetivo, los conocimientos, el método, los medios, la forma, la evaluación y el producto), estructuras, relaciones y jerarquías. Las relaciones y funciones de estos componentes se establecen a partir de la manifestación de una serie de sistemas propios de cada conocimiento, bien sea científico, tecnológico, técnico, artístico o empírico. Cada uno es abordado desde el sistema docente educativo, generando la integración de los componentes, alrededor de estos sistemas, pero con modelaciones propias.

El concepto de evaluación en educación ha transitado por diversas miradas desde sus inicios. Para Tyler (1973), pionero en la aplicación del término en momentos en que la industrialización transfería todo su discurso al ámbito de la educación, evaluar significaba verificar el cumplimiento de los objetivos establecidos; es decir, la evaluación responde a la necesidad de relacionar lo planteado al inicio y lo logrado al finalizar el acto educativo.

Frente al desconocimiento de lo que sucede durante el proceso de aprendizaje, los autores identifican la necesidad de revisar lo que está ocurriendo durante todo ese trayecto para suministrar información oportuna al estudiante. Así, la evaluación deja de ser un asunto meramente valorativo y se convierte en una estrategia para el aprendizaje. Wiliam (2006) asegura que la evaluación es formativa cuando estructura la experiencia de quien aprende.

La autoevaluación, por su parte, es “[...]dar valor a sí mismo. Entonces, si la evaluación se ha concebido como un acto externo realizado por un tercero, en la autoevaluación participa el sujeto como su propio evaluador, al estimar su proceso y sus cualidades de aprendiz, para lo cual se utilizan algunos puntos de partida, como sus criterios personales” (Kambourova, 2018, p. 40). En este sentido, se reconoce la presencia del estudiante como ese “Otro” al cual se refiere Meirieu (2001); es decir, la autoevaluación media el reconocimiento de ese “Otro” con mayúscula, como aquel que tiene la libertad de hablar por sí mismo, independiente de la presión social, el miedo o cualquier otro factor limitante, capaz de expresar su conformidad o no con el evento en cuestión. Frente al reconocimiento del “Otro” es conveniente preguntarnos ¿estamos dispuestos a enfrentar el riesgo y las dificultades implícitas en la autoevaluación, toda vez que esto significa permitirle al “Otro” reflexionar, evaluar y cali-

ficar su propio proceso de formación?. Así mismo, la pregunta “¿permito al Otro que sea frente a mí, incluso contra mí, un Sujeto?” (Meirieu, 2001, p. 10), adquiere total validez.

Bajo esta misma perspectiva, Lanz (2012) reconoce en la autoevaluación una práctica propia de la subjetividad que, en el ámbito de lo educativo, está relacionada directamente con el ejercicio reflexivo del sujeto en formación, más que con la adquisición de conocimientos. Es una práctica que apuesta por la formación de un sujeto y lo invita a escucharse y mirarse a sí mismo, para que se interprete como persona y se proyecte a lo largo de la vida.

La autoevaluación, en cuanto componente del sistema didáctico, como lo concibe Kambourova (2018), es el proceso de conocerse en relación con el otro; de considerar el sí mismo como un todo; de confiar en su autoevaluación con criterios conciliados para desarrollar capacidades y valores que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida con el fin de lograr la formación del ser y la transformación de la sociedad.

Otro componente importante en el discurso y la práctica de la evaluación, que incluso se confunde con ella misma, es la calificación. La visión pedagógica de la evaluación incluyó la medición de capacidades mediante exámenes calificables con la intención de promover el aprendizaje de los estudiantes (De Alba, Díaz Barriga & Viesca, 1984). Sin embargo, la orientación pedagógica inicial se modificó con el establecimiento de los sistemas nacionales de educación y la institucionalización de la escuela, que incorporaron la calificación como un acto necesario y obligatorio para certificar las exigencias del estado. Así, la calificación responde más a los procesos de industrialización de la educación que a los intereses pedagógicos originales (Kambourova, 2018). La calificación, como expresión valorativa de la evaluación, es heredada por la autoevaluación

donde continúa siendo uno de los componentes más inciertos del proceso y de mayor preocupación para profesores y estudiantes.

La calificación no es el único sentido que orienta la autoevaluación. De acuerdo con Boud y Brew (1995), cuando ésta se aplica para medir los conocimientos adquiridos según una serie de criterios definidos y se certifica mediante una calificación, su interés es técnico. Por otra parte, cuando la autoevaluación se implementa en un ambiente donde la apropiación del conocimiento es producto de la interpretación de los saberes, y requiere de procesos de negociación de los criterios o de la relación de la evaluación con el proceso, su interés es comunicativo o interpretativo. Por último, existe un interés emancipatorio en la autoevaluación cuando más allá de cuestionar la apropiación del conocimiento, promueve en los estudiantes la reflexión en torno a la apropiación del conocimiento, como también sobre aquellos aspectos que de una u otra forma interfieren en el juicio que establecen los estudiantes sobre su propio trabajo (Lopes, 2018).

Por otra parte, la autoevaluación de los aprendizajes ha sido tema de investigación en el ámbito educativo. Según Kambourova (2018), en los últimos diez años los investigadores se han preocupado por tres perspectivas o tendencias temáticas: (1) la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje; (2) la autoevaluación en pro del aprendizaje y el desarrollo de capacidades, y (3) la autoevaluación y la medición del aprendizaje. La revisión realizada por la autora deja ver que, si bien la autoevaluación de los aprendizajes es una práctica que viabiliza la participación del estudiante en la evaluación, todavía está sujeta a la voluntad del profesor; es decir, la autoevaluación en educación superior aún no adquiere la categoría de derecho en el proceso de formación de los futuros profesionales.

Metodología

El Comité de Currículo de la Escuela de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Agrarias efectuó una revisión sobre la experiencia docente frente a la aplicación de la autoevaluación de los aprendizajes durante el año 2019. Para ello, desarrolló las siguientes fases:



Figura 1. Representación metodológica de las fases de la investigación.
Fuente: elaboración propia.

Fase 1: aplicación de encuesta a los profesores del programa

El primer instrumento utilizado para la recolección de la información fue una encuesta creada en la herramienta de Formulario de Google que incluyó 11 preguntas cerradas y 14 abiertas. Siete de las preguntas abiertas tenían como propósito justificar el mismo número de respuestas cerradas.

El propósito de la encuesta fue indagar sobre los prejuicios que tienen los profesores sobre la autoevaluación; para conocer cómo es llevada a la práctica y cómo se puede mejorar. Así, se formularon dos tipos de preguntas, unas conceptuales o sobre las percepciones que tienen los profesores sobre la autoevaluación y otras técnicas u operativas. Las preguntas conceptuales indagaron sobre los significados de la autoevaluación, la aceptación o no de la misma y las razones para ello, la intervención del profesor en su regulación, la elaboración de criterios para su aplicación, y las fortalezas y las debilidades de su aplicación. Por su parte, las preguntas técnicas indagaban asuntos como la valoración en el componente evaluativo (porcentaje sobre la evaluación total de la asignatura), momento de aplicación durante el semestre, instrumentos utilizados y revisiones o modificaciones realizadas durante los semestres de aplicación de la autoevaluación.

La encuesta se envió por correo electrónico a 175 profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia. Los docentes que recibieron la encuesta habían estado activos durante el semestre académico 2018-2. El correo se remitió dos veces, en fechas diferentes durante el mes de enero de 2019 y se marcó como fecha límite de recepción el viernes 26 de enero del mismo año.

Fase 2: análisis e interpretación de la información

El Comité de Currículo analizó la información proveniente de 53 encuestas respondidas. Las preguntas cerradas se analizaron en términos porcentuales y las preguntas abiertas fueron analizadas e interpretadas según la experiencia hermenéutica propuesta por González (2011)³, lle-

3 “La experiencia hermenéutica se vive mediante el proceso, la estructura y el procedimiento. El proceso se desarrolla a través de los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis, los cuales invaden el procedimiento y la estructura” (González, 2011, p. 125).

gando a establecer las concurrencias como aquellas respuestas en las que los profesores coincidían con mayor frecuencia, y ocurrencias como las respuestas de menor presentación, es decir, en las que los profesores no coincidían. Esto con el propósito de establecer lineamientos colectivos para mejorar la aplicación de la autoevaluación.

Fase 3: socialización y validación de la información

Una vez analizada e interpretada la información se programaron dos reuniones con profesores para la socialización y validación de la información procesada por el Comité de Currículo.

En el primer encuentro, los treinta profesores que asistieron fueron divididos en subgrupos para abordar un primer bloque de respuestas obtenidas, principalmente aquellas relacionadas con las preguntas conceptuales o sobre las percepciones: ¿Qué es la autoevaluación? ¿Por qué está o no de acuerdo con ella? ¿Por qué está o no de acuerdo con la regulación de la autoevaluación? ¿Cuándo aplica la autoevaluación? ¿Cuáles criterios utiliza para su aplicación y cómo se construyeron? ¿Los criterios se modifican? ¿Cuáles son las razones para modificar los criterios? Durante el encuentro, cada subgrupo revisó las respuestas asignadas y determinó concurrencias y ocurrencias, que fueron contrastadas con las que el Comité de Currículo identificó; finalmente, cada subgrupo definió para cada aspecto consultado una conclusión o lineamiento que representara aquello que los profesores percibían era recomendable para el programa.

En el segundo encuentro, los 20 profesores reunidos conversaron con el Comité de Currículo sobre la interpretación que este último había realizado en torno a las preguntas técnicas: ¿Durante el semestre académico cuándo se aplica la autoevaluación? ¿Utiliza algún tipo de instrumento?

¿Qué valor en porcentaje tiene la autoevaluación en la evaluación de la asignatura? ¿Utiliza algún mecanismo de regulación? ¿Cuáles son las limitaciones y fortalezas de su aplicación? Como en el encuentro anterior, el colectivo docente precisó conclusiones y lineamientos sobre los temas tratados para orientar y mejorar la autoevaluación de los aprendizajes en la autoevaluación.

En este documento se presentan parte de los resultados obtenidos, especialmente los relacionados con las preguntas conceptuales o de percepciones que tienen los profesores de Medicina Veterinaria sobre la experiencia de la aplicación de la autoevaluación de los aprendizajes en el programa.

Resultados y discusión

¿Qué es la autoevaluación para los profesores del programa de Medicina Veterinaria?

La definición más concurrente entre las respuestas de los profesores después de la aplicación de la encuesta es “un proceso”. Corresponde al 32,1 % de las respuestas. Luego aparecen otras denominaciones en un rango entre 8 y 11%, en la que se encuentra: evaluación, ejercicio, instrumento y herramienta. Finalmente, hay un grupo diverso de denominaciones, con un porcentaje menor, donde es definida como: reflexión, realimentación, actividad, cuantificación, valoración, mecanismo, método, análisis, alternativa, auto-calificación, estrategia y tomar conciencia. En la fase de socialización, la discusión llevó a la siguiente definición de autoevaluación construida por los profesores: “La autoevaluación es un proceso en el cual el estudiante evalúa el cumplimiento de los propósitos formativos de forma reflexiva y crítica, para el mejoramiento continuo de su proceso formativo, académico y personal”.

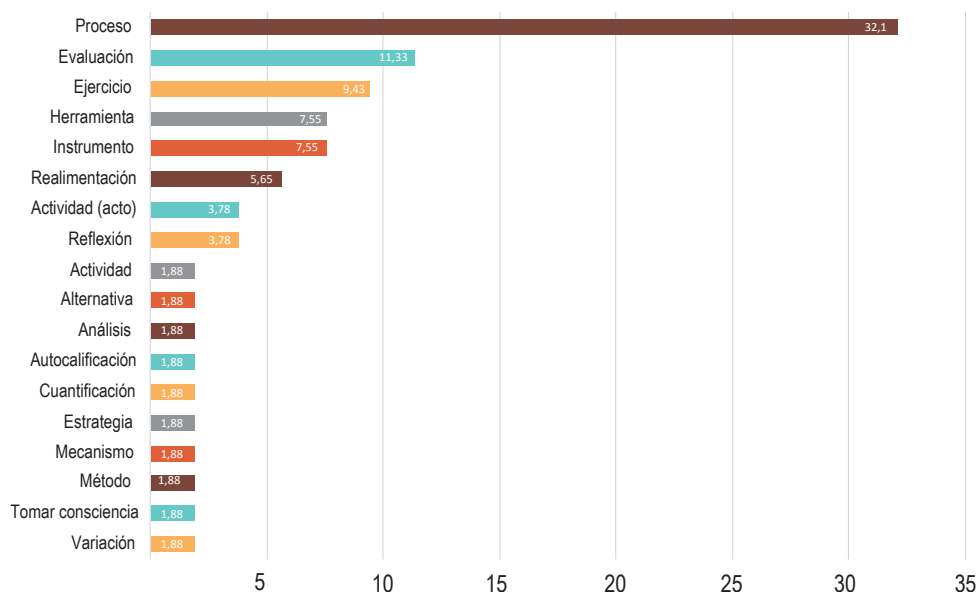


Figura 2. Respuestas a la pregunta: ¿Qué es autoevaluación?

Fuente: elaboración propia.

Otras definiciones que aportaron los subgrupos de profesores durante el primer encuentro, y que ratifican la comprensión actual de autoevaluación a partir de “proceso”, son: “Es un proceso donde el estudiante identifica el cumplimiento de los propósitos formativos de la asignatura desde su propia perspectiva, teniendo como eje la reflexión y reconocimiento de sus logros y dificultades” (Profesor 1), “La autoevaluación es el proceso mediante el cual, un individuo conocedor de sus debilidades y fortalezas, reflexiona sobre las mismas. Es un balance que se hace de lo positivo y de lo negativo” (Profesor 2), “Proceso de autocrítica del alcance de los objetivos y metas propuestas” (Profesor 5) o “Un proceso de enseñanza-aprendizaje circular, donde de una manera crítica el estudiante reflexiona sobre su avance académico-humano en cada área” (Profesor 11).

El análisis de las respuestas permite interpretar que, aunque hay una tendencia aceptable para concebir la autoevaluación como un proceso, un grupo considerable del profesorado la comprende de diversas maneras, lo que indica la necesidad y la oportunidad de continuar fortaleciendo el proceso en el programa. Lo cual va en coherencia con otros aspectos que incorpora la propuesta crítica curricular de Medicina Veterinaria⁴, pues valora ampliamente la formación del ser dentro de la experiencia formativa y la integra con la formación disciplinar. Para esto, en los propósitos formativos, propone alcanzar competencias del ser, saber y hacer; permitiendo alcanzar el mencionado desarrollo del ser, en equilibrio con la capacidad de respuesta a las necesidades del área médico veterinaria, a partir de los aprendizajes y el desarrollo alcanzado. Dentro de esta visión la comprensión de la autoevaluación y correcta aplicación en el proceso de formación juega un papel trascendental.

Después de establecer las concurrencias y ocurrencias sobre la autoevaluación, las respuestas permitieron crear las siguientes categorías:

- Un grupo la denomina como una situación del ser (proceso, auto-calificación), un asunto propio, atribuyendo esta denominación al origen etimológico del prefijo griego “auto” que la compone, que significa “Uno mismo”. Condición de aprendizaje que se ha promovido históricamente en el proceso formativo, por ejemplo, en el método socrático⁵ donde a través de preguntas, sobre lo que no sabe,

4 Documento maestro del programa de Medicina Veterinaria Versión 4. Universidad de Antioquia. (Comité de Currículo, 2013).

5 El método socrático basado en el diálogo metódico por el que el interlocutor interpelado accede a la verdad por sí mismo[...] El método, a partir de preguntas de tipo inductivo busca que el aprendiz, a partir de preguntas referidas a hechos particulares, logre “parir” su propio conocimiento al llegar a soluciones sobre asuntos de carácter general (Carrillo, 2019).

se conduce al individuo a pensar por sí mismo y defender su pensamiento en la construcción de un nuevo conocimiento.

- Otro enfoque propone una visión de autoevaluación en el orden de lo técnico en el que se define como: una actividad, cuantificación, herramienta, instrumento, entre otros. Haciendo referencia a la autoevaluación como un evento estructural e instrumental en la evaluación de un estudiante.
- Finalmente, aparece un grupo de profesores que no enmarca propiamente la definición en una denominación de orden formativo o técnico, sino que le atribuye características o cualidades como: reflexión, valoración, tomar consciencia y realimentación. Sugiriendo que la autoevaluación se asocia con acciones cualitativas en el proceso de evaluación formativa del estudiante.

Los enfoques anteriores sobre autoevaluación, que hacen referencia al ser y sus cualidades, se pueden enmarcar en las propuestas de educación progresista de referentes como John Dewey (1859-1952), que plantean la importancia del ser y el aporte que tiene esta mirada sobre el proceso formativo. Visión que se fortalece con el pensamiento educativo humanista que surgió a partir de 1950 y que propone al estudiante como aprendiz auto-dirigido (Kambourova, 2018) (Comité de Currículo, 2013). Esto evidencia los aportes de la autoevaluación en la formación del ser y establece visiones contrarias sobre los aspectos técnicos de la autoevaluación, ante la necesidad de definir límites en elementos como regulación, instrumentalización y autonomía; sin perder la esencia de la concepción de autoevaluación.

La autoevaluación en el programa de Medicina Veterinaria está siendo entendida como un proceso. Sin embargo, más allá de la denominación,

es importante reflexionar sobre el verdadero aporte al proceso de formación de los futuros médicos veterinarios, y la contribución a la formación integral del individuo. Todo ello, a partir de preguntas como: ¿El estudiante enriquece la visión que tiene de sí mismo dentro del recorrido que realiza en el programa de Medicina Veterinaria a partir del proceso de autoevaluación? y ¿Cuál es el impacto de la autoevaluación en el desempeño profesional de los médicos veterinarios egresados del programa?

¿Está de acuerdo o no con la autoevaluación?

La inclusión de la autoevaluación en el proceso formativo del programa de Medicina Veterinaria, obedece a una decisión curricular a partir de la concepción de la versión 4. Los profesores participantes fueron orientados por el Comité de Currículo en la construcción de las asignaturas mediante una “Guía para la elaboración del programa de asignatura”⁶ y posterior microcurrículo. La evaluación promovida por el programa incluyó la evaluación sumativa con un valor del 50% y la evaluación formativa del 50%⁷, donde se incluye la autoevaluación con un porcentaje hasta del 10%. Luego de la vivencia curricular, al desarrollar la propuesta durante 10 semestres académicos (2014-1 a 2018-2), los profesores indicaron mediante la encuesta una favorabilidad del 80.8% sobre la inclusión de la autoevaluación como parte estructural de la evaluación de las asignaturas.

6 Guía modificada de instrumento de evaluación presentado por la profesora Elida Giraldo Gil, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Asesora del Comité de Currículo del programa de Medicina Veterinaria durante el periodo 2012-2013. Acta Comité de Currículo 022 de agosto 5 y 024 de agosto 22 de 2013. (Comité de currículo, 2013)

7 Acta Comité de Currículo 030 de septiembre 26 de 2013. (Comité de Currículo, 2013)

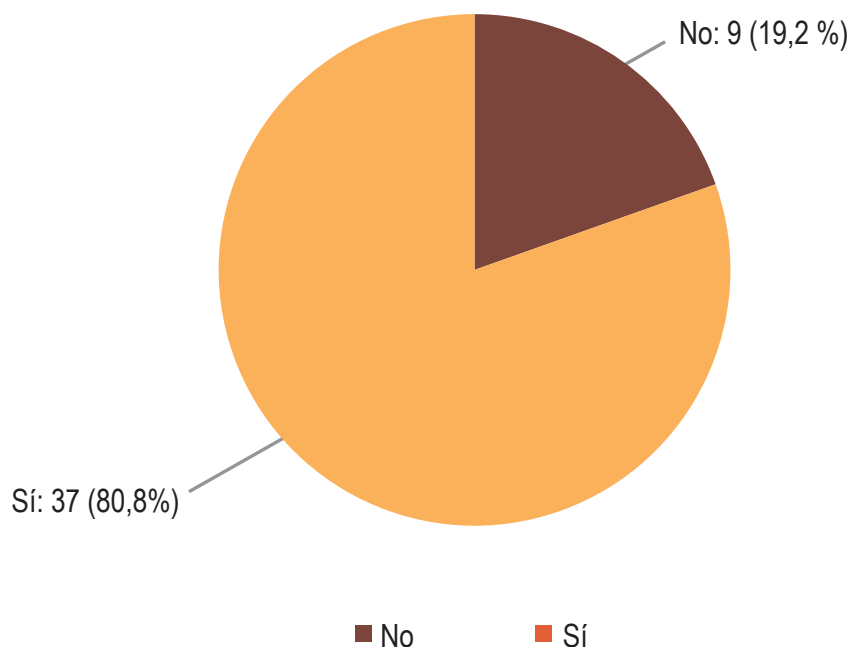


Figura 3. Respuestas a la pregunta: ¿Está de acuerdo con la autoevaluación?

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de la propuesta curricular del programa, teniendo como referencia los registros del seguimiento curricular⁸, evidencia que a pesar de la favorabilidad y reconocimiento actual frente a la autoevaluación, incluirla ha sido un proceso complejo que ha llevado a discusiones del

8 El seguimiento curricular es un proceso sistemático e intencional para el mejoramiento de la propuesta curricular, en él están presentes los diferentes actores de tal forma que es posible valorar el logro de los propósitos de formación en correspondencia con la apuesta formativa del programa. De esta manera, el seguimiento se traduce en un asunto formativo y de proceso que permite el análisis de las condiciones estructurales del currículo, al cual se vinculan los diferentes actores, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la calidad que se fundamenta en los principios rectores de la propuesta formativa centrados en la flexibilidad, la pertinencia, la integralidad, la interdisciplinariedad y la investigación. Al asumirse como proceso, se plantea la necesidad de convertirse en un ejercicio constante que permita garantizar la pertinencia, la calidad y la sostenibilidad del programa. (Comité de Currículo, 2014)

estamento profesoral en diferentes momentos. Sin embargo, la posición del Comité de Currículo frente a la inclusión de la autoevaluación, y el acompañamiento continuo a las dudas de los profesores a través de espacios de diálogo y socialización, ha permitido identificar y acompañar las situaciones de dificultad, favoreciendo un ambiente de reconocimiento e importancia para el proceso de formación. Este trabajo es ratificado con la aceptación de los profesores, sin dejar de reconocer otras demandas que deben ser atendidas, como la definición de lineamientos e instrumentos comunes para su desarrollo. En la consulta realizada, los profesores realizan aportes sobre el grado de aceptación de la autoevaluación con respuestas como: "Si - Siempre y cuando sea un ejercicio honesto, el estudiante aprovechará para darse cuenta de lo que debe mejorar en su proceso formativo" (Profesor 1), "Si- Configuración de aprendizaje del ser humano y dado el nivel de la asignatura, fortalecimiento de la integridad institucional" (Profesor 11), "No - Los estudiantes no están preparados conscientemente para la función que tiene la evaluación, se toma como una forma de mejorar la nota" (Profesor 22).

La aceptación de la autoevaluación por parte de los profesores del programa contribuye a la construcción de conocimiento y formación integral del médico veterinario, partiendo del análisis conjunto de las problemáticas del mundo para encontrar respuestas y lograr mejoramiento. Para lograrlo, se debe pensar en el impacto que puede tener la autoevaluación en los futuros profesionales, a partir de preguntas como: ¿Es la autoevaluación un proceso conveniente para formar profesionales que atiendan las problemáticas del mundo en toda su dimensión? ¿El programa de Medicina Veterinaria está siguiendo una ruta de formación, que responde a las necesidades del medio y se articula con las políticas institucionales en materia de formación? Este tipo de reflexiones contribuye a precisar la continuidad, el fortalecimiento y la proyección de la autoevaluación en el programa.

¿Por qué está de acuerdo o no con la autoevaluación regulada?

La regulación de la autoevaluación en el programa de Medicina Veterinaria es una estrategia implementada para atender a las sugerencias del profesorado, quienes manifestaron la necesidad de tener mecanismos para establecer un grado de control sobre la calificación asignada por el propio estudiante. Así, el profesor puede determinar desde su perspectiva si hay coherencia en el proceso formativo, relacionando los aspectos cognitivos evaluados en la asignatura con aspectos actitudinales como asistencia, participación en clase, actividades de seguimiento, entre otros. La estrategia de regulación sobre la autoevaluación ha generado reacciones contrarias en el profesorado, el 78,4% de ellos consideran necesaria la regulación.

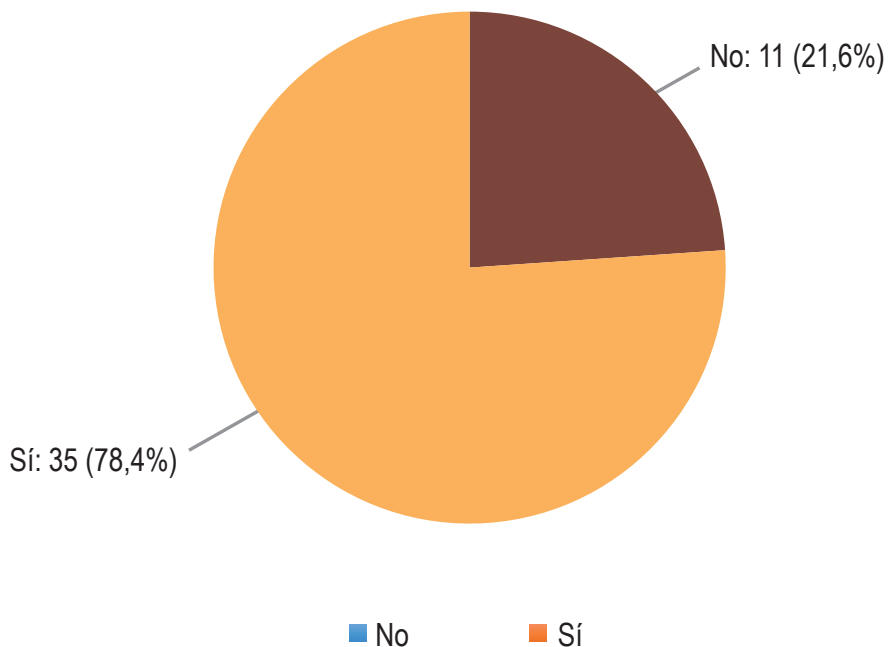


Figura 4. Respuestas a la pregunta: ¿Está de acuerdo con la autoevaluación regulada?

Fuente: elaboración propia.

Frager y Fadiman (2001) consideran importante la visión del otro (el profesor) en el proceso de autoevaluación de un conocimiento específico. Sin embargo, plantean este punto de comparación como un complemento y no como una confrontación en la que el estudiante debe lograr el conocimiento tal como el profesor lo concibe. Derivado de la interpretación de situaciones equivalentes, la autoevaluación ha tenido visiones diferentes: una favorable, según la cual se permite una “comparación” directa con los resultados que el profesor está esperando sobre el alcance del conocimiento, que valida otras posibilidades de respuesta construidas por el estudiante a través del acompañamiento; y una visión desfavorable, que considera que este tipo de intervenciones (regulaciones) podría ir en contra del desarrollo del ser y de la libertad de construcción de conocimiento que logra el individuo para dar respuestas a distintas situaciones. Una alternativa, como proponen Boud y Brew (1995), puede estar en la definición de estándares o criterios adecuados que puedan ser aplicados a cualquier actividad y que puedan ser revisados por estudiantes y profesores de forma equitativa considerando dos elementos de igual valor: (1) claridad sobre los criterios para satisfacer los estándares (definir qué es un buen trabajo) y (2) la capacidad de establecer juicios sobre si el trabajo realizado satisface o no los estándares fijados.

La reflexión sobre la conveniencia de la regulación de la autoevaluación en el programa de Medicina Veterinaria conduce a cuestionar asuntos como: ¿La regulación de la autoevaluación contribuye a que los estudiantes propongan soluciones a las problemáticas de la vida profesional a partir de su propia interpretación de las situaciones? ¿El profesor, mediante la regulación, valida otras posibilidades de respuesta y apropiación de conocimiento que el estudiante plantea desde su concepción del mundo? ¿Cuál es el mejor momento para realizar la autoevaluación?

¿Qué formas de regulación se consideran válidas, teniendo como orientación favorecer la construcción del ser?

¿Por qué está incluida la autoevaluación en la evaluación de las asignaturas?

Los profesores justifican la presencia de la autoevaluación en las asignaturas a partir del cumplimiento de disposiciones o lineamientos curriculares del programa de Medicina Veterinaria. Esta información se ratifica con comentarios que hacen referencia a la inclusión desde la construcción de la asignatura durante el proceso de inducción. Los profesores que se incorporaron a la asignatura, posterior a su construcción, indicaron que la autoevaluación ya estaba en el plan de la asignatura. Algunos testimonios al respecto fueron: “Se incluye como solicitud del currículo” (Profesor 4), “Hace parte de la evaluación aprobada en el programa de la asignatura” (Profesor 5) o “Hace parte del plan fundamental de cátedra e involucra a los estudiantes y su experiencia en el proceso formativo de su entorno académico. Generando desde su criterio y experiencia un nuevo proceso de corrección o mejora” (Profesor 9).

La indicación curricular, desde la percepción del profesorado, es la principal razón para que la autoevaluación esté incluida en la propuesta de evaluación de las asignaturas. Esto lleva a cuestionar el reconocimiento y alcance que el profesor le está otorgando a la estrategia evaluativa dentro del proceso formativo. La educación ha superado ampliamente la visión de formación para el empleo o actividades productivas, y estimula en el ser el desarrollo de otros aspectos que le permiten abordar las problemáticas desde otras perspectivas para plantear soluciones alternativas. Es una realidad la migración de currículos tradicionales a currículos multiculturales que contemplan diversas posibilidades en una

propuesta crítica que no deja de reconocer los aportes de la enseñanza tradicional (Sánchez et al., 2017). En esta nueva visión aparece la autoevaluación como un proceso que permite formar criterio, autorregulación y consciencia sobre su proyecto de formación. Sin embargo, este tipo de propuestas evaluativas requieren tiempo para ser reconocidas y apropiadas, superando la evaluación unilateral exclusiva de la evaluación sumativa.

La presencia de la autoevaluación en el programa de Medicina Veterinaria invita a seguir trabajando con los diferentes actores, desde la concepción hasta la aplicación. Y también a seguir enriqueciendo la comprensión del aporte de la autoevaluación al proceso de formación del estudiante, y las estrategias para llevarla al aula. Para ello es indispensable fortalecer los criterios pedagógicos para responder interrogantes como: ¿Es la autoevaluación un porcentaje de la evaluación de la asignatura que se termina “entregando” al estudiante al participar en su calificación? ¿Los profesores tienen las herramientas necesarias para desarrollar el proceso de autoevaluación del programa? ¿La autoevaluación aporta para que los futuros profesionales en Medicina Veterinaria puedan revisar continuamente su praxis y enriquecer la profesión? ¿La construcción de criterios de autoevaluación específica se puede realizar de forma colectiva con la participación de profesores y estudiantes? (Recarey, 2017).

¿Cuáles son los criterios utilizados en la autoevaluación?

Los criterios que los profesores de Medicina Veterinaria tienen en cuenta para que los estudiantes realicen su autoevaluación pueden enmarcarse en tres aspectos relacionados con el ser, el saber y el hacer. Los criterios más concurrentes sobre el ser son: asistencia, puntualidad en

las clases y en la entrega de trabajos, y el respeto por compañeros y profesores. Los aspectos relacionados con el saber se enuncian bajo conceptos como: adquisición o apropiación de conocimientos y cumplimiento de propósitos formativos. En cuanto al hacer, los profesores tienen en cuenta criterios derivados de la participación, la preparación previa a las clases y el trabajo en equipo. En torno a los hechos ocurrientes, se identifican algunos criterios de las respuestas de los profesores como: calificaciones previas, solicitud de asesoría, nivel de satisfacción del estudiante con su desempeño, entre otros. En el primer encuentro de socialización los profesores ratifican los criterios mencionados en las concurrencias, y además sugieren considerar la consulta de fuentes bibliográficas complementarias como un criterio para adicionar.

Los profesores de la Escuela de Medicina Veterinaria siguen lineamientos relacionados con la formación por competencias (el ser, saber y hacer). Éstas hacen parte de la propuesta curricular del programa, donde son entendidas como propósitos de formación⁹ y hacen referencia a lo que el futuro médico veterinario debe ser como persona y como profesional, los conocimientos que debe tener y lo que debe saber por su formación profesional y, como consecuencia de ello, lo que debe saber hacer en su profesión veterinaria.

Luego de establecer que los criterios usados en las autoevaluaciones de las asignaturas del programa se hace referencia a los propósitos de formación del mismo, por lo que resulta pertinente preguntar ¿Qué tanto se corresponden dichos criterios con los propósitos? y ¿Cuál es la participación que tiene cada una de las competencias (ser, saber y hacer) en los criterios establecidos?

9 Documento: Propósitos de Formación del Médico Veterinario de la Universidad de Antioquia. Comité de Currículo. Noviembre 2012 (pág. 7) (Comité de Currículo, 2012)

¿Cómo construyó los criterios de autoevaluación?

Existe una amplia variedad de respuestas por parte de los profesores sobre la construcción de los criterios para aplicar la autoevaluación, como se puede ver en la figura 5. Una primera categoría de análisis muestra que los profesores son quienes construyen los criterios por iniciativa propia, que equivale al 13,7%. También citan la construcción colectiva o utilizan los criterios de otras asignaturas, que corresponde al 11,8% para cada unidad. En una segunda categoría se ubican los criterios que los profesores relacionan con el microcurrículo, indicando en las respuestas que: construyen los criterios basados en el programa de la asignatura, que se basan en los contenidos, o que se orientan por los propósitos de formación; cada unidad obtuvo el 9,8% de las respuestas. Los profesores también señalaron la consulta con expertos como mecanismo para construcción de criterios, 7,8% de las respuestas (Figura 5).

Tan (2008) plantea que los criterios para realizar la autoevaluación son implementados de tres formas diferentes: la primera proviene del profesor y se relaciona con el control y regulación que éste tiene sobre los juicios que los estudiantes realizan sobre su aprendizaje. En la segunda, los criterios son orientados por el programa de la asignatura y la regulación está relacionada con los contenidos y el conocimiento adquirido por los estudiantes, aquí el poder es epistemológico. La tercera ruta permite una formación permanente en la que los criterios se centran en la capacidad futura del estudiante para emitir juicios sólidos, defendibles sobre su aprendizaje y prepararse para futuros contextos. Por su parte, McMilan y Hearn (2008) establecen que los criterios de la autoevaluación deben surgir de los objetivos del curso, incluyendo tanto la visión del profesor como la del estudiante.

¿Cómo se construyeron los criterios de la autoevaluación?

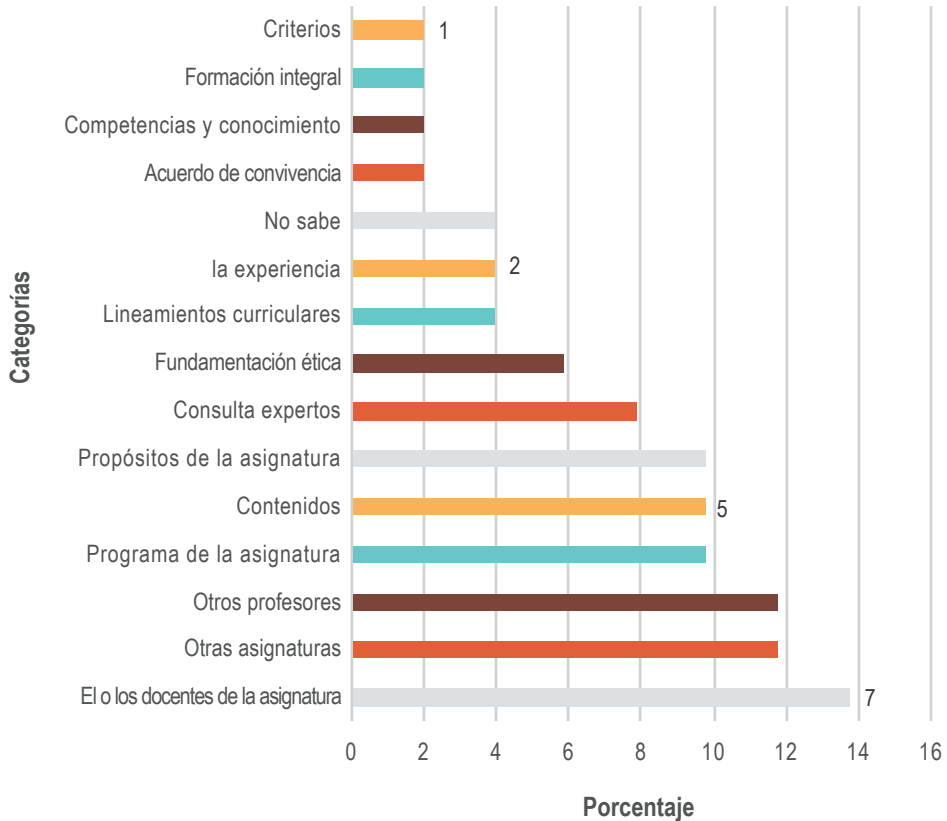


Figura 5. Respuestas a la pregunta: ¿Cómo se construyó los criterios de autoevaluación?

Fuente: elaboración propia.

Los profesores de Medicina Veterinaria construyen los criterios de acuerdo a la propuesta de Tan (2008) sobre las dos primeras formas de participación; además, coinciden en parte con la propuesta de McMillan y Hearn (2008). Los profesores tienen el poder sobre la elección de los criterios acudiendo a los propósitos formativos de la asignatura, que fueron determinados por ellos mismos, para establecer si han sido cumplidos y en qué medida. La pregunta es: ¿Cómo avanzar hacia la tercera

forma (formación permanente) y permitir una participación activa de los estudiantes en la construcción de los criterios siendo coherentes con una propuesta de evaluación formativa para la vida? (Vargas, 2017).

Aquellos profesores que respondieron no estar de acuerdo con la autoevaluación, concuerdan en atribuir las limitaciones de ésta al grado de preparación que los estudiantes tienen para enfrentar de manera correcta el compromiso de autoevaluarse, esto se evidenció a partir de explicaciones encontradas en la encuesta como: “[...] pues considero que la madurez mental y el grado de compromiso con su proceso formativo son características muy poco frecuentes en la población de estudiantes evaluados” (Profesor 16) y “No tenemos estudiantes maduros para esta práctica” (Profesor 24). Frente a estas percepciones docentes la reflexión puede estar orientada a pensar ¿Es posible que cuando los profesores otorguen participación a los estudiantes en la elaboración de la autoevaluación, puedan confiar en las respuestas que estos ofrecen al realizarla? ¿Cómo establecer relaciones de confianza entre profesores y estudiantes? ¿Hay voluntad por parte de los profesores para hacer partícipes a los estudiantes en la construcción de los criterios de autoevaluación?

¿Se han revisado y modificado los criterios de la autoevaluación durante los semestres?

En la figura 6, se observa que la mayoría de los profesores han revisado y modificado los criterios para aplicar la autoevaluación. Sin embargo, 36% afirmaron no haberlo hecho debido a que las asignaturas recién se habían ofertado o llevaban pocos semestres en funcionamiento; también argumentaron que los criterios aún eran válidos y funcionales y no habían sido objetados por los estudiantes o por los profesores.

El grupo de profesores que indicó haber revisado y modificado los criterios de autoevaluación (64% de las respuestas), se divide en dos clases: (1) los profesores que semestralmente lo hacen y (2) aquellos que lo realizan ocasionalmente. Las explicaciones para ambas revisiones concurren en tres categorías de análisis: la primera, mejoramiento continuo, hace referencia a los profesores que realizan modificaciones semestrales como producto de la revisión de la asignatura; la segunda, según la experiencia, aquellos que la han modificado por sugerencias de profesores y/o estudiantes; en la tercera, los criterios o instrumentos han sido modificados de manera sustancial una sola vez. Esto se pudo evidenciar en afirmaciones como: “Se modificó con el fin de incluir dentro del formato aspectos sobre las prácticas preclínicas que son evaluadas dentro de la asignatura” (Profesor 38) y “Primero: formato en escala de Likert que usan en muchas materias. Ahora: cuestionario específico y dos preguntas reflexivas” (Profesor 28).

La pregunta sobre la forma en que se construyeron los criterios de autoevaluación, develó que los profesores establecen estos criterios considerando su experiencia docente, al igual que la experiencia de sus pares o de expertos que sirvieron como asesores. Por otro lado, la pregunta sobre la revisión de los criterios permitió establecer que existe participación de los estudiantes en la revisión y modificación de los mismos. Taras (2010) afirma que el grado de participación de los estudiantes a menudo depende de las presiones de tiempo percibidas por los tutores, la cooperación de las cohortes de estudiantes y su tamaño, e incluso el diseño logístico del aula. Este autor llega a clasificar la autoevaluación en formas débiles o fuertes de acuerdo al nivel de participación de los estudiantes, considerando una autoevaluación fuerte aquella que tiene mayor participación de los estudiantes. Boyd y Bloxham (2014) indican que la comprensión por parte de los profesores de los estándares y cri-

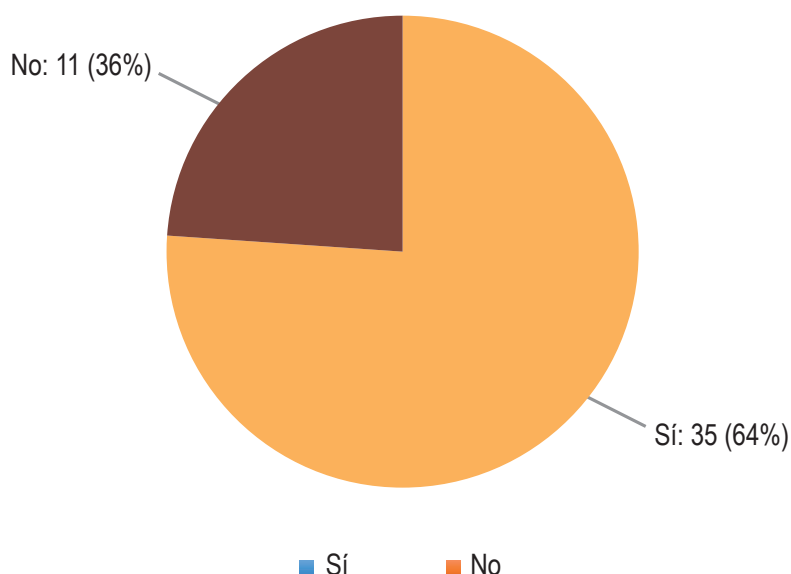


Figura 6. Respuesta a la pregunta: ¿Se han revisado y modificado los criterios de la autoevaluación durante los semestres?

Fuente: elaboración propia.

terios se desarrolla mediante el debate y la práctica, o en este caso la experiencia. Asimismo, podemos afirmar que los profesores de la Escuela de Medicina Veterinaria acuden no sólo a su propia experiencia, pues hay evidencia de participación de los estudiantes para establecer los criterios con los que ellos mismo deben autoevaluarse.

La propuesta de evaluación formativa de la Escuela de Medicina Veterinaria podría ser coherente con la propuesta de autores como Taras (2010) y Andrade (2008), que invitan a involucrar al estudiante en la construcción de la autoevaluación, ya evaluando su propio trabajo de acuerdo con criterios y estándares acordados, o creando rúbricas que contengan criterios específicos. Este tipo de propuesta no es nueva, ya desde Verano-Tacoronte y colaboradores (2015) se afirmaba que la auto-

calificación, en la que los estudiantes son actores principales de la producción de la hoja de calificación, es eficiente para promover el aprendizaje significativo, pues les permite ser asesores críticos y desarrollar una comprensión de calidad. Ahora, ¿Tienen los estudiantes la capacidad de ser críticos y contribuir a la calidad de la autoevaluación siendo copartícipes de la construcción de los criterios? ¿Estas capacidades se pueden ver reflejadas posteriormente en su desarrollo profesional?

¿Eliminaría la autoevaluación de la asignatura?

Los seis profesores (13,5%) que respondieron a favor de eliminar la autoevaluación (ver Figura 7), concurren al afirmar que los estudiantes se sobrevaloran, no son objetivos y la utilizan como mecanismo para subir su calificación. Otros pocos preferirían utilizar el porcentaje asignado a la autoevaluación en la evaluación sumativa de los contenidos de mayor extensión. Por otra parte, los profesores que están a favor de conservarla, argumentan que es un mecanismo que contribuye a la formación integral de los estudiantes, y en ocasiones al mejoramiento del profesor. Sin embargo, algunos consideran que su porcentaje debe ser disminuido y que requiere métodos que regulen su aplicación.

Frente a la pregunta ¿Está de acuerdo o no con la autoevaluación? recordemos que un 19,2% de los profesores indicó no estarlo. No obstante, frente a la consulta ¿Eliminaría la autoevaluación de la asignatura? el 13,5 % de los profesores indicó que la eliminaría. Llama la atención que la cifra no se corresponda, e indica que, si bien algunos profesores no están de acuerdo con la autoevaluación, tampoco la eliminarían; y en su lugar proponen que no tenga calificación, que se regule o que se replanteen las condiciones. Esto se pudo evidenciar en las respuestas de profesores que, sin estar de acuerdo con la autoevaluación, plantean asuntos como: “no la eliminaría, bajaría el porcentaje” (Profesor 18) o

“debe regularse siempre, orientando al estudiante a la autoformación” (Profesor 4).

Frente a la posibilidad de eliminar o no la autoevaluación de los aprendizajes en el programa, y las objeciones o limitaciones encontradas en su aplicación, es necesario replantear los mecanismos de participación por parte de los estudiantes y la preparación o formación de éstos para alcanzar una intervención clara, reflexiva, crítica y comprometida con el proceso formativo. Aun así ¿Podría mejorar la apreciación que tienen los profesores sobre la autoevaluación y sobre la participación de los estudiantes en ésta? ¿Aumentaría el grado de aceptación que los profesores tienen en torno a la autoevaluación?

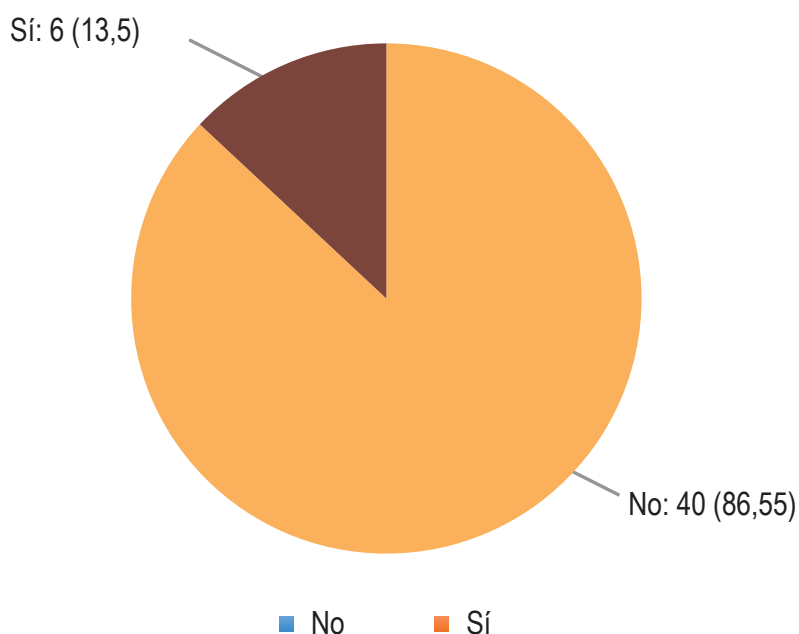


Figura 7. Respuesta a la pregunta: ¿Eliminaría la autoevaluación de la asignatura?

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Entre el discurso y la práctica de la autoevaluación de los aprendizajes en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, desde la mirada de los profesores, podemos concluir:

1. *Sobre la participación de los profesores en el ejercicio de reflexión en torno a la autoevaluación:*

A pesar de que el Comité de Currículo de la Escuela de Medicina Veterinaria pretendió realizar un trabajo con todo el personal docente sobre la experiencia pedagógica de la autoevaluación de los aprendizajes en el programa, la participación alcanzada no fue la deseada. Existen múltiples razones que explican la ausencia de los profesores, algunas de ellas: la contratación laboral de los docentes por horas que no incluye su participación en este tipo de actividades, las múltiples ocupaciones en las agendas del profesorado y, una tercera realmente preocupante, la escasa motivación del docente universitario por participar en la reflexión pedagógica. Independientemente de las causas que no permitieron la participación contundente del personal docente en este trabajo, los resultados obtenidos y la reflexión que éstos generan impulsan el deseo y la convicción, por parte del equipo curricular, para continuar trabajando en una agenda pedagógica que permita el mejoramiento permanente del programa.

2. *Sobre el discurso de los profesores alrededor de la autoevaluación:*

La experiencia pedagógica sobre la autoevaluación de los aprendizajes que en este documento fue presentada, revela que los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia han incorporado a su cotidianidad el discurso de la autoevaluación. Transitar durante los últimos años en esta práctica evaluativa, ha permitido que los profesores comprendan la

autoevaluación como un proceso que consiente la participación del estudiante para que éste evalúe de manera reflexiva y crítica el cumplimiento de los propósitos de formación. Todo ello, para el mejoramiento continuo del proceso formativo, académico y personal (Fernández & Vanga, 2015). Esta concepción de autoevaluación tiene varias consecuencias, una de ellas y tal vez la más importante, es que acepta la participación del estudiante en la evaluación de los aprendizajes. Es decir, le da voz al "Otro" para que exprese su opinión frente al proceso, lo regule y lo mejore. Al mismo tiempo, el "Otro" no sólo revisará los resultados cognitivos del proceso de aprendizaje, también se abre la oportunidad para que evalúe y valore su desempeño como ser humano. Bajo esta perspectiva de autoevaluación, el futuro médico veterinario se forma bajo la premisa de ejercitar la autorregulación frente a los diferentes ámbitos de la vida.

Sin embargo, la incorporación de la autoevaluación a las prácticas evaluativas en el programa de Medicina Veterinaria obedece a la aceptación, por parte de los profesores, de los lineamientos curriculares incluyendo la evaluación formativa. Su presencia no es producto de la convicción pedagógica de ver en este tipo de estrategia evaluativa la posibilidad de formar al "Otro" en el ejercicio de la autorregulación permanente. No obstante, el acercamiento a este tipo de práctica ha permitido que los profesores se inquieten, reflexionen, estudien, pregunten, conversen y construyan discursos que impacten su práctica evaluativa.

3. *Sobre las prácticas de autoevaluación implementadas por los profesores en el programa:*

Además de aceptar la autoevaluación, los profesores han sido responsables de su implementación y desarrollo, lo cual ha demandado de su creatividad permanente. Durante los años de práctica

autoevaluativa, los profesores han diseñado instrumentos, establecido criterios y definido mecanismos para su regulación, todo ello bajo la perspectiva del profesor como actor dominante del proceso. A pesar de esto, durante todo este tiempo el pensamiento de los profesores se ha ido transformando. Así, la elaboración de criterios que inició como una actividad totalmente profesoral, se ha ido transformando en una tarea compartida. La naturaleza misma de la autoevaluación, como acto de subjetividades, reclama en su práctica el lugar de los involucrados: un profesor que orienta y un estudiante que se forma.

4. *Sobre las perspectivas de la autoevaluación en el programa:*

¿Qué sigue para el programa de Medicina Veterinaria en términos de autoevaluación de los aprendizajes? Frente a la aceptación inicial y actual de la práctica autoevaluativa por parte de los docentes del programa, es necesario seguir buscando ocurrencias, recurrencias, relaciones, explicaciones y descubrir sentidos para construir nuevas teorías explicativas y comprensivas sobre la práctica que nos convoca. Esto es, seguir investigando sobre nuestras prácticas educativas.

5. *Sobre las perspectivas de investigación alrededor de la autoevaluación:*

En esa búsqueda de nuevas teorías explicativas y comprensivas en torno a la autoevaluación en el programa, se hace necesario consultar a otros actores que puedan contribuir en la reflexión y dar posibles respuestas a preguntas como: ¿Cómo perciben la autoevaluación de los aprendizajes los estudiantes de Medicina Veterinaria? ¿Qué impacto tiene la autoevaluación de los aprendizajes en los egresados del programa? ¿Qué piensan los profesores sobre la autoevaluación de su desempeño docente?

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. M. & González Agudelo, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Andrade, H. (2008). Self-Assessment Through Rubrics. *El educational Leadership*, 65(4), 60-63.
- Boud, D. & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self – assessment practices. *Research and development in Higher Education*, 18, 130-135.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boyd, P. & Bloxham, S. (2014). A situative metaphor for teacher learning: the case of university tutors learning to grade student coursework. *British Educational Research Journal*, 40(2), 337-352.
- Carrillo, B. (2019). *El método socrático: de la mayéutica al questioning*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330259708_EL_METODO_SOCRATICO_DE_LA_MAYEUTICA_AL_QUESTIONING
- Comité de Currículo. (2012). *Propósitos de Formación del Médico Veterinario de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comité de Currículo. (2013). Acta 030. *Acta Comité de Currículo Septiembre 26 de 2013*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comité de Currículo. (2013). *Documento Maestro Programa Medicina Veterinaria Versión 4*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comité de currículo. (2013). *Guía modificada de instrumento de evaluación presentado por la profesora Elida Giraldo Gil, de la Facultad de Educación, Acta Comi*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comité de Currículo. (2014). *Lineamientos para el seguimiento curricular, semestre 2014-1*. Escuela de Medicina Veterinaria. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Alba, A., Díaz Barriga, Á. & Viesca, M. (1984). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), 175-204. doi:10.2307/354097
- Fragar, R. & Fadiman, J. (2001). *Carl Rogers y la perspectiva centrada en la persona*. En *Teorías de la personalidad*. (2.ª ed.). Ediciones Alfaomega. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/13.pdf>.

- Fernández, A. & Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15. Recuperado de: <https://centroinvestigacionusgp.files.wordpress.com/2015/08/revista-san-gregorioc2ba-9.pdf>
- González, C. (2016). El modelo humanista–constructivista en la educación. [Versión electrónica]. *Escritos en la Facultad*, 124, 65-66.
- González, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), 125-146.
- Kambourova, M. (2018). *La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior (tesis de posgrado)*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- 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.
- Lopes, I. (2018). A Prática da Autoavaliação no Ensino Superior. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. Recuperado de: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1033>
- McMilan, J. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 40-49.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Recarey, S. (2017). Las relaciones maestro-estudiante: ¿qué tipo de relaciones son? En: Addine, F.; Recarey, S.; Fuxá, M., y Fernández, S. (comps.). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, J. & Caldera, Y. (2017) Aportes de las teorías postcríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*. Vol. 38, N° 102, 2017.
- Tan, K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self- assessment. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 15-29. doi:10.1080/07294360701658708
- Taras, M. (2010). Student Self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-213.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre investigación y prospectiva en educación*. (núm. 21). París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027S.pdf>
- Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A. & González-Betancor, S. (2015). Self-assessment: A critical competence for industrial engineering. *DYNA*, 82(194), 130-138. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0012-73532015000600017
- William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3,4), 283-289. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2006.9652993>