

**LA AUTOEVALUACIÓN POR EL ESTUDIANTE:
APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS**

AUTOR

MARÍA PATRICIA CANNEY VILLA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN
BOGOTÁ D.C. JUNIO DE 2014**

**LA AUTOEVALUACION POR EL ESTUDIANTE:
APROXIMACION A LAS CREENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS**

AUTOR

MARÍA PATRICIA CANNEY VILLA

**TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
DIRECTORA: FABIOLA CABRA TORRES, PhD**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION
LINEA PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE FORMACION
BOGOTÁ D.C. JUNIO DE 2014**

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

AGRADECIMIENTOS

A La profesora Fabiola Cabra Torres, tutora de este trabajo, por su infinita generosidad con el conocimiento y dedicación a la enseñanza. A los docentes de la Maestría en Educación, con los cuales tuve la oportunidad de interactuar: disfruté mucho sus clases, gracias por toda su contribución durante esta jornada de aprendizaje.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	X
Abstract.....	XI
INTRODUCCIÓN.....	XIII
Planteamiento del problema	XIV
Justificación.....	XVII
<i>Objetivos de la investigación.....</i>	<i>XVIII</i>
<i>Objetivo general.....</i>	<i>XIX</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>XIX</i>
Estructura del Informe.....	XIX
CAPÍTULO I.....	1
Fundamentos Conceptuales de la Autoevaluación del Estudiante Universitario	1
<i>La autoevaluación como proceso de evaluación formativa</i>	<i>2</i>
<i>Características de los procesos de autoevaluación del estudiante</i>	<i>5</i>
<i>Las creencias sobre la evaluación como objeto de investigación.....</i>	<i>7</i>
<i>Antecedentes: Qué nos dicen las investigaciones previas.....</i>	<i>10</i>
<i>Conclusiones del capítulo.....</i>	<i>14</i>
CAPÍTULO II.....	19
El Proceso Metodológico para Indagar sobre las Creencias de los Docentes	19
<i>Propuesta metodológica.....</i>	<i>19</i>
Tipo de estudio.....	20
Cuestionario	20
Entrevista semiestructurada.....	25
Codificación y categorización.....	26
<i>Criterios de validez y de rigor.....</i>	<i>28</i>
<i>Análisis de fiabilidad y validez del cuestionario utilizado.....</i>	<i>29</i>
CAPÍTULO III	32
Las Creencias Detrás de las Prácticas Evaluativas de los Docentes: Un Problema a Develar	32
<i>Características de los participantes.....</i>	<i>32</i>
<i>Modalidades de autoevaluación utilizadas por los docentes consultados.....</i>	<i>34</i>
<i>Percepciones de los docentes sobre el uso de la autoevaluación: preguntas abiertas del cuestionario.....</i>	<i>36</i>
<i>Exploración de las creencias de los docentes en torno a la autoevaluación del estudiante en el aula universitaria: Análisis por dimensiones.....</i>	<i>40</i>

Creencias relativas a las concepciones sobre el propósito y finalidad de la autoevaluación en el aula universitaria	42
Creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria.....	44
Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas.....	47
Creencias relativas a Factores que dificultan la práctica de la autoevaluación	49
Entrevistas a los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante.....	50
CAPÍTULO IV.....	53
Discusión, implicaciones, recomendaciones.....	53
<i>Principales Hallazgos.....</i>	<i>53</i>
<i>El cuestionario como instrumento para medir las creencias de los docentes sobre autoevaluación</i>	<i>55</i>
<i>Conclusiones y recomendaciones</i>	<i>56</i>
<i>Limitaciones del estudio.....</i>	<i>59</i>
Referencias	60

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla. 1 Revisión de Artículos e Investigaciones

Tabla 2. Justificación teórico-conceptual para la elaboración del cuestionario AEA, 2014

Tabla 3. Categorías para el análisis de las preguntas abiertas y entrevistas

Tabla 4. Guión de la entrevista

Tabla 5. Análisis de fiabilidad y validez del instrumento y sus dimensiones

Tabla 6. Características descriptivas de los participantes del estudio

Tabla 7. Características sobre la aplicación de la autoevaluación

Tabla 8. Agrupación de las respuestas por dimensión

Tabla 9. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 1

Tabla 10. Resumen de algunas variaciones valoraciones de las respuestas por dimensión 1

Tabla 11. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 2

Tabla 12. Resumen de algunas valoraciones de las respuestas por dimensión 2

Tabla 13. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 3

Tabla 14. Resumen de las valoraciones de las respuestas por dimensión 3

Tabla 15. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 4

Tabla 16. Resumen de las variaciones de las respuestas por dimensión 4

Tabla 17. Síntesis de los testimonios de los docentes frente a creencias sobre la autoevaluación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones consideradas en el diseño del cuestionario

Figura 2. Nube de palabras de las respuestas de la pregunta abierta: ¿Está de acuerdo con la autoevaluación por el estudiante y por qué?

Figura 3. Nube de palabras de las respuestas de la pregunta abierta: ¿Qué es para usted la autoevaluación por el estudiante?

Figura 4. Nube de palabras de las respuestas de la pregunta abierta: ¿Aplica la autoevaluación en sus cursos? No ¿por qué?

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario AEA

Anexo 2. Ítems de acuerdo con las categorías establecidas.

Anexo 3. Nombres y formatos para la validación y la síntesis de los principales hallazgos.

Anexo 4. Entrevistas y Síntesis de códigos de la entrevista

Anexo 5. Matriz de entrevista a los docentes sobre las prácticas de autoevaluación.

Anexo 6. Diccionario de Datos

Anexo 7. Fiabilidad de las Dimensiones

Anexo 8. Fiabilidad del Cuestionario

Anexo 9. Tabla de frecuencia de palabras para las preguntas abiertas

Resumen

El presente estudio tiene como objetivos, explorar las creencias de los docentes sobre las prácticas de la autoevaluación por el estudiante en el contexto de la educación superior y proponer recomendaciones para que la autoevaluación se configure como una práctica evaluativa y transformadora dentro de las aulas universitarias. Se diseñó y aplicó un cuestionario a una muestra de 134 docentes en dos universidades privadas y en dos áreas del conocimiento: Administración y Salud. Para el análisis se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis de validez y confiabilidad del instrumento. Los resultados muestran que 91,5% está de acuerdo en aplicar la autoevaluación y 66,7% la aplica. De los que la aplican, 78% pide a los estudiantes que reflexionen sobre su aprendizaje de manera formal o informal. La mayoría de los docentes (85%) cree en la autoevaluación como experiencia formativa y de aprendizaje, y un porcentaje muy alto (64,9%) cree en la autoevaluación como práctica objetiva y de mucha utilidad dentro de proceso de aprendizaje. Las dificultades más frecuentes para aplicar la autoevaluación por el estudiante en sus clases son la presión que se ejerce para que se asigne una nota (45%) y el estímulo que se ejerce para la aplicación de pruebas tipo test (45%). El análisis de las preguntas abiertas y entrevistas permitió explorar la responsabilidad del docente en el proceso y el valor de la autoevaluación dentro del aprendizaje. Este estudio propone instrumento con resultados de confiabilidad estadística aceptable que puede ser perfeccionado en futuros estudios y que permite una aproximación a las creencias de los docentes sobre la práctica de la autoevaluación por los estudiantes. Una recomendación que se deriva es que se promueva una visión formativa de la autoevaluación y se establezcan diferencias con prácticas de autocalificación de carácter sumativo que parecen prevalecer en las aulas universitarias. Así mismo, incluir en programas de formación del docente universitario, un trabajo reflexivo sobre sus creencias y concepciones sobre de la evaluación.

Aplicación Práctica

La aplicación práctica de este estudio es la de proponer un instrumento que permita explorar las creencias de los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante y que de esta manera se permita identificar intereses en la formación universitaria.

Palabras clave

Educación superior, evaluación, autoevaluación por el estudiante, creencias de docente

STUDENT SELF ASSESSMENT: APPROACH TO TEACHERS BELIEFS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The purpose of this study was to explore teacher's beliefs about student self-assessment in the context of higher education, and to propose recommendations for teachers in order to configure self-assessment as an evaluative and transformative practice within university students. A questionnaire was designed and administered to a sample of 134 teachers in two private universities and two areas: Administration and Health. Descriptive statistics and analysis of validity and reliability of the instrument were used. The results show that 91.5 % of the participants agree to implement self-assessment, and 66.7% implement the practice. Within the practice 78% of them ask students to analyze and reflect about their learning formally or informally. The differences between the responses in the two areas of knowledge were not significant. Most teachers (85 %) believe in self-assessment as a learning experience and a high percentage (64.9%) believe in self-assessment as an objective and very useful practice in the process of education. The most common difficulties in implementing self-assessment by the student recognized by teachers were: exerted pressure for a note (45%) and the stimulus to implement multiple-choice tests (45 %). Analysis of open-ended questions and interviews allowed us to explore the responsibility of teachers in the process and the value of self-assessment in learning. This study showed a valid and reliable instrument to assess teacher's beliefs on self-assessment

by students, which can be improved in future studies. One recommendation from the study is to promote a vision of self-assessment as a formative practice in order to establish differences with the summative practices that seem to prevail in university classrooms. Another recommendation is to include in the education agenda, the review about teachers beliefs and conceptions of assessment.

Practical Application

The practical application of this study is to propose an instrument to explore the beliefs of teachers on self-assessment by the student and in this way to identify interests in university education.

Key Words

Higher education, assessment, student self-assessment, teacher beliefs

INTRODUCCIÓN

Las prácticas evaluativas en la educación superior son parte esencial del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Boud y Falchikov (2006) argumentan la necesidad de promover prácticas de evaluación que contribuyan al aprendizaje durante toda la vida, aún después de que el período de educación formal haya finalizado.

La autoevaluación por el estudiante se identifica como proceso formativo, que pretende que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y realice un análisis crítico frente al logro de los objetivos. Genera ganancias que trascienden la vida de los estudiantes y les permite apropiarse de su proceso como los menciona (Cabra Torres, 2007). La autoevaluación “Potencia el desarrollo de una mayor autonomía de los alumnos y responsabilidad en el aprendizaje, sobre todo el aprendizaje autorregulado” (Lew, Alwis y Schmidt, 2010, p. 136). La autoevaluación toma importancia en los procesos de formación como una práctica que potencia la autonomía del estudiante y la motivación frente a su propia educación, pero para que esto sea así tanto docentes como estudiantes han de reconocerla y realizarla como una práctica educativa, formativa, crítica y reflexiva que promueva la transformación y el autoconocimiento en el contexto formativo.

El docente juega un papel importante en la evaluación, siendo éste el que proporciona los elementos necesarios para que el proceso se configure como una práctica educativa. Las creencias de los docentes influyen de manera importante en los usos y prácticas de la autoevaluación. Clark y Peterson (1984) se refieren a las creencias de los docentes como el almacenamiento de conocimientos que afecta sus pensamientos y decisiones y lo incluyen como una de las tres categorías en las cuales clasifican los procesos de pensamiento de los docentes. Pajares (1992), basado en la revisión de otros autores, expresa que las creencias individuales afectan en gran medida el comportamiento de los docentes. Estas creencias además tienen una relación directa con sus saberes y sus experiencias previas, y pueden tener un efecto negativo sobre la percepción y el uso de la autoevaluación por parte del estudiante.

El presente estudio pretende indagar las creencias de los docentes frente al uso de la autoevaluación en el aula universitaria. Se espera poder aportar elementos de reflexión y transformación de las prácticas y usos de la autoevaluación, de modo que se recupere su valor formativo en la educación superior. Esta revisión no propone dar respuesta a la pregunta de si los estudiantes tienen la capacidad de autoevaluarse, sino a la pregunta de cuáles son las creencias de los docentes con respecto al proceso de autoevaluación por los estudiantes, y qué recomendaciones se pueden ofrecer para que la autoevaluación se configure como una práctica educativa dentro de las aulas universitarias como proceso reflexivo y transformador del estudiante:

Si la misión propia de la evaluación es facilitar un proceso democrático iluminando con su información a los participantes, entonces entendemos que el rol del evaluador no consiste sólo en informar sino en facilitar un proceso de comprensión y transformación. (Cabra Torres, 2007, p.50)

Planteamiento del problema

No se han explorado suficientemente las creencias de los docentes que puedan influenciar la práctica de la autoevaluación en el aula universitaria. Falchikov y Boud (1989), en el análisis cuantitativo de la autoevaluación hecha por los estudiantes, realizaron una primera revisión exhaustiva de la literatura al respecto, encontrando inconsistencias y pocas conclusiones. Según Pajares (1992), los investigadores que han explorado la naturaleza de las creencias, y sus hallazgos, sugieren una fuerte relación entre las creencias de los profesores sobre la educación y la planificación, la instrucción y las prácticas en el aula; coincide también el autor en que éstas no se han explorado ni se les ha dado el debate suficiente. Otros autores como Trigueros, C. *et al.* (2012) inquietos por la evaluación como interrelación-interacción entre el alumnado y el profesorado, proponen la autoevaluación como un eje transversal a todo el proceso de evaluación. Los alumnos como “cómplices” del proceso, y la importancia de delimitar los conceptos de “evaluar” y “calificar”. Ovares B. *et al.* (2008). Ovares, B. *et al.* (2008) al explorar las creencias de los docentes con respecto a la posibilidad de aplicar procesos de autoevaluación, exponen la necesidad de

proporcionar mayor capacitación a los docentes y estudiantes y de crear mas espacios de participación. En el estudio realizado encontraron que los docentes creen que autoevaluación es una estrategia para el desarrollo de procesos metacognitivos y de reflexión dentro del proceso de formación del estudiante.

Genc,(2005) enumera las siguientes dificultades encontradas para la implementación de nuevas formas de evaluación: la falta de comprensión del proceso a profundidad, la falta de un ambiente de apoyo propicio para los docentes, la falta de recursos, las creencias de maestros que parecen ser estables y resistentes al cambio, y la instrucción insuficiente, entre otros. Brown y Glasner (1996) en su libro *Evaluar en la universidad* enumeran los siguientes elementos que influyen en la aplicación de la autoevaluación en el aula: un énfasis tradicional de la corrección como principal tarea evaluativa, la necesidad de invertir tiempo en los nuevos procesos, el costo de las nuevas prácticas y los recursos limitados de las instituciones y la discusión sobre la capacidad que tienen los alumnos para autoevaluarse; consideran además que, a pesar de estas dificultades, la autoevaluación es esencial en el desarrollo del aprendizaje: “La evaluación y el aprendizaje deben ser vistos como una misma actividad; la evaluación debe llegar a ser una parte integral del proceso de aprendizaje” (Brown y Glasner, 1996. p. 188).

La autoevaluación ha llamado la atención de varios autores como una práctica formativa que según Leach (2012) es ideal dentro del proceso de evaluación en adultos y en la educación superior. Esto involucra al docente y al estudiante en el desarrollo de métodos y criterios para comprobar el alcance de los objetivos de aprendizaje.

La asignación de una calificación numérica está muy arraigada en las prácticas de evaluación, y los docentes confunden la autoevaluación con la auto calificación. La diferencia entre autoevaluación y auto calificación la describe López Pastor (2008) en el análisis de correlación que hace entre la auto calificación, la calificación por el docente y la calificación dialogada en la que participa activamente el estudiante. Sugiere una correlación importante entre la calificación que asigna el docente y la calificación dialogada, lo cual demuestra una alta influencia a través de la guía que este último proporciona al estudiante.

En la autoevaluación los estudiantes hacen juicios sumativos que resultan en una calificación final; en la autoevaluación se forman puntos de vista de la calidad de su trabajo y del aprendizaje, el fin último no es la calificación. (Boud y Falchikov, 2006). Las limitaciones para el uso de este tipo de evaluación mixta en la que el proceso de autoevaluación por el estudiante se demuestra como importante son: la dificultad y desconocimiento por parte del estudiante de realizar una adecuada evaluación y las creencias de los docentes frente a la falta de objetividad, demanda de trabajo y temor a la innovación por desconocimiento.

Rolheiser y Ross (2001) describen el entusiasmo que expresan los docentes en la aplicación de la autoevaluación, sin embargo encuentran elementos de conflicto entre los docentes como, por ejemplo, la intensificación de la demanda de trabajo, el requerimiento de atención individual y dificultad de la apreciación cualitativa, siendo más fácil asignar una nota a través de un examen. Incluyen la ausencia de la práctica de la autoevaluación al desconocimiento de los docentes y de los estudiantes de los procesos para realizarla. Como lo expresan Álvarez *et al.* (2011), la mayoría de los docentes considera necesaria la participación de los estudiantes en la evaluación, no obstante su aplicación práctica es muy limitada, siendo el docente el único evaluador en un 85% de los casos. Según Brown y Glasner (2003), actualmente el profesor es quien realiza la evaluación en la mayoría de casos atendiendo al rol tradicional de docencia; no obstante, los tiempos actuales plantean grandes cambios que impactan necesariamente estos roles tradicionales.

Se han descrito diferencias importantes cuando se compara el resultado de la evaluación por el docente y la autoevaluación por el estudiante. Lawson *et al.* (2012), en un análisis de correlación entre las autoevaluaciones de los estudiantes y las evaluaciones de los profesores, encontraron diferencias significativas; estas diferencias las atribuyen a la poca comprensión de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes. La variación disminuyó con la intervención de los docentes a través de la tutoría y explicación de los criterios. Otros autores como Taras (2010), Lewet *et al.* (2010) y Nicol y Macfarlane (2006) en estudios realizados coinciden en la importancia de la retroalimentación o *feedback* en el proceso, siendo éste indispensable para que el proceso se lleve a cabo con éxito.

Por último, no pareciera existir claridad en los objetivos de aprendizaje para poder realizar el proceso de autoevaluación. Bain (2007), en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, hace énfasis en la importancia de expresar claramente los objetivos de aprendizaje, en el análisis y en las prácticas usadas para ayudar a los estudiantes a conseguirlo, y propone una revisión exhaustiva de los propósitos del aprendizaje en el proceso de autoevaluación.

Justificación

El presente estudio se justifica, por una parte, desde la revisión de la literatura, de acuerdo con lo cual no han sido lo suficientemente estudiadas las creencias del docente universitario frente a la autoevaluación, en cambio los estudios se centran en los objetivos e instrumentos utilizados y las dificultades para el docente, como se verá más adelante. En este estudio se consideran las creencias como base para la transformación de las prácticas educativas y como un aspecto que debe ser objeto de investigación y reflexión en la docencia universitaria.

Por otra parte, desde mi práctica docente de más de 20 años, de alguna manera siempre ha estado presente la idea de involucrar a los estudiantes en el desarrollo de métodos de evaluación que los inviten a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, y en acompañarlos en el desarrollo de criterios para medir el progreso hacia el alcance de los propósitos convenidos durante el desarrollo de la materia. Especialmente en el contexto de la educación superior, en la cual participan personas adultas.

La autoevaluación puede ser una estrategia genuina para facilitar la participación del estudiante en su proceso de evaluación. En tanto práctica formativa, no debe reducirse a actividades de auto calificación, que fomentan una evaluación sumativa de poco impacto formativo. Desde mis propias creencias surge entonces la necesidad de explorar más profundamente cuales son estas creencias de los docentes que hacen que la práctica de la autoevaluación no se vea como una práctica formativa en las aulas universitarias.

Elementos como: el desconocimiento que tanto docentes como estudiantes tienen sobre ella, la dificultad de realizar una evaluación cualitativa, la desconfianza que existe en la credibilidad que puede tener una nota asignada por el estudiante, y otros aspectos como el poder en el aula y otras creencias que los docentes universitarios tienen sobre la autoevaluación, posiblemente limitan su aplicación. También se justifica explorar la cultura institucional y del medio que no promueven la aplicación de la autoevaluación como un medio para fortalecer la autonomía del estudiante.

De acuerdo con los planteamientos anteriores y dada la importancia de la autoevaluación por el estudiante como práctica educativa la pregunta inicial se plantea la pregunta central de la investigación:

- ¿Cuáles son las creencias más frecuentes en el grupo de docentes consultados acerca del uso de la autoevaluación por el estudiante y qué implicaciones se derivan para la docencia universitaria?

Surgen adicionalmente los siguientes interrogantes a los cuales se pretende dar respuesta:

¿Cuáles son los aspectos externos (administrativos, institucionales, tiempo, recursos) e internos (conocimiento, ética, responsabilidad) que pueden estar incidiendo en el uso de la autoevaluación del estudiante en las aulas universitarias?

- ¿Cómo definen y describen los docentes consultados en esta investigación, las prácticas de autoevaluación que realizan en el aula de clase?

¿Cuál es el grado de validez del instrumento diseñado para investigar las creencias de los docentes relacionadas con la práctica de autoevaluación por parte de los estudiantes?

Objetivos de la investigación

Para dar respuesta a estos interrogantes la investigación se organizó en torno a los siguientes objetivos fundamentales:

Objetivo general

Explorar las creencias de los docentes universitarios sobre la autoevaluación por el estudiante en el contexto de la educación superior.

Objetivos específicos

- Identificar las creencias de docentes universitarios asociadas a las concepciones formativa y sumativa de la autoevaluación en el aula universitaria.
- Analizar las percepciones de docentes acerca del significado y propósitos atribuidos a la autoevaluación del estudiante, en el aula universitaria.
- Proponer recomendaciones para que la autoevaluación se configure como una práctica educativa dentro de las aulas universitarias como proceso reflexivo y transformador del estudiante.

Estructura del Informe

Para dar respuesta a los objetivos planteados, la estructura del informe se presenta en cuatro capítulos:

El Capítulo 1. “Fundamentos Conceptuales de la Autoevaluación del Estudiante Universitario” presenta una revisión de la literatura y fundamentos de la autoevaluación por el estudiante como concepto de evaluación formativa, las características y las creencias de los docentes sobre el concepto de evaluación y de autoevaluación por el estudiante. Al final del capítulo se presenta una síntesis de un número de investigaciones consultadas sobre evaluación y autoevaluación por el estudiante. Esta revisión contribuyó a la comprensión de los diferentes conceptos, a la elaboración de los objetivos del presente

estudio, y a la construcción de las diferentes dimensiones a explorar como creencias en los docentes incluidos en la muestra.

El Capítulo 2. “El Proceso Metodológico para Indagar Sobre las Creencias de los Docentes”, describe los fundamentos metodológicos del estudio, desde la propuesta teórica frente a la selección de una metodología de investigación mixta, bajo el enfoque cualitativo y cuantitativo, hasta la descripción detallada del método. La construcción de las dimensiones a explorar como creencias en los docentes, la construcción del cuestionario y validación del mismo, el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas y la profundización de algunos aspectos por medio de las entrevistas. Finalmente las pruebas de validez y fiabilidad realizadas al instrumento.

El Capítulo 3. “Las Creencias Detrás de las Prácticas Evaluativas de los Docentes: un Problema a Develar” presenta los principales hallazgos encontrados en el estudio: desde el análisis demográfico y la composición de la muestra, hasta los diferentes análisis cualitativos y cuantitativos realizados y los hallazgos más relevantes.

En el Capítulo 4. “Discusión, Implicaciones y Recomendaciones” se realiza un resumen y se discuten los principales hallazgos de la investigación en términos de los objetivos propuestos. También se presentan las principales implicaciones y limitaciones del estudio que surgen de estos hallazgos como propuesta para la investigación futura.

CAPÍTULO I

Fundamentos Conceptuales de la Autoevaluación del Estudiante Universitario

El presente capítulo se desarrolla en cuatro apartados: El primero en los antecedentes, recoge de la revisión de la literatura, algunas investigaciones y sus principales hallazgos en relación con la autoevaluación por el estudiante y las creencias de los docentes. Esta revisión facilitó la construcción de los objetivos del estudio y la definición de la metodología a seguir.

En el segundo y tercer apartado se realiza una profundización sobre el concepto de autoevaluación por el estudiante y la categorización de las prácticas de autoevaluación. Surge a partir de esta revisión una definición del proceso de autoevaluación y la distinción conceptual que existe entre autocalificación y autoevaluación, ambas complementarias pero con fines diferentes. También con relación a las prácticas de autoevaluación se logra una identificar una diferencia conceptual entre la evaluación que se realiza desde una orientación tradicional o sumativa y la evaluación desde una orientación alternativa o formativa.

Finalmente, se analiza en la literatura el concepto de creencias de los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación por los estudiantes. Algunas investigaciones como la de Genc (2005) y la revisión que hace Pajares (2002) de la literatura permitieron examinar el concepto de creencias en los docentes e identificarlas como un indicador de las decisiones que las personas toman, en este caso, los maestros frente a las prácticas que utilizan en sus clases.

Estos dos apartados al igual que la profundización sobre el concepto de creencias, en el último, facilitó la construcción de las diferentes dimensiones utilizadas en el estudio para categorizar las prácticas de la autoevaluación y construir los ítems del cuestionario.

La autoevaluación como proceso de evaluación formativa

La importancia que se ha dado a la evaluación formativa y sus efectos en el aprendizaje y la crítica a la evaluación sumativa, como instrumento asociado a las necesidades de certificación, ha sido discutido en la literatura por algunos autores entre los cuales se encuentran (Boud y Falchikov, 2006) y (Brown, 2006). La *evaluación formativa* trasciende lo instrumental y hace parte del proceso de formación integral, en el que tanto el diálogo como la reflexión son importantes. En una concepción tradicional de la evaluación y de la enseñanza, en cambio, “la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Camilloni, 1998, p. 12).

Las prácticas de autoevaluación como parte de la evaluación formativa tienen una importante incidencia en la *formación de sujetos autónomos e independientes*; como lo refieren Brown y Glasner (2003), los estudiantes cada vez reclaman mayor poder de decisión frente a su propia educación lo que implica que los docentes deben ceder parte de su autoridad y modificar su rol tradicional para convertirse en guías y orientadores en los procesos de formación. Tan (2007) vincula la autoevaluación a las relaciones de poder dentro del aula, y asocia la práctica a la creencia de la pérdida de control por parte del docente. El autor ofrece una visión de cómo la autoevaluación puede aumentar o limitar el aprendizaje durante toda la vida de los estudiantes de diferentes maneras.

Dado que la autoevaluación del estudiante puede fomentar su *aprendizaje autónomo*, el estudiante se convierte en el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, y se ubica en el centro de la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Como proceso de evaluación formativa, no se trata de adjudicar una nota al alumno, se trata de un proceso de reflexión de él sobre el proceso de aprendizaje y las metas que se haya trazado. En éste los errores son útiles porque ayudan al proceso de identificación, aspectos en los cuales se debe intensificar el esfuerzo.

Las prácticas evaluativas que se desarrollen en el aula de clase tienen impacto directo en la orientación que den los estudiantes a su *forma de estudiar y aprender*; “si los estudiantes perciben que las tareas precisan reproducir información, el esfuerzo se enfocará en la memoria, si entienden que la resolución de problemas es lo requerido, orientarán su práctica hacia esta vía” (Cabra Torres, 2007, p. 21). Por el contrario, si el estudiante percibe que la evaluación requiere de su participación, análisis, reflexión y compromiso, generará aprendizajes más profundos que trascienden el aula de clase y la escuela y se reflejen a lo largo de su vida. Esto es en esencia la autoevaluación: un proceso evaluativo que compromete al estudiante con su propia educación.

La autoevaluación hace parte del aprendizaje autónomo en la cual el estudiante se convierte en el principal protagonista de su proceso de aprendizaje. El cambio en el paradigma de la educación y en el rol del maestro ubica al alumno en el centro del aprendizaje. Hace parte de la evaluación formativa, en la que no se trata de adjudicar una nota al alumno, se trata de un proceso de reflexión de él sobre el proceso de aprendizaje y las metas que se haya trazado. En éste los errores son útiles porque ayudan al proceso de identificación, aspectos en los cuales se debe intensificar el esfuerzo.

La autoevaluación como *mediación pedagógica* requiere un seguimiento continuo, la identificación de logros y aspectos no alcanzados en el aprendizaje, así como ajustes al proceso de enseñanza en la medida en que así lo requieran las diversas y cambiantes situaciones de aprendizaje. Incluye el seguimiento a los enfoques de aprendizaje, permite la identificación de estrategias que faciliten la comprensión, da sentido al proceso de aprendizaje y permite a los estudiantes el establecimiento de nuevos objetivos de aprendizaje en su proceso formativo, en fin, “La autoevaluación es una condición *sine qua non* para un aprendizaje eficaz” (Black y Brown, citado por McMillan y Hearn, 2008, p. 3).

La autoevaluación como parte del proceso educativo representa la revisión individual que el estudiante hace sobre su aprendizaje, sobre el logro de objetivos y cumplimiento de metas, deteniéndose a analizar su desempeño integralmente. Requiere la guía y acompañamiento del docente e implica mayor compromiso del estudiante en su propia formación, genera grandes beneficios en los resultados, mejora el desempeño del

estudiante y el aprendizaje para la vida. El estudiante se configura como sujeto activo y se compromete en su propia formación.

Según Brown y Glasner (2003), actualmente el profesor es quien realiza la evaluación en la mayoría de casos atendiendo al rol tradicional de docencia. No obstante, los tiempos actuales plantean grandes cambios que impactan necesariamente estos roles tradicionales; el conocimiento está cada vez más disponible de manera globalizada y los estudiantes acceden a éste con facilidad, el docente ya no es considerado “el que sabe” y su autoridad tradicional se cuestiona. Es por esto que los estudiantes asumen un papel activo en su educación.

La autoevaluación aparece entonces como una práctica de la evaluación promoviendo la participación activa del estudiante en su proceso educativo. Como mencionan Rolheiser y Ross (2001), aumenta el desempeño del estudiante y ayuda en el establecimiento de metas y alcance de logros. Se identifica como proceso de evaluación formativa, como menciona Cabra Torres (2007), y pretende que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y realice un análisis crítico frente al logro de los objetivos de aprendizaje; genera logros que trascienden la vida de los alumnos y les permite apropiarse de su proceso. En su libro *“Improving Assessment Through Student Involvement”* Falchikov (2005) identificó siete tipos de beneficios del proceso de autoevaluación: mejora en las competencias cognitivas y metacognitivas, el desarrollo de una variedad de habilidades, mejora en el desempeño, desarrollo de competencias sociales, la mejora de las 'disposiciones afectivas', y una mejor evaluación y beneficios para los maestros.

Bain (2007), aunque no se refiere directamente a la autoevaluación, resalta que la evaluación es un instrumento para favorecer el aprendizaje y el alumno debe estar involucrado en el proceso. Habla de la importancia de la evaluación centrada en el aprendizaje más no en el rendimiento, es decir resalta como aspectos relevantes en la evaluación las características que tiene la autoevaluación, como la hemos venido mostrando. Igualmente señala que la evaluación es una vía para relacionarse con los estudiantes y lograr conocerlos con el fin de acompañarlos en el proceso. Es de notar que el rol del docente se muestra como de “acompañamiento”, es decir se responsabiliza al estudiante de su educación y el docente asume un rol de guía. Este autor indica que lo

importante es que los estudiantes se impliquen y comprometan en el aprendizaje. Estas reflexiones realizadas en el marco de un estudio reciente recopilando opiniones de varios profesores universitarios muestran la importancia que adquiere la autoevaluación como herramienta que potencia estas orientaciones. Es de tener en cuenta que implica un cambio de cultura evaluativa, romper los paradigmas tradicionales respecto a la calificación sumativa en la que se revisa solamente un resultado al finalizar sin observar el proceso; éste es uno de los grandes retos que deben enfrentar los docentes.

Características de los procesos de autoevaluación del estudiante

Según Brown y Glasner (2003), el profesor es quien realiza la evaluación en la mayoría de casos, pero no siempre es la persona más adecuada para hacerlo, otros agentes como son los mismos estudiantes, pueden aportar y participar positivamente en estos procesos. Otro de los autores, (Brew citado por Leach, L. pg. 138), desarrolló tres niveles de la autoevaluación por el estudiante basando su teoría en los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas: En el primer nivel el estudiante verifica sus resultados frente a un modelo y criterios proporcionados por el docente, en el segundo nivel se lleva a cabo una negociación de los criterios y se revisan las respuestas antes de emitir un juicio, en el tercer nivel se otorga el poder a los estudiantes para tomar decisiones propias; se presta especial atención a los criterios, al cuestionamiento y se critican las competencias.

Los docentes deberían ayudar a los estudiantes e intentar comprender su propio aprendizaje: “Aprendizaje es desarrollo, no solo adquisición. Calificaciones no solo para calificar, sino como una manera de comunicarse con los estudiantes” (Bain, 2007 p. 170); “Los profesores y sus evaluadores deberían centrarse en el logro de los objetivos de aprendizaje y en las prácticas usadas para ayudar a los estudiantes a conseguirlos, en lugar de las cifras”. (Bain, 2007 p. 186). ¿Objetivos de aprendizaje? ¿Comprenden los estudiantes los objetivos de aprendizaje de una materia suficientemente bien para que puedan realizar un proceso crítico y reflexivo? ¿Los docentes acompañan al estudiante en la comprensión

de estos objetivos? ¿Están bien definidos en el plan de estudios? ¿Se discuten suficientemente?

Enseñar a los estudiantes cómo ser auto evaluadores es hacer frente a sus falsas ideas y puntos de vista predeterminados sobre la autoevaluación (Rolheiser y Ross, 2001). Éstos proponen un modelo de autoevaluación en el aula en el que se tiene en cuenta cuatro etapas:

- (a) Involucrar a los estudiantes en definir los criterios que van a ser utilizados para juzgar su propio desempeño.
- (b) Enseñar a los estudiantes cómo aplicar los criterios en su propio trabajo.
- (c) Proporcionar retroalimentación a los estudiantes en sus propias autoevaluaciones;
- (d) Ayudar a los estudiantes a establecer objetivos, metas y planes de acción.

Se describen varios aspectos involucrados en un proceso de autoevaluación formal como son: el conocimiento de los estándares, la formulación de juicios, la reflexión y el reconocimiento de logros. Los estudiantes deben desarrollar sus habilidades de autoevaluarse a lo largo del curso; ellos necesitan una práctica sistemática para juzgar su propio trabajo y obtener un feedback sobre su capacidad de hacerlo (Boud citado en Brown y Glasner, 2003, p. 180).

Un proceso de autoevaluación implica un alto nivel de compromiso de los estudiantes con su propio desarrollo: “Se requiere que el estudiante se involucre en la discusión y negociación de sus habilidades y competencias, aprendiendo a justificar sus ideas y proporcionándose una retroalimentación o “*feedback*” de ayuda mutua” (Brown y Glasner, 2003, p. 183). De esta manera, se convierte en una herramienta estratégica de aprendizaje, ya que si el estudiante conoce desde antes los criterios de evaluación enfocará sus esfuerzos de aprendizaje al logro de éstos, por eso se define como un nivel que supera los estándares de evaluación actuales: “La autoevaluación no es algo que se hace a los estudiantes, es una actividad hecha con los estudiantes” (Brown y Glasner, 2003, p. 189).

Rolheiser y Ross (2001) hacen referencia a la resistencia por parte de los docentes. Algunas de las creencias están relacionadas con la intensificación de la demanda, la falta de objetividad, la justicia en la evaluación, la falta de conocimiento para aplicar la autoevaluación y otros elementos de conflicto, como asignar la misma nota a un grupo. Uno de los cambios que imponen retos al concepto de evaluación está relacionado con el cambio en el papel del docente y el ambiente en la educación. Según Rolheiser y Ross (2001), cuatro cambios conceptuales se presentan frente al proceso de autoevaluación: el paso de los exámenes escritos a procesos de desempeño complejos, las diferentes respuestas de los docentes frente a diferentes alternativas, la dificultad en hacer cambios en la evaluación, y finalmente el rol cambiante del docente y la falta de competencia para promover la práctica de la autoevaluación: “Si valoramos la participación, la igualdad, inclusión y justicia social, entonces nuestras aulas de clase deben ser lugares en los cuales los estudiantes compartan el liderazgo y responsabilidad por el aprendizaje” (Hargreaves y Fullan, 1998, p. 13).

Finalmente, otros elementos característicos son la ética y juicio por parte del estudiante al emitir conceptos imparciales y responsables consigo mismos basados en el buen actuar, refiriéndose a hacer lo correcto para el cumplimiento de metas y lo correcto en el momento de evaluar su proceso, sabiendo reconocer cuándo no se alcanzó el logro deseado.

Las creencias sobre la evaluación como objeto de investigación

Las “creencias” en esta investigación, se refieren a disposiciones para la acción y los principales determinantes de la conducta. (Brown y Cooney, 1982 citado en Pajares, F, 1992, p. 313). Las creencias se relacionan con el conocimiento, son construcciones sociales y están influenciadas por la experiencia. Según Pajares (1992) son difíciles de definir, sin embargo explorar las creencias de creencias de los docentes es esencial para la mejora de sus prácticas de preparación y enseñanza profesional. El estudio de las

creencias corresponde a uno de los temas trabajado en la línea de investigación sobre el pensamiento del docente.

Boud y Falchikov (2006) identifican como elemento importante al implementar la práctica de la autoevaluación las creencias de los maestros sobre la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse, Lew. *et al* (2010) evalúa la creencia de los docentes sobre la capacidad y exactitud de los estudiantes para autoevaluarse, Pajares (2002) concluye que las creencias de los docentes afectan su comportamiento en el aula, finalmente Genc (2005) llega a esta misma conclusión en su estudio. Bullock (2011) refiere que las actitudes generales de los docentes a la autoevaluación son positivas pero que la aplicación planteaba problemas.

No siendo un aspecto ampliamente estudiado, se espera que aparezcan cada día más estudios en la literatura que profundicen sobre este tema. Varios autores coinciden en lo indispensable y esencial que puede ser el comprender las creencias de los profesores para mejorar las prácticas de enseñanza (Pajares, 1992; Nespor 1987; Marin y Benaroch, 2011).

Las creencias son verdades personales incontrovertibles que no son afectadas por la persuasión (Pajares, 1992). Las creencias son justificaciones válidas que tiene el docente para aplicar o no los procesos de autoevaluación por el estudiante en el aula universitaria. Creencia se define como convicciones personales o ideas a las que cada uno se aferra (Haney et al., 2002). Las creencias, se refieren a las creencias personales de los docentes con respecto a la autoevaluación en el aula:

A lo largo de esta fecunda década de investigaciones sobre los procesos de pensamiento del profesor aparece gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender el pensamiento y la actuación del profesor, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente el particular (Pérez y Gimeno, 1988, p. 40).

Distinguir el conocimiento de las creencias es muy importante para evitar confusiones entre ambos términos y poder definir constructos que permitan la aproximación a las creencias. La dificultad de estudiar las creencias de los profesores ha sido causada por problemas de definición, conceptualizaciones pobres y las diferentes interpretaciones de las creencias y estructuras de las creencias. Creencia se basa en la evaluación y el conocimiento, el conocimiento se basa en el hecho objetivo (Pajares, 1992).

Las creencias son verdades personales incontrovertibles que no son afectadas por la persuasión (Pajares, 1992). Creencia se define como convicciones personales o ideas a las que cada uno se aferra (Haney et al., 2002). Las creencias son justificaciones válidas que tiene el docente para aplicar o no los procesos de autoevaluación por el estudiante en el aula universitaria.

El constructo de las creencias educativas es muy amplio y abarca muchos conceptos. Creencias sobre cómo afecta el desempeño de los estudiantes (eficacia del docente); sobre la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas); sobre causas inherentes al desempeño de docentes y estudiantes (motivación, falta de control, recursos); sentimientos y realización (autoestima, concepto de sí mismo); conceptos personales sobre disciplinas específicas como lo señala Pajares (1992):

Por lo tanto, al igual que con las creencias más generales, las creencias acerca de la educación son necesarias - las creencias acerca de cómo puede afectar el desempeño (eficacia docente), sobre la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas), sobre las causas del desempeño de los profesores y de los estudiantes (atribuciones, control, la motivación, la aprensión a la escritura, ansiedad ante las matemáticas), sobre la percepción de uno mismo y sentimientos de autoestima (auto concepto, autoestima), de la confianza para llevar a cabo tareas específicas (autoeficacia). También hay creencias educativas sobre temas o disciplinas (enseñanza de la lectura, la naturaleza de la lectura, el lenguaje entero) específicos (Pajares, 1992, p. 11).

El conocimiento de una disciplina puede ser diferente de las creencias sobre la disciplina (Nespor, 1987). Las creencias pueden ser el determinante más importante del comportamiento y puede no ser consistente con el conocimiento existente. Por ejemplo, las

creencias de los docentes pueden moldear la manera como evalúan a sus estudiantes y pueden estar en conflicto con el conocimiento.

Las creencias pueden diferir de la práctica en el aula de clase. Los resultados señalan que los profesores se identifican con una tendencia más tradicional cuando se trata de la práctica, más concretamente, aquello que los profesores creen que se “debe hacer” no es igual a aquello que “creen hacer” en sus clases. Por otro lado, al considerar el conjunto de las creencias y la relación entre lo que se debe y cree hacer, los resultados indican que los profesores se sitúan entre dos teorías sobre el aprendizaje cercanas a un modelo tradicional: la teoría directa y la interpretativa.

El ambiente social es otro factor que contribuye a las creencias, actitudes e implementación del cambio en los docentes (Lumpe et al., 1998). También las experiencias previas en relación con su propia educación: “Las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas, orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen de su trabajo, como aquellas que tienen del contexto socioeducativo” (Crookes, 2003 citado en Rodríguez y Díaz, 2007, p. 38).

Antecedentes: Qué nos dicen las investigaciones previas

Se revisaron 23 investigaciones sobre la autoevaluación, evaluación por compañeros y creencias de los docentes sobre autoevaluación por el estudiante como estrategia de la evaluación formativa. En éstas se discuten los siguientes elementos: el papel que juega el estudiante en la autoevaluación, la importancia en la definición de objetivos de aprendizaje y *feedback* por parte del docente, las creencias y significados de la autoevaluación por parte de docentes y estudiantes, algunas prácticas para la aplicación de la autoevaluación en el aula de clase, diferencias entre la autoevaluación por el estudiante y la evaluación por el docente y la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse.

El resumen de los objetivos, métodos y principales resultados se presenta en la **Tabla 1**. A continuación se destacan algunos aportes de la investigación en esta línea de trabajo en el contexto de la educación superior.

Lew et al. (2010), Falchinov& Boud (1989) y Karnilowicz , W (2012) utilizaron el método cuantitativo para analizar la correlación entre las calificaciones de los alumnos y los docentes y para encontrar variables asociadas a la calidad de la autoevaluación por el alumno. Los hallazgos principales fueron un acuerdo entre la calificación del docente y la del estudiante en la mayoría de los estudios, y una mejora en el proceso de autoevaluación con la experiencia y en la medida en que el estudiante avanza en sus estudios. Karnilowitz (2012) encontró una tendencia a que los estudiantes con mejor desempeño subvaloraban su evaluación, y, por otro lado, que los estudiantes con peor desempeño tendían a sobrevalorarse; atribuyó el primer caso a la auto-exigencia de ellos. Falchinov& Boud (1989) encontraron mayor coincidencia entre la autoevaluación del estudiante y la evaluación del docente en las áreas de ciencias básicas comparada con otras áreas del conocimiento.

Leach (2012) en los 120 casos de autoevaluación analizados llama a la reflexión sobre dos tensiones que existen en relación con la autoevaluación por estudiante: la primera tiene que ver con los aspectos que llevan al estudiante a subestimar o sobrevalorar su desempeño; el segundo. Sobre el dilema de hacer la autoevaluación una práctica obligatoria. Por su parte, Lawson *et al.* (2012) demuestran la alta capacidad de los estudiantes para evaluarse y emitir juicios sobre su propio desempeño, no siendo la capacidad de autoevaluarse la causa para que los estudiantes subvaloren o sobrevaloren su propio desempeño.

Rodríguez et al. (2012), en su artículo “La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje”, muestra la poca participación estudiantil en los procesos evaluativos. Lo atribuyen en parte a la escasa formación de ambos (estudiantes y docentes) y a la creencia tácita de que no aporta al desempeño, aunque se reconozca explícitamente su importancia.

Cuatro de los autores, entre ellos Taras (2010), Nicol y Macfarlane-Dick (2006), García y Cuello (2009), y McMillan y Hern (2008), resaltan la importancia de la

retroalimentación o *feedback* en el proceso de autoevaluación, considerándola indispensable por parte del docente al igual que la definición de los objetivos de aprendizaje. McMillan y Hern (2008), citando a Rolheiser (2001), proponen cuatro etapas en el proceso de autoevaluación por el estudiante: (1) los maestros involucran a los estudiantes en definir los criterios; (2) el profesor le enseña a los estudiantes cómo evaluar los criterios y usa ejemplos; (3) los maestros dan retroalimentación a los alumnos sobre cómo aplicaron el proceso; (4) se identifican metas de aprendizaje subsecuentes y estrategias para alcanzarlas. Involucrar a los alumnos requiere un motivador especial, es igualmente importante enseñar a los docentes y enseñar a los estudiantes.

Prieto (2008) destaca la necesidad de que los docentes develen las creencias que tienen sobre la autoevaluación y reflexionen en torno a ellas. Dentro de estas creencias se pueden mencionar: las de los profesores que entienden la evaluación como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva de modo que privilegian la evaluación objetiva (test); los que privilegian la creatividad y la capacidad analítica; los que creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada a su propia docencia; y los que piensan que las pruebas estandarizadas favorecen el conocimiento. Todas estas creencias que tienen efectos profundos en el aprendizaje de los estudiantes vale la pena analizarlas para proponer acciones pedagógicas que promuevan su desarrollo, y se analice la incidencia en el estudiante y proceso formativo.

Por su parte, Ferreira (2012) expresa en su investigación aspectos como la carencia de rigurosidad en la evaluación de los aprendizajes, y éste como motivo para que los procesos de autoevaluación respondan más a las creencias que a los objetivos de aprendizaje. Los docentes no creen que contribuya realmente a la evaluación del aprendizaje y por eso prefieren optar por una evaluación tradicional. Las discrepancias entre estudiantes y docentes pueden ser negociadas de una manera productiva en la medida en que se les enfoque en los objetivos, en que provea a los docentes con información que no se hubiera adquirido de otra manera, y en que los estudiantes enfoquen más su atención en la evaluación para alcanzar un mayor nivel de motivación y crecimiento. Por otra parte, Glenc (2005) encontró discrepancias entre las creencias de los docentes y la manera cómo

actúan en las aulas. Atribuyó esta situación a factores externos como tiempo, tamaño de las clases y disponibilidad de recursos, entre otras.

Otros investigadores como Rolheiser y Ross (2010), López Pastor (2008) y Fulckiger (2010, 2001), proponen prácticas específicas de implementación de autoevaluación por los estudiantes, al mismo tiempo resaltando en ellas la importancia del acompañamiento, definición de objetivos y motivación. Fulckiger (2010) insiste en la importancia de establecer un punto de referencia en el aprendizaje para enfocar hacia donde se pretende llegar en el futuro.

Sobre las creencias de los docentes, Tan (2007) explora las tres dimensiones de poder: soberano, epistemológico y disciplinario, y discute cómo la práctica de la autoevaluación puede empoderar al alumno en vez de imponer disciplina o control sobre él. El mismo autor, en su libro *Rethinking Assessment in Higher Education* (2009), en las entrevistas que hace a 16 profesores de 12 disciplinas sobre sus prácticas de autoevaluación, identifica tres conceptos que permiten analizar cómo la autoevaluación puede aumentar o limitar el aprendizaje: impulsado por el maestro, caso en el que se trata de dar cumplimiento a las expectativas del docente; impulsado por el programa, caso en el que se trata de llenar las expectativas del programa; e impulsado por el énfasis de entender y usar la autoevaluación por los estudiantes para desarrollar sus propios juicios sin limitarse al contexto académico. Reducir el poder del maestro sobre el alumno es indispensable para la práctica de la autoevaluación.

Finalmente, Orsmond *et al.* (1997) invitan a los docentes a incluir la autoevaluación como práctica docente y la consideran útil para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas de aprendizaje. Lo que es común a la gran mayoría de los estudios es la propuesta a reflexionar sobre nuevas formas de evaluación y, dentro de ellas, la autoevaluación como parte de la evaluación formativa.

Conclusiones del capítulo

A partir de los estudios revisados se puede precisar lo siguiente: se ha investigado ampliamente sobre el concepto de la evaluación en el campo de la educación, y la autoevaluación por el estudiante se promueve como una forma ideal de evaluación y la importancia de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones acerca de sus logros y los resultados de su aprendizaje. También se han resaltado beneficios como son la mejora y compromiso activo con el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía por parte del estudiante, la contribución a la preparación para la vida futura y a permitir a los alumnos el tener algún control sobre el proceso de evaluación. Otros factores que se discuten son el poder dentro del aula de clase, y la confiabilidad que tiene el proceso de autoevaluación. Si bien el estudiante emite una nota, el docente puede no confiar en que está se asigne con objetividad. Los factores que dificultan el proceso de autoevaluación por el estudiante son el tiempo, el número de estudiantes en las clases y la tendencia tradicional a dar más importancia a la evaluación sumativa (tradicional), esto es a asignar una calificación al estudiante, que a la formativa (alternativa).

Las creencias no son un aspecto fácil de investigar, existe además contradicción en los hallazgos encontrados en la literatura. Está demostrado que las creencias influyen fuertemente sobre las decisiones de los docentes y se sugiere que se exploren las creencias asociadas al propósito, a las relaciones pedagógicas en donde el poder ejerce una influencia importante, a las actitudes y valores del docente y finalmente a las creencias sobre los obstáculos que impone el medio sobre el docente para aplicar la autoevaluación por el estudiante en sus clases.

Tabla. 1 Revisión de Artículos e Investigaciones

Título/Autor/Año	Objetivos	Metodología	Hallazgos
Lew, M. N., Alwis, W. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility.	Evaluar la habilidad y precisión de la autoevaluación por los estudiantes, como mejora en el tiempo y si mejora en la medida en que contribuya a su aprendizaje.	Cuantitativa	Se encontró una débil a moderada precisión y habilidad de los estudiantes, la cual mejora en la medida en que el estudiante la vincule positivamente a su proceso de aprendizaje.
Falchinov, N., Boud, D., (1989). Student Self Assessment in Higher education: A Meta Analysis	Realizar un meta análisis de las investigaciones realizadas sobre resultados de la auto evaluación por el estudiante y evaluación por el docente	Cuantitativa	Definiendo como éxito el acuerdo entre la calificación del docente y la del estudiante se encontraron tres variables de salida: la calidad del estudio, el nivel del curso, y el área del conocimiento siendo mayor en las ciencias exactas.
Karnilowicz, W. (2012) A Comparison Of Self-Assessment And Tutor Assessment of Undergraduate Psychology Students.	Se realizó una comparación entre la auto evaluación por el estudiante y la evaluación por el docente en estudiantes de pregrado de Psicología	Cuantitativa	En general los estudiantes realizaron el proceso de autoevaluación de manera correcta, se encontró que los estudiantes de menor desempeño se auto evaluaban mejor que los de alto desempeño esto debido a la auto exigencia de los últimos
Taras, M. (2010). To Feedback or Not to Feedback in Student Self-assessment	Confirmar la importancia del feedback en la autoevaluación por el estudiante	Cualitativo	los estudiantes requieren del feedback del tutor. 17 estudiantes fueron entrenados en cómo llevar a cabo la autoevaluación antes y después de recibir feedback por parte del tutor.
Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good p-	Identificar principios y prácticas de feedback que soportan el aprendizaje auto regulado	Revisión de la literatura	Proponen 7 principios para la práctica de la evaluación formativa y feedback para que se promueva el uso de estas como parte del proceso de formación del alumno
McMillan, J&Hern, J. (2008) Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement	Demostrar basados en ambos teoría e investigación teórica y aplicada, cómo la autoevaluación funciona, y que aplicando una serie de pasos prácticos los maestros pueden facilitar éste proceso.	Cualitativa, enfoque crítico interpretativo	A través del establecimiento de objetivos claros de aprendizaje por parte del docente y una reflexión crítica por parte del estudiante se potencia el proceso de autoevaluación. Siendo la retro-alimentación o feedback por parte del docente un elemento fundamental.
Tan, K. K. (2009). Meanings and practices of power in academics conceptions of student self-assessment	Examinar los elementos de poder que influyen positiva o negativamente la práctica de la autoevaluación por el estudiante.	Revisión	Se revisan los elementos de poder. Se discute cómo la práctica de la autoevaluación puede empoderar al alumno en vez de ejercer disciplina o control.

Título/Autor/Año	Objetivos	Metodología	Hallazgos
Rodríguez Gómez, G, et al. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad.	Analizar la opinión y perspectiva que profesores y estudiantes universitarios tienen sobre la participación de estos últimos en el proceso de evaluación	Cualitativo, descriptivo	Escasez de evidencias sobre la participación real de los estudiantes. Confirman opiniones divergentes entre docentes y estudiantes sobre los usos y las formas en lleva a cabo la participación activa en la evaluación. Lo atribuyen a la formación y a la creencia de que no contribuye realmente al desempeño del estudiante.
Ferreira, D. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario.	Caracterizar las creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes	Cualitativo	Las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes carece de rigurosidad y responden mas a las creencias que a los objetivos de aprendizaje.
Fluckiger, J. (2010). Single Point Rubric: A Tool for Responsible Student Self-Assessment.	Uso de "single pointrubric" como herramienta para promover y mejorar la autoevaluación por los estudiantes	Propuesta de uso de herramienta	Se propone el uso de una herramienta para asistir a los estudiantes en su proceso de autoevaluación. La metodología se basa en las preguntas: Sé hacia dónde voy? Sédónde estoy en este momento? Sédónde y cómo llegar? Sécómo llegar más allá? Resalta la importancia del feedback.
Lopez Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria.	Puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria en docentes de educación física	Mixto. Cualitativa, Cuantitativo	Autoevaluación mejora con el tiempo, tiene el peligro de la superficialidad, aumenta el rendimiento
Rolheiser, C. & Ross, John. (2011) Auto-Evaluación del estudiante, qué dicen los Estudios y que muestran las prácticas	Mostrar las ventajas, efectos y consecuencias de implementar un proceso de auto-evaluación.	Artículo	Los estudiantes se deben involucrar en la definición de los objetivos de aprendizaje y los criterios con los cuales se deberán evaluar. Es importante enseñar a los estudiantes como aplicar los criterios para medir su propio trabajo, se debe dar retroalimentación con respecto a su proceso de auto-evaluación, es importante ayudar a los estudiantes a proponer las metas
Berry, R. (2010). Teachers' Orientations towards Selecting Assessment Strategies.	Investigar estrategias utilizadas por los docentes para evaluar a sus estudiantes y cómo éstas reflejan las orientaciones sugeridas en la literatura actual.	Cualitativo – Entrevista semi-estructurada	Los resultados del estudio mostraron orientación hacia "La adquisición de conocimientos y la retención" durante la selección estrategias de evaluación. Se requiere de un mayor esfuerzo para animar a los profesores a lograr un mejor equilibrio entre la evaluación para medir y evaluación orientada al aprendizaje.

Título/Autor/Año	Objetivos	Metodología	Hallazgos
Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learningassessment.	Revisaron algunos de los principales temas en relación con el uso de la evaluación por el grupo, retroalimentación de los compañeros y la autoevaluación.	Revisión de la Literatura	Sugirieron formas en que los beneficios de este enfoque se pueden mantener sin dejar de cumplir los requisitos formales de evaluación del curso. También concluyeron la necesidad de seguir explorando el tema
Ching, M. M., Ching, L. L., Doris Pui, W. C., Cheung, R. H. P., & Mei, L. N. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para la autoevaluación y la metacognición; documentar los resultados como base para una discusión sobre la autoevaluación en la educación superior	Estudio de casos	El método KWL fue útil para la autoevaluación y metacognición. Invitan a la reflexión sobre la auto-evaluación en la educación. La autoevaluación debe contextualizarse.
Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: Tutor and students' perceptions of performance	Comparación entre evaluación por el estudiante y evaluación por el tutor a través de la comparación en estudiantes de Biología de primer año.	Mixta	La autoevaluación es extremadamente útil para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas de aprendizaje. Se considera una herramienta formativa de mucho valor en el aprendizaje.
Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks	Señalar las diferencias entre las autoevaluaciones y la evaluación por los compañeros	Cualitativa	Las evaluaciones por los compañeros se asemejan más a las evaluaciones de los maestros cuando los juicios se basan en la comprensión de los criterios, más que cuando implica la evaluación de varias dimensiones individuales.
Prieto, M. P. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales.	Revisar diversos aportes teóricos y evidencias empíricas provenientes de investigaciones internacionales respecto de las creencias evaluativas de los docentes y sus efectos en los estudiantes	Revisión de la Literatura	Se destaca la necesidad de que los profesores develen dichas creencias y reflexionen en torno a ellas para favorecer acciones pedagógicas que tiendan a superar las dificultades de los estudiantes para que favorezcan y promuevan sus aprendizajes y desarrollo personal
Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas.	Averiguar cómo la autoevaluación juega un papel en el contexto la enseñanza	Cuantitativo - Revisión de auto evaluación	En los 120 casos analizados la autoevaluación por los estudiantes fue muy similar a la calificación de los maestros. Reveló dos tensiones y dilemas: El primero subestimar y sobrevalorar y las posibles razones; el segundo se centra en el dilema acerca de hacer la autoevaluación obligatoria.

Título/Autor/Año	Objetivos	Metodología	Hallazgos
Lawson, R. J., Taylor, T. L., Thompson, D. G., Simpson, L. L., Freeman, M. M., Treleaven, L. L., & Rohde, F. F. (2012). Engaging with Graduate Attributes through Encouraging Accurate Student Self-Assessment	El presente estudio tuvo como objetivo explorar: (a) la relación entre la clasificación de la autoevaluación y la evaluación de los docentes; y (b) el efecto de auto-evaluación en involucrar a los estudiantes de posgrado, con el fin de explorar los principios de autoevaluación.	Cuantitativa - Aplicación de cuestionario	Los resultados de este estudio muestran la capacidad de los estudiantes para entender los criterios y estándares para la evaluación, por lo tanto hacer juicios válidos sobre su trabajo, una habilidad que es beneficiosa para el aprendizaje en el entorno educativo, y en el lugar de trabajo
Karnilowicz, W. (2012). A Comparison Of Self-Assessment And Tutor Assessment Of Undergraduate Psychology Students	La capacidad de auto-evaluación entre los estudiantes de psicología (N = 64) fue investigado en comparación con las evaluaciones del tutor.	Cuantitativo	Los estudiantes fueron capaces de evaluar su propio desempeño de manera razonable y precisa. Sin embargo, los estudiantes de mayor desempeño se subvaloraban, mientras que el opuesto se encontró para los alumnos de menor desempeño. Estos resultados reflejan las características del sesgo de auto-mejora y auto-disminución.
Jahan, F., Shaikh, N., Norrish, M., Siddqi, N., & Qasim, R. (2013). Comparison Of Student's Self-Assessment To Examiners Assessment In A Formative Observed Structured Clinical Examination	Comparar la autoevaluación de los estudiantes con la evaluación de los docentes en un examen formativo clínico estructurado (OSCE) y la comparación entre la puntuación acumulada y la escala global de calificaciones para los estudiantes y la evaluación del profesorado.	Cuantitativo - Estudio de corte transversal	La autoevaluación es comparable a la evaluación examinador. Se demostró demostrado una correlación consistente y positiva entre las puntuaciones acumuladas y las puntuaciones de evaluación global.
Genc, Evrim, (2005). "Development and Validation of an Instrument to Evaluate Science Teachers' Assessment Beliefs and Paractices"	Desarrollar un instrumento válido y confiable para examinar las creencias y prácticas de evaluación de profesores de ciencias. Investigar la relación entre las creencias y las prácticas en cuanto a los temas de evaluación en la ciencia, la percepción de los factores que influyen en sus prácticas de evaluación	Cuantitativo – Aplicación de cuestionario	Se encontró una discrepancia entre lo que los profesores creen y su actuar en las aulas. La mayoría de los profesores informó que el tiempo de instrucción, tamaño de las clases, actividades de desarrollo profesional, la disponibilidad de fondos para las escuelas, y los mandatos de los exámenes estatales impactan sus rutinas de evaluación

Fuente:
Elaboración Propia

CAPÍTULO II

El Proceso Metodológico para Indagar sobre las Creencias de los Docentes

El presente capítulo expone el tipo de investigación, la población que constituye la muestra, los procedimientos y el análisis de la información e instrumentos utilizados para obtener la información, así como el proceso general de la investigación.

Propuesta metodológica

Siendo el objetivo del estudio explorar sobre las creencias que tienen los docentes universitarios respecto a las prácticas de autoevaluación del estudiante, la investigación se desarrollará de acuerdo con el paradigma epistemológico hermenéutico-interpretativo. En éste, como menciona Vargas (2011), el conocimiento es la construcción subjetiva de lo que da sentido a la realidad investigada como un todo en el que las partes se significan entre sí y en relación con el todo. Este método se basa en propuestas de sentido común que se van depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas y cercanas a la realidad.

Dentro del diseño metodológico, se propone una metodología mixta combinando estrategias de tipo cuantitativo y cualitativo, aproximación cuantitativa basada en cuestionarios y cualitativa más holística e interpretativa basada en entrevistas semiestructuradas y análisis de las respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario. Johnson, Onwebuzie y Turner (2007) definen los métodos mixtos de investigación como aquellos en los cuales el investigador o grupo de investigadores combinan elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa con el propósito de ampliar y dar profundidad a la comprensión y corroboración:

Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de

investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso (Hernández, Fernández y Baptista. 2006, p. 21).

En el diseño metodológico seleccionado, se da simultaneidad en la aplicación de los métodos cualitativo y cuantitativo y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro.

Tipo de estudio

Se realizó un estudio exploratorio a través de la aplicación de un cuestionario en la población de docentes universitarios de cátedra y planta, en dos programas de educación superior: Medicina y Administración. Adicionalmente, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas para dar mayor profundidad a los hallazgos, a tres docentes de la muestra que voluntariamente accedieron a participar.

Cuestionario

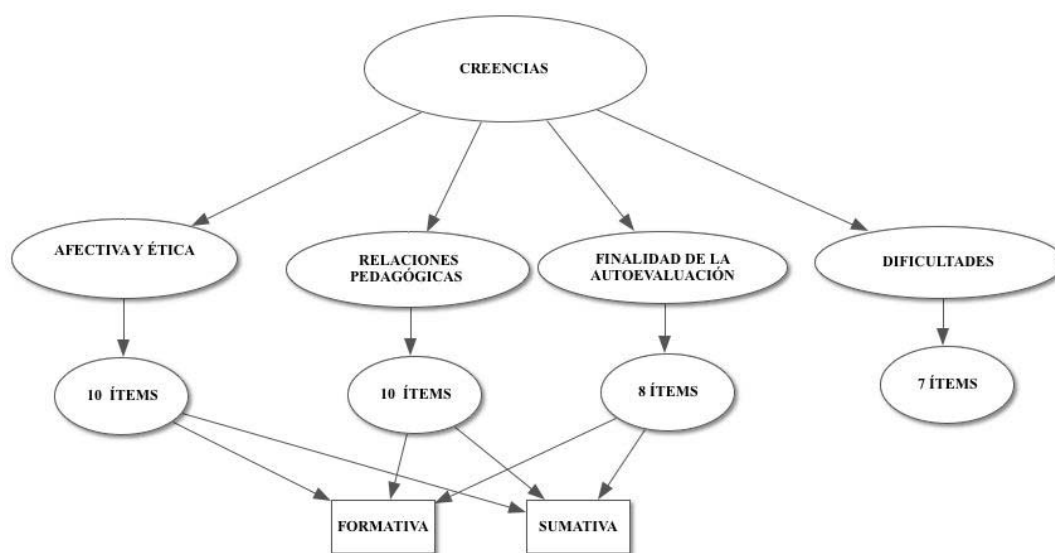
Teniendo presente el objetivo de elaborar un cuestionario para medir las creencias de los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante en el aula de clase, para darle respuesta a las preguntas de investigación y acercarse al análisis de las creencias de los docentes de planta y cátedra sobre el proceso de autoevaluación, se diseñó el cuestionario “CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN POR EL ESTUDIANTE (AEA) 2014”.

Es importante tener en cuenta que las creencias son atributos personales y que dada su naturaleza latente según Netemeyer (2003) no son observables y no pueden ser medidos directamente. El desarrollo de cuestionarios es uno de los diseños utilizados en las ciencias

sociales, cada dimensión se puede medir a través de un número de ítems y permite recolectar información de manera eficiente y en un número considerable de personas. Es por esta razón que se recomienda construir un cuestionario cuyos ítems puedan medir de manera objetiva las diferentes dimensiones de las creencias de los docentes y se pueda dar interpretación a sus resultados.

Se consideraron las creencias de los docentes bajo un enfoque multidimensional (figura 1) donde cada dimensión es medida a través de diferentes ítems que conforman el cuestionario. La tabla 2 ilustra la justificación teórico-conceptual de las categorías.

Figura 1. Dimensiones consideradas en el diseño del cuestionario



Fuente: elaboración propia

La construcción inicial de los ítems tomó como referencia los cuestionarios sobre creencias de Marín y Benarroch (2009), Horwitz (1987) y Genc (2005). La revisión de la literatura permitió la justificación conceptual del cuestionario (tabla 2), tomando en cuenta los conceptos sobre creencias principalmente de Pajares (1992), Boud y Falchikov (2006), Bain (2007), y de otros autores consultados en la literatura. La aplicación de prácticas de evaluación tradicionales (evaluación sumativa) y prácticas alternativas (evaluación formativa), y las dificultades a las cuales los docentes atribuyen la aplicación de la autoevaluación por el estudiante.

La dimensión sobre las creencias relativas al propósito de la autoevaluación, se pretendió explorar el valor que los docentes dan a la autoevaluación como práctica educativa y experiencia de aprendizaje. Se consideraron elementos de la evaluación tradicional o sumativa en donde la orientación de la evaluación se da con el propósito principal de “juzgar” al estudiante y asignar una calificación, y la autoevaluación alternativa o formativa en donde se promueven los procesos de reflexión, autocrítica y análisis de elementos a fortalecer durante el proceso. Para que se cumpla la finalidad formativa se requiere que los objetivos de aprendizaje sean discutidos con el estudiante y también que se de el proceso de retroalimentación por parte del docente durante todo el proceso.

En la dimensión sobre las creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación, para la construcción de los ítems se tuvieron en cuenta elementos como la madurez del estudiante, la honestidad, los valores, y las creencias sobre la objetividad de la calificación que se asigna el estudiante.

En la dimensión sobre las creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas, para la construcción de los ítems se consideraron elementos como el poder que ejerce el docente, y los conocimientos que este tenga sobre el proceso de autoevaluación.

Finalmente para explorar las dificultades que tiene el docente para aplicar la autoevaluación en sus clases, se construyeron preguntas relacionadas con el tiempo que se requiere, el apoyo institucional y la presión que existe para aplicar la evaluación con una finalidad sumativa en nuestro medio.

La tabla 2 presenta la justificación teórico conceptual para cada uno de las dimensiones y los principales autores en la literatura consultada que dan soporte a la creación de las dimensiones utilizadas en la construcción del cuestionario.

Tabla2.Justificación teórico-conceptual para la elaboración del cuestionario AEA, 2014

Dimensión	Definición operativa	ítems	Autores revisados que aportan elementos de la dimensión
<p>Creencias relativas al propósito de la autoevaluación</p> <p>Finalidades formativa-sumativa. Experiencia de aprendizaje – comprensión, reflexión, retroalimentación</p>	<p>Reconoce el valor de la auto evaluación como experiencia de aprendizaje. Análisis del conocimiento previo, los objetivos de aprendizaje y pensamiento de los alumnos. Retroalimentación, cuestionamiento y reflexión son los elementos más importantes de la evaluación formativa. El aprendizaje se hace consciente y explícito, su conocimiento aumentado y sus acciones de aprendizaje intencionales.</p>	10	<p>Boud y Falchikov (2006) ; Boud D. (2000); Taras, M. (2010); Brown y Glasner (2003); Boud. <i>et al</i> (2008); Ching, M. <i>et al</i> (2006);Fluckinger, j. (2010); López, P. (2008); Rolheiser & Ross (2011); Pajares, F. (1992)</p>
<p>Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria</p> <p>Actitudes, valores, emociones, madurez y capacidad del alumno</p>	<p>Análisis del conocimiento previo, los objetivos de aprendizaje y pensamiento de los estudiantes. El aprendizaje se hace consciente y explícito, su conocimiento aumentado, y sus acciones de aprendizaje intencionales. Creencias sobre objetividad en la nota que se asigna el estudiante y madurez de él para asignarla.</p>	10	<p>Rodriguez, G. <i>et al</i>(2012); Falchikov, N. <i>et al</i> (2000); Lawson, R. <i>et al</i> (2012); Karnilowicz, W. (2012); Boud, D. (1999); Pajares, F. (1992)</p>
<p>Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas</p> <p>Poder, roles, autoridad, objetividad, validez, entrega de calificaciones</p>	<p>Creencias sobre la utilidad de la autoevaluación, poder en el aula y autoridad. Presión por la evaluación sumativa (asignar una nota).</p>	8	<p>Tan, K. (2009); Orsmond, P. <i>et al</i>(1997); Leach, L. (2012); Jahan, F. <i>et al</i> (2013); Ferrerira, D. (2012); Pajares, F. (1992)</p>
<p>Creencias relativas a las dificultades para usar la autoevaluación</p> <p>Tiempo Preponderancia formatos cerrados Preponderancia sumativa Capacitación Requisito formal</p>	<p>La falta de adecuación de los recursos en las instituciones, influencia de los procesos de aseguramiento de la calidad institucionales y del medio (padres de familia, institución, etc.).</p>	6	<p>Genc, E. (2005); Mcmillan&Hern (2008); Lew, M. (2010); Pajares, F. (1992)</p>

Fuente: elaboración propia

El cuestionario cuenta con tres secciones:

- En la primera se busca obtener información demográfica, y se pregunta por aspectos generales, como edad, tiempo de experiencia, área del conocimiento, institución.
- En la segunda parte se preguntan aspectos generales sobre el concepto de autoevaluación por el estudiante y su aplicación en el aula de clase; en esta sección se utilizaron preguntas abiertas.

- En la tercera se exploraron las creencias acerca del proceso de autoevaluación por el estudiante. En esta sección se utilizó una escala de Likert con 5 puntos en la escala de respuesta (en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, indeciso, parcialmente de acuerdo, de acuerdo). Para explorar los factores que dificultan la aplicación de la autoevaluación, se utilizó una escala de Likert de frecuencia con 5 puntos (nunca, ocasionalmente, con frecuencia, casi siempre, siempre).

Finalmente, para escoger los candidatos a la entrevista se preguntó por la disposición para participar en ésta y los datos personales para ser contactados posteriormente.

Inicialmente se propusieron 40 ítems, los cuales fueron sometidos a validación por expertos y prueba piloto, el proceso de validación se expone más adelante en el capítulo. Después de la revisión de los ítems, se seleccionaron los de mayor relevancia de acuerdo con las dimensiones establecidas. El cuestionario final cuenta con 14 preguntas en la primera y segunda parte y 35 ítems que evalúan las creencias de los docentes y factores externos que influyen en la práctica de la autoevaluación por el estudiante en el aula de clase.

En el (anexo 1) se incluye el cuestionario que se aplicó y en el (anexo 2) los ítems de acuerdo con las categorías establecidas.

En el cuestionario se incluyeron preguntas abiertas para complementar el análisis de las creencias de los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante: ¿está de acuerdo en que los estudiantes se autoevalúen y por qué?, ¿qué es la autoevaluación por el estudiante?, ¿aplica la autoevaluación por el estudiante y por qué?. Posteriormente se exploró a través del uso del lenguaje lo que los docentes expresan frente al concepto de autoevaluación. Para este fin se utilizó un análisis de frecuencia de las palabras más utilizadas y su visualización por medio de un “mapa de frecuencia” a través del programa NVivo V10.

Un mapa de frecuencia de palabras es una técnica de visualización de la frecuencia de palabras en un discurso, su representación gráfica se conoce como nube de palabras.

Estas técnicas han demostrado ser útiles para explorar conceptos y ayudar a la construcción de categorías y subcategorías en un discurso. (Stetz, T. A. 2012; Souto, V. 2009; Hassan-Montero, *et al.* 2010). Los mapas de frecuencia como lo expresa Stetz, T.A (2012) tienen cuatro funcionalidades principales: Buscar, navegar, formar impresiones, y el reconocimiento y la congruencia en los textos.

Entrevista semiestructurada

El segundo momento de recolección de información se realizó con base en la entrevista semiestructurada, método acorde con el componente cualitativo del estudio y orientado a indagar respecto a las prácticas, usos y creencias de los docentes:

La entrevista mixta o semiestructurada es aquella en la que el entrevistador alterna preguntas estructuradas con preguntas espontáneas, la parte estructurada permite comparar las respuestas entre los diferentes entrevistados y la parte libre permite profundizar en las características específicas del candidato. Por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información (Giraldo, 2009 p. 2).

Según menciona Giraldo (2008), los aspectos a tener en cuenta en la entrevista semiestructurada son: definir el cuestionario con preguntas abiertas y de respuesta libre, identificación y contacto del entrevistado, auto preparación del entrevistador, esqueleto guía de la entrevista el cual debe contener posibles respuestas y posibles preguntas espontáneas, grabación y transcripción de la entrevista.

Se realizó la entrevista a tres docentes que aplican la autoevaluación por el estudiante, y que aceptaron ser contactados. La selección se realizó de manera aleatoria. Una de ellas se llevó a cabo en la Ciudad de Medellín, el 25 de Noviembre de 2013, la otra se realizó telefónicamente el 28 de Abril de 2014 y finalmente la tercera entrevista se

realizó en Abril 30 de manera presencial. Estas fueron grabadas y luego se transcribieron con fines de análisis.

Se optó por el proceso deductivo inductivo, en donde se partió de un marco teórico en el cual se establecieron las categorías iniciales y luego se procedió a la revisión información obtenida de la entrevista la cual añadió elementos adicionales.

Para el análisis de la entrevista se utilizó el programa Atlas-ti versión 7. La metodología utilizada fue la de codificación axial, permitiendo esta agrupar las categorías con sus subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron al interior de cada una de ellas. La entrevista se transcribió y se separó el texto en unidades(anexo 3). Para ser utilizado en el programa se grabó como formato PDF y para el análisis se configuró una nueva unidad hermenéutica.

Codificación y categorización

Categorización se refiere a la clasificación conceptual de las unidades, y que soportan un significado, los códigos son marcas que asignamos a las unidades de datos para señalar la categoría a la que pertenecen. Se optó por el proceso deductivo inductivo, en donde se partió de un marco teórico en el cual se establecieron las categorías iniciales y luego se procedió a la revisión de la información obtenida la cual añadió elementos adicionales. La metodología utilizada fue la de codificación axial, permitiendo esta agrupar las categorías con sus subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron al interior de cada una de ellas. En la tabla 3 se presentan las categorías para el análisis de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario.

Tabla 3. Categorías para el análisis de las preguntas abiertas y entrevistas

Dimensión	Código	Dimensión Operativa
A Creencias relativas a las concepciones y finalidad de la autoevaluación en el aula universitaria	A1 Formativa (aprendizaje, reflexión)	Se modifica en la medida en que el estudiante progresa, incluye el avance dentro de la valoración del producto Los estudiantes analizan su conocimiento y aplicación
	A 2 Sumativa (evaluación, calificación)	Los docentes verifican el resultado final del aprendizaje. Se verifica en el sistema de evaluación Énfasis en la nota
B Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	B1 Actitudes y valores	Evaluación cualitativa y cuantitativa para que los estudiantes analicen su conocimiento y aplicación.
	B2 Madurez del estudiante	
	B3 Capacidad para evaluar	Sobre la naturaleza del conocimiento, ¿quién es más adecuado para evaluar? Saber cómo hacerlo. (maestro y alumno)
C Creencias relativas a las relaciones pedagógicas	C1 Roles y autoridad	Creencias sobre la eficacia de la auto evaluación, poder en el aula y autoridad
	C2 Objetividad	
	C3 Uso integrado a los contenidos	
	C4 Conocimiento didáctico del docente	
D Factores que dificultan la práctica de la autoevaluación	D	La falta de adecuación de los recursos en las instituciones. Presión por la evaluación sumativa (asignar una nota)
		Aumento de la carga de trabajo

Fuente: Elaboración Propia

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, los aspectos a considerar en la entrevista fueron: conocimiento sobre autoevaluación por parte del docente, prácticas y usos de la autoevaluación, creencias respecto a ética, poder, autoridad, práctica educativa, diálogo en la evaluación, autoaprendizaje, aprendizaje para la vida, evaluación como estrategia de aprendizaje, madurez y responsabilidad del estudiante. Como complemento a la información suministrada por los docentes en el cuestionario se preparó el siguiente guión para la entrevista el cual se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Guión de la entrevista

Dimensión	Pregunta
A Creencias relativas a las concepciones y finalidad de la autoevaluación en el aula universitaria	¿Cómo cree que el proceso de autoevaluación aporta al aprendizaje del estudiante?
B Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	¿Reflexiona usted sobre los propósitos y contenido de la materia con los estudiantes? ¿Utiliza esta información para el proceso de autoevaluación? ¿Están los estudiantes interesados?
C Creencias relativas a las relaciones pedagógicas	¿Cómo cree que influyen el poder y la autoridad en el proceso de autoevaluación por el estudiante?
D Factores que dificultan la práctica de la autoevaluación	De acuerdo con su experiencia ¿Por qué no se aplica la autoevaluación por el estudiante?

Fuente: Elaboración Propia

Criterios de validez y de rigor

“Validez es el grado en que un instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arribas, M. (2004), p. 4). La validez se verifica respecto al contenido, constructo y criterio, y el método más utilizado para verificar la validez es el análisis factorial. La fiabilidad “indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición” (Martín, 2008, p. 4). La fiabilidad se comprueba a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia entre inter-observadores. Los métodos más utilizados para verificar la fiabilidad son el coeficiente Alfa de Cronbach, el coeficiente de correlación intraclass (CCI), y el índice Kappa. Para este estudio se trabajó con el coeficiente Alfa de Cronbach.

Para llevar a cabo un proceso de medición riguroso, se utilizaron instrumentos con características deseables de validez y confiabilidad, o se construyen partiendo de la definición del constructo que se pretende medir. El proceso de validación se llevó a cabo mediante la valoración por expertos, todos ellos expertos en el ámbito de las ciencias de la educación. El cuestionario y formato para la validación de los ítems se envió a 4 expertos

los cuales aportaron valiosos comentarios. En éste se solicitaron conceptos sobre redacción, claridad y precisión y pertinencia dentro de la dimensión a evaluar. En el (anexo 4) se presentan los nombres y formatos para la validación y la síntesis de los principales hallazgos.

Realizados los ajustes, la prueba piloto se aplicó a 10 docentes universitarios y estudiantes de la maestría en Educación para que emitieran sus comentarios. El cuestionario se aplicó vía web, previa contextualización sobre el mismo, se les solicitó por esta vía sus comentarios y recomendaciones. La mayoría de los participantes respondieron de manera positiva considerando el instrumento de utilidad y emitieron respuestas positivas al respecto. Las observaciones realizadas fueron de forma frente a la redacción de algunas preguntas para mejorar la comprensión de las mismas. Con base en los comentarios se procedió a elaborar la versión final del cuestionario

Para el análisis se utilizó el programa estadístico para ciencias sociales, SPSS Versión 20, mediante el cual se realizó análisis para la descripción de los participantes del estudio, de las dimensiones del instrumento y para analizar su confiabilidad y validez.

La consistencia interna del instrumento y sus dimensiones se calculó a partir del coeficiente Alfa de Cronbach. Para medir la validez mediante el análisis factorial exploratorio se calculó el índice de Káiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Análisis de fiabilidad y validez del cuestionario utilizado

Se realizaron las medidas de tendencia central (media) y dispersión (DE), el análisis de fiabilidad y validez de cada una de las dimensiones y del total de instrumento, las cuales se presentan en la tabla 5 a continuación.

Tabla 5. Análisis de fiabilidad y validez del instrumento y sus dimensiones

Dimensión	Preguntas	Media	DE	Rango	Fiabilidad		Validez	
					Alfa de Cronbach	Káiser-Meyer-Olkin. KMO	Prueba de esfericidad de Bartlett	
1. Creencias relativas al propósito de la autoevaluación	16, 17, 20, 21, 32, 34, 36, 37, 40, 42	39,537	6,764	10 - 50	0,887	0,914	0,0000	
2. Creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	18, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 39, 43	34,187	6,465	15 - 55	0,778	0,772	0,0000	
3. Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas	15, 19, 23, 24, 28, 31, 38, 41	28,425	4,631	13 - 39	0,624	0,706	0,0000	
4. Creencias relativas a las dificultades para aplicar la autoevaluación	44, 45, 46, 47, 48, 49	15,694	4,743	6 - 30	0,728	0,794	0,0000	
Dimensiones 1, 2, 3	Preguntas 15 - 43	102,149	15,972	48 - 141	0,909	0,869	0,0000	
Todo el instrumento	Preguntas 15 - 49	117,843	14,369	75 - 152	0,830	0,850	0,0000	

Fuente: Elaboración propia

Para la fiabilidad se calculó la consistencia interna a partir del coeficiente Alfa de Cronbach, que presentó una consistencia interna buena y muy buena al estar por encima de 0,7 a excepción de la dimensión 3: Creencias relativas a las relaciones pedagógicas con 0,624, lo cual puede ser considerado como aceptable.

Para determinar la validez del instrumento se realizó un análisis factorial exploratorio, y para saber si los datos se ajustaban al análisis factorial (AF), se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Adicional a ello, para validarlo se calculó la prueba de esfericidad de Bartlett.

Después de aplicarse el AF a cada una de las dimensiones y al total del instrumento se encontró que la medida KMO de éstos fue superior a 0,7 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue inferior a 0,05, lo que permitió aceptar el procedimiento del análisis factorial.

La dimensión con mejor consistencia interna y validez fue la de “Creencias relativas al propósito de la autoevaluación” con 0,887 y 0,914, seguido del total del instrumento con sus 35 preguntas con un 0,830 y 0,850 respectivamente.

Como procedimientos de validez en la entrevista semiestructurada están la validación por expertos, realización de una segunda entrevista de profundización para aclaración de aspectos dudosos y, una vez documentada la entrevista, confirmación con el entrevistado.

CAPÍTULO III

Las Creencias Detrás de las Prácticas Evaluativas de los Docentes: Un Problema a Develar

El presente capítulo presenta la siguiente estructura para el análisis de los resultados

- Características de los participantes incluidos en la muestra analizada. Se pretende explorar las creencias de los docentes sobre la autoevaluación por los estudiantes. Se seleccionó una muestra por conveniencia por lo tanto no tiene representatividad de la población de docentes de la Ciudad de Bogotá ni de ninguna institución universitaria.
- Modalidades de autoevaluación utilizadas por los docentes consultados. Se explora el concepto de autoevaluación y la aplicación de la autoevaluación por el docente en el aula de clase.
- Introducción y características de las dimensiones analizadas. En este apartado se analizan las respuestas de los docentes frente a las diferentes dimensiones consideradas en el cuestionario.
- Percepciones de los docentes mediante el análisis de las preguntas abiertas y entrevistas
- Comportamiento de las dimensiones según las variables analizadas. Para cada una de las dimensiones: propósito de la autoevaluación, creencias relativas a la dimensión afectiva y ética, creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas y finalmente factores que dificultan la práctica de la autoevaluación en el aula de clase.

Características de los participantes

Se presentó la propuesta de investigación a dos(2) universidades privadas, en Bogotá y Medellín, en dos facultades: ciencias de la salud y administración. Se envió el

cuestionario por correo electrónico, dirigido a los docentes representantes de ambas facultades, para que ellos decidieran participar voluntariamente en el estudio. El cuestionario estuvo habilitado en la web por 30 días, mediante el programa “SurveyMonkey”. La solicitud se envió por correo electrónico con un mensaje introductorio que incluía además de las instrucciones, el propósito de la investigación.

El porcentaje de respuestas de la facultad de administración fue significativamente mayor que las respuestas obtenidas de la facultad de ciencias de la salud, esto también relacionado con el tamaño de la institución, teniendo un número mayor de docentes la facultad de administración.

El total de participantes fue de 155, de los cuales 21 no terminaron de contestar el cuestionario y se excluyeron del estudio, teniendo como *n* definitivo 134 participantes. Los 21 participantes que no concluyeron abandonaron el cuestionario después de dar respuesta a la primera parte. Explorando las causas, una de ellas puede ser que la herramienta no permite diligenciar parcialmente el cuestionario y regresar más tarde a completarlo. Otra de las causas tiene que ver con la respuesta negativa al uso de la práctica de autoevaluación por el estudiante en sus clases y por lo tanto la pérdida de interés para continuar por parte del docente.

Los participantes contaban con un promedio de aproximadamente 45 años de edad con una desviación estándar (DE) de 11,4 años, de los cuales el 68,7% fueron hombres y el 31,3% mujeres. En relación con el área de docencia, en su mayoría están las ciencias económicas y de la administración con un 76,9%. Para el nivel de formación, más del 50% cuenta con maestría o doctorado, y los años de experiencia docente oscilan entre 1 y 40 años con una DE de 9,43. Las características demográficas detalladas se presentan en la tabla 6.

Tabla6. Características descriptivas de los participantes del estudio

		N	Porcentaje
Sexo	Hombre	92	68,7%
	Mujer	42	31,3%
Mayor nivel de educación adquirido	Pregrado	11	8,2%
	Especialización	44	32,8%
	Maestría	69	51,5%
	Doctorado	10	7,5%
Área del programa	Ciencias económicas y administración	103	76,9%
	Ciencias de la salud	25	18,7%
	Otras	6	4,5%
Indique el tipo de contratación con la institución	Tiempo completo	34	25,4%
	Medio tiempo	0	0,0%
	Cátedra	100	74,6%
Edad (Media, DE)	44,98 (11,37)		
Años de experiencia en docencia universitaria(Media, DE)	12,31 (9,43)		

Fuente: Elaboración propia

Modalidades de autoevaluación utilizadas por los docentes consultados

Frente a la respuesta a la pregunta: ¿Está de acuerdo con la autoevaluación por los estudiantes? en el 91,5% de la muestra la respuesta fue afirmativa, y el 67% de los docentes encuestados aplican la autoevaluación en sus cursos.

De quienes dieron respuesta positiva (responden la opción SI) a esta pregunta 18,1% pide a los estudiantes que autocorrijan su trabajo usando alguna guía de respuestas; 27,7% pide a sus estudiantes que se auto califiquen poniendo una nota a su trabajo; 78,7% pide a los estudiantes que reflexionen sobre su desempeño de manera formal o informal. La proporción de respuestas positivas (responden la opción SI) frente al proceso de autoevaluación fue levemente mayor en la facultad de administración con 67% que en la

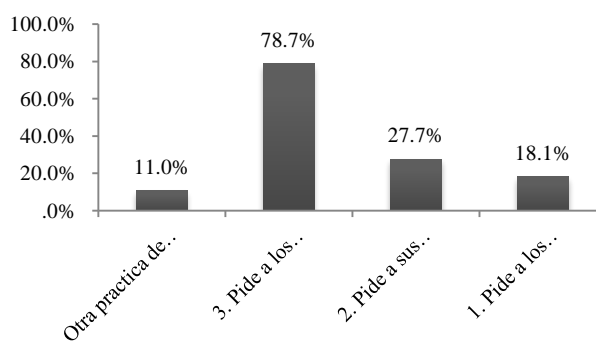
facultad de ciencias de la salud con 52%. Las características detalladas se presentan en la Tabla 7. y Gráfica 1.

Tabla 7. Características sobre la aplicación de la autoevaluación

		N	Porcentaje
En general, ¿está de acuerdo en que los estudiantes se autoevalúen como parte del proceso de formación profesional?	Si	129	91,5%
	No	12	8,5%
En general, ¿usted aplica la autoevaluación por los estudiantes en sus cursos?	Si	94	66,7%
	No	47	33,3%
Prácticas de Autoevaluación		N	Porcentaje
1. Pide a los estudiantes que auto corrijan su trabajo usando alguna guía de respuestas		17	18,1%
2. Pide a sus estudiantes que se auto califiquen poniendo una nota a su trabajo		26	27,7%
3. Pide a los estudiantes que reflexionen sobre su desempeño de manera formal o informal		74	78,7%
Otra práctica de autoevaluación		17	11%
Práctica de autoevaluación 1 y 2		5	3,2%
Práctica de autoevaluación 1 y 3		10	6,5%
Práctica de autoevaluación 2 y 3		15	9,7%
Práctica de autoevaluación 1 - 2 - 3		5	3,2%

Fuente elaboración propia

Gráfica 1. Prácticas de autoevaluación



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes encuestados identifican la autoevaluación por el estudiante como un proceso. A continuación se presentan algunas respuestas a la pregunta No 12 del cuestionario *¿Está de acuerdo con la autoevaluación por el estudiante SI y por qué?*

“Hacen tomar conciencia sobre su proceso educativo y sus avances, y áreas a fortalecer”; “Porque deben reflexionar sobre su proceso de aprendizaje”; “Ayuda a que generen un sentido crítico de su proceso de aprendizaje”; “Garantiza un proceso completo de evaluación, hace responsable y consciente al estudiante de su proceso de aprendizaje”., “Es el proceso mediante el cual el estudiante puede identificar, valorar y hacer seguimiento de su desempeño académico”, “un proceso mediante el cual el estudiante como sujeto activo del proceso de formación”

Otras de las palabras que también son frecuentes en el discurso del docente son: aprendizaje, formación, responsabilidad, desempeño, como se muestra en las figuras 3. Al analizar la frecuencia se podría corroborar la creencia de los docentes de que la autoevaluación es un proceso reflexivo que contribuye al aprendizaje del alumno. En el análisis por dimensiones de las respuestas al cuestionario que se presenta más adelante, se confirma la creencia de los docentes a través de un porcentaje muy alto de respuestas positivas (de acuerdo) frente al propósito de la autoevaluación como un proceso formativo y de aprendizaje y reflexión

Figura 3. Nube de palabras de las respuestas de la pregunta abierta No, 2: ¿Qué es para usted la autoevaluación por el estudiante?



Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan algunas respuestas a la pregunta No 12 del cuestionario: *¿qué es para usted la autoevaluación por el estudiante?*

“Es el proceso mediante el cual el estudiante puede identificar, valorar y hacer seguimiento de su desempeño académico y evalúa otros aspectos del desarrollo profesional en los campos cognitivo, afectivo y su relación con la institución y compañeros”; “Proceso autónomo que parte desde la evaluación por y desde uno mismo”; “La oportunidad para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje”; “Es un proceso de valoración personal sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se trata de revisar por parte del docente su percepción sobre la calidad de ellos, sus avances y las debilidades”;” La oportunidad que el estudiante tiene de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y si está en el camino correcto de cumplimiento de sus metas”.

De acuerdo con lo anterior, los docentes en su gran mayoría presentan definiciones al proceso de autoevaluación por el estudiante que concuerdan con las encontradas en la literatura. Una de las más citada es la de Boud y Falchikov (2009), en la cual se resalta "la participación de los estudiantes en la toma de decisiones acerca de sus logros y los resultados de su aprendizaje" En la figura 3. Se pueden identificar las palabras más frecuentemente usadas para definir la autoevaluación por parte de los docentes encuestados.

Respecto a la pregunta abierta No. 13: ¿Aplica la autoevaluación en sus cursos? No ¿por qué? Algunas de las respuestas de los docentes que ilustran los motivos por los cuales los docentes no aplican se presentan en la figura 4, en donde las palabras que aparecen con mayor frecuencia son: tiempo, calificación, esfuerzo, subjetivo. Tanto en las entrevistas como en las respuestas que se presentan a continuación, se identifican los argumentos por los cuales los docentes creen que no se aplica la autoevaluación en sus clases:

“Estas auto evaluaciones se prestan como una nota subjetiva y poco indicadora del nivel de esfuerzo dado a lo largo del semestre. La evaluación en nuestra área de

trabajo no da cabida a dicha calificación y tampoco creo que sea conveniente, el esfuerzo se debe reflejar en el desarrollo oportuno de talleres y ejercicios de clase”; “Una función básica del docente es la de evaluar a sus estudiantes. El docente tiene la visión y estructura global de cada asignatura y de su articulación con el contexto del plan de estudios. Ningún estudiante tiene esos y otros elementos sin los cuales su propia evaluación sería distorsionada”; “No está estipulada en el programa unificado”.

Figura 4. Nube de palabras de las respuestas de la pregunta abierta No 3: ¿Aplica la autoevaluación en sus cursos? Respuestas a la opción NO.



Fuente: elaboración propia

Finalmente, al explorar otras prácticas de autoevaluación diferentes como pregunta abierta en el cuestionario, los docentes encuestados se refieren a las siguientes actividades que dicen realizar en el aula de clase:

“Al principio del curso les informo que un 15% de la nota será el seguimiento. En el final los sorprendo solicitándoles que se lo coloquen y me escriban la razón”;

“Ellos se deben calificar con base en el benchmarking, cómo realizaron ellos su exposición con respecto a los demás, y asignarse su autoevaluación”;

“Les pido que asuman el rol de docente haciendo preguntas tipo ECAES y/o preparando una explicación ejecutiva de un tema visto en clase”; “los estudiantes expresan sus errores en el proceso”; “Asigno un porcentaje de la nota a criterio del profesor y otro porcentaje importante a criterio de los estudiantes”; “Solicito una nota cuantitativa y cualitativa. Si el estudiante no da los argumentos suficientes para su calificación no se tiene en cuenta la misma”; “Le doy un porcentaje dentro de cada corte, les doy 4 parámetros, los cuales deberán calificar de 1 a 5 , luego sale la nota promedio”.

Como se infiere de lo anterior, llama la atención que la mayoría de las respuestas abiertas frente al uso de otras prácticas, tienen una orientación sumativa o tradicional, buscando en el estudiante que se asigne una nota; aun cuando, la tendencia de la gran mayoría de los docentes, se centró en la creencia de que la autoevaluación se orienta principalmente a pedir a los estudiantes que reflexionen sobre su desempeño de manera formal e informal (como se ilustra en la Gráfica 1).

Exploración de las creencias de los docentes en torno a la autoevaluación del estudiante en el aula universitaria: Análisis por dimensiones

Para la presentación de las puntuaciones de las dimensiones del cuestionario, se agruparon las respuestas en tres categorías de la escala Likert. Se agruparon las categorías totalmente en desacuerdo y en desacuerdo en una categoría final (en desacuerdo) y de acuerdo y totalmente de acuerdo en la categoría final (de acuerdo) como se presenta en el tabla 8. Igualmente para las categorías nunca y ocasionalmente y con frecuencia y casi siempre.

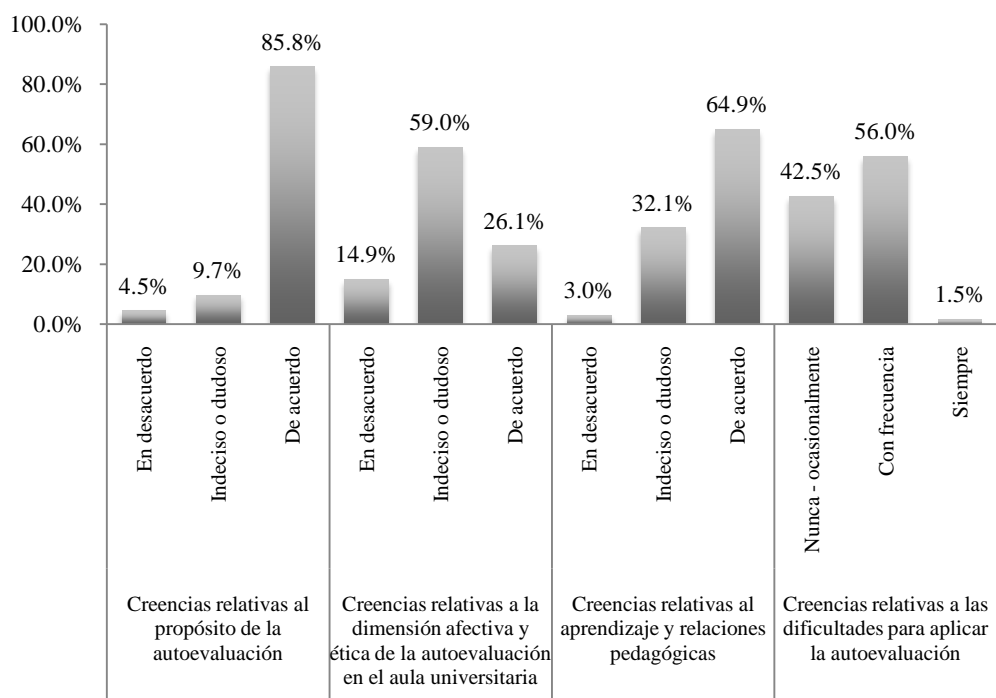
Tabla 8. Agrupación de las respuestas por dimensión

Dimensiones del cuestionario	Categorías iniciales de la escala	Categorías agrupadas
Dimensión 1: creencias relativas al propósito de la autoevaluación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo
	En desacuerdo	
Dimensión 2: creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	Indeciso o dudoso	Indeciso o dudoso
	De acuerdo	
Dimensión 3: creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
	Nunca	
Dimensión 4: creencias relativas a las dificultades para aplicar la autoevaluación	Ocasionalmente	Nunca -ocasionalmente
	Con frecuencia	
	Casi siempre	Con frecuencia
	Siempre	

Fuente: elaboración propia

La proporción de las puntuaciones para cada dimensión se presenta en la gráfica 2.

Gráfica 2. Proporción de las puntuaciones para cada dimensión



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis por dimensiones de la gráfica 2, los participantes manifestaron en su mayoría estar de acuerdo con las creencias relativas al propósito de la

autoevaluación (dimensión 1), y en las creencias de la autoevaluación relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas (dimensión 2) con un 85,8% y 64,9%, respectivamente.

Para las creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria, se presenta en su mayoría de los ítems que lo conforman respuestas como de indeciso o dudoso con 59%.

Cuando se indaga frente a la frecuencia de las dificultades para aplicar la autoevaluación se encuentra que un 56% de los docentes responde con frecuencia o casi siempre.

Creencias relativas a las concepciones sobre el propósito y finalidad de la autoevaluación en el aula universitaria

En la tabla 9, se muestra el comportamiento por sexo, y área de trabajo. No se observan diferencias significativas de acuerdo con el resultado general, donde en cada una de sus categorías más del 80% manifiestan estar de acuerdo. Para el tipo de contrato se presenta una ligera diferencia que se ve reflejada en un 6% de los docentes que son contratados como cátedra, manifestando estar en desacuerdo con el propósito de la autoevaluación.

Tabla 9. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 1

Dimensión 1: creencias relativas al propósito de la autoevaluación				
Variable	Categoría	En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
Sexo	Hombre	4,3%	8,7%	87,0%
	Mujer	4,8%	11,9%	83,3%
Área de trabajo	Ciencias económicas y administración	4,9%	8,7%	86,4%
	Ciencias de la salud	4,0%	16,0%	80,0%
Tipo de contrato	Vinculado	0,0%	8,8%	91,2%
	Cátedra	6,0%	10,0%	84,0%

Fuente: elaboración propia

El análisis detallado de las respuestas a los ítems que conforman esta categoría se muestra en la tabla 10. En esta dimensión, todos los ítems se presentan de manera similar con un porcentaje muy alto de acuerdo con la creencia de la práctica de la evaluación como un proceso formativo que promueve la reflexión en el estudiante. Adicionalmente concuerda con el análisis de las preguntas abiertas y con los resultados de las entrevistas en donde los docentes manifiestan la importancia de la reflexión y la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje. Las categorías utilizadas para el análisis fueron:

- Formativa (aprendizaje, reflexión)
- Sumativa (evaluación, calificación)

Los porcentajes de acuerdo más altos se dan en los ítems; La autoevaluación promueve la responsabilidad con 87% (ítem 20), es una forma de dar retroalimentación al estudiante con 87% (ítem 17), permite al estudiante reflexión con 95% (ítem 21).

Tabla 10. Resumen de algunas variaciones valoraciones de las respuestas por dimensión 1

Creencias relativas a las concepciones y finalidad de la autoevaluación en el aula universitaria:		En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
32. La autoevaluación puede mejorar el aprendizaje del estudiante	F	9%	12%	81%
40. Considero que la autoevaluación por el estudiante no aporta a su desempeño profesional en el futuro (revisar si se debe anular)		81%	67%	11%
20. La autoevaluación promueve un sentido de responsabilidad en el estudiante	F	7%	7%	87%
42. A través de la autoevaluación el estudiante comprende fácilmente los propósitos de la materia	F	17%	35%	61%
17. Creo que la autoevaluación es una forma de dar retroalimentación al estudiante	F	10%	3%	87%
36. Al practicar la autoevaluación, el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje	S	10%	14%	79%
21. La autoevaluación permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje	F	3%	2%	95%
16. La autoevaluación permite al estudiante desarrollar habilidades útiles para su futuro desempeño profesional	S	7%	9%	86%
37. Pienso que el diálogo sobre los criterios de autoevaluación es lo más importante en este proceso por parte del estudiante	F	7%	9%	86%
34. La autoevaluación no permite comprobar si los estudiantes están aprendiendo	S	52%	48%	33%

Fuente: elaboración propia

Creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria

Para la dimensión 2 según sexo, área de trabajo y tipo de contrato se presenta un comportamiento similar en general con valores que oscilan entre 50 y 60% en la respuesta indeciso o dudoso, mostrándose mayor proporción en las mujeres, en las ciencias económicas y de la administración y docentes con tipo de contrato cátedra.

En la variable institución se presentan diferencias, identificando mayor o agrado en área de ciencias de la salud con respecto a las creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria. La tabla 11, muestra el comportamiento de algunas variables según esta dimensión

Tabla 11. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 2

Dimensión 2: creencias relativas a la dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria				
Variable	Categoría	En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
Sexo	Hombre	15,2%	56,5%	28,3%
	Mujer	14,3%	64,3%	21,4%
Área de trabajo	Ciencias económicas y administración	15,5%	60,2%	24,3%
	Ciencias de la salud	16,0%	52,0%	32,0%
Tipo de contrato	Vinculado	8,8%	55,9%	35,3%
	Cátedra	17,0%	60,0%	23,0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 12 se exploran las valoraciones de cada uno de los ítems del cuestionario. En esta dimensión se exploración creencias sobre:

- Objetividad y validez de la autoevaluación: ítems 29 y 27
- Madurez del estudiante: ítems 22, 25, 26 y 43
- Capacidad de autoevaluarse: 18, 30, 33, 35 y 39

También se evaluaron las finalidades formativa y sumativa para cada pregunta.

Tabla 12. Resumen de algunas valoraciones de las respuestas por dimensión 2

Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria		En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
26. La autoevaluación promueve en el estudiante la honestidad académica	F	10%	11%	81%
29. Los estudiantes ejercen mayor presión en que se les asigne una nota y menor interés en la retroalimentación	S	30%	3%	68%
25. Por medio de la autoevaluación, el estudiante se enfoca en sus actitudes y valores, y no solo en el conocimiento	F	16%	16%	72%
35. Al autoevaluarse el estudiante siente temor por no coincidir con la nota del profesor	S	31%	59%	43%
30. Creo que los estudiantes prefieren que el profesor ponga la nota	S	26%	56%	47%
33. Creo que los estudiantes tienen la habilidad necesaria para emitir juicios sobre su propio desempeño	F	16%	20%	70%
18. Los estudiantes sobrevaloran su desempeño cuando se autoevalúan	S	31%	39%	50%
43. La autoevaluación sólo agrega valor en los estudiantes de posgrado porque tienen la madurez y habilidad necesaria para realizarla	F	65%	88%	19%
27. En el proceso de autoevaluación, Los estudiantes tienden a hacer valoraciones más exigentes que las del profesor	S	39%	82%	34%
39. Los estudiantes no tienen el conocimiento suficiente para asignar una calificación a su trabajo	S	59%	72%	24%
22. Creo que la autoevaluación requiere de madurez y habilidad específicas por parte del estudiante	F	10%	5%	85%

Fuente: elaboración propia

En esta dimensión si bien el porcentaje de acuerdo es alto en muchos de los ítems, el mayor acuerdo se da en las creencias de los docentes en los siguientes ítems: la autoevaluación como práctica que promueve la honestidad académica con 81% (ítem 26), presión por la nota por parte de los estudiantes con 68% (ítem 29), el estudiante se enfoca en sus actitudes y valores con 72% (ítem 25), los estudiantes tienen la habilidad necesaria con 70% (ítem 33) y en que el estudiante requiere madurez para aplicarla con 85% (ítem 22); ésta última respuesta se confirma en el ítem 43 en donde un porcentaje alto de docentes

están en desacuerdo con que la autoevaluación por el estudiante sólo agrega valor en los estudiantes de postgrado.

Los hallazgos anteriores concuerdan con los descritos en la literatura como lo muestran las investigaciones de: Karnilowicz (2012), Chinget *al.* (2006), Orsmond *et al.* (1997), Leach (2012) y Boud *et al.* (1999), en donde se exploran estas creencias y dónde se encuentran hallazgos similares.

Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas

Para la dimensión 3 según sexo, institución, área de trabajo y tipo de contrato se presenta un comportamiento similar al general, presentándose en mayor proporción la respuesta de acuerdo.

También es de identificar en el área de Ciencias de la salud y el tipo de contrato vinculado su buena aptitud ante la dimensión mostrando un 0% en la respuesta “Totalmente en desacuerdo o en desacuerdo”. La tabla 14, muestra el comportamiento de algunas variables según esta dimensión.

Tabla 13. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 3

Dimensión 3: creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas				
Variable	Categoría	En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
Sexo	Hombre	2,2%	31,5%	66,3%
	Mujer	4,8%	33,3%	61,9%
Área de trabajo	Ciencias económicas y administración	3,9%	30,1%	66,0%
	Ciencias de la salud	0,0%	36,0%	64,0%
Tipo de contrato	Vinculado	0,0%	17,6%	82,4%
	Cátedra	4,0%	37,0%	59,0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 14 se exploran las valoraciones de cada uno de los ítems del cuestionario. Las categorías utilizadas para el análisis fueron:

- Roles y autoridad: ítems 38 y 31
- Objetividad de la autoevaluación: ítems 19 y 38
- Uso integrado a los contenidos: ítems 28, 24 y 23
- Cocimiento didáctico del profesor: ítem 15

Tabla 14. Resumen de las valoraciones de las respuestas por dimensión 3

Creencias relativas a las relaciones pedagógicas		En desacuerdo	Indeciso o dudoso	De acuerdo
38. Evito usar la autoevaluación por que la calificación del estudiante no coincide con la mía	S	74%	12%	14%
31. La autoevaluación me permite compartir la asignación de la calificación con el estudiante	S	23%	17%	59%
28. La autoevaluación por el estudiante me permite ajustar el contenido de mi materia	F	21%	14%	66%
19. Pienso que la autoevaluación por el estudiante no es un método válido para evaluar	S	67%	14%	20%
23. Pienso que la autoevaluación puede agilizar la calificación en grupos numerosos	S	48%	22%	30%
24. Considero que la autoevaluación del estudiante le resta tiempo a la presentación de contenidos	S	69%	13%	18%
15. No cuento con los conocimientos necesarios para aplicar la autoevaluación por el estudiante		32%	25%	43%

Fuente: elaboración Propia

En ésta dimensión el porcentaje de acuerdo fue alto en las creencias relacionadas con los siguientes ítem: la autoevaluación como práctica que permite compartir la calificación con el estudiante con 59% (ítem 31), y la autoevaluación como herramienta para ajustar el contenido de la materia con 66% (ítem 28). Algunas de las creencias favorecen la finalidad sumativa (tradicional) de la autoevaluación: los docentes no creen que las notas del docente y estudiante no coincidan con 74% (ítem 38).

Creencias relativas a Factores que dificultan la práctica de la autoevaluación

Para la dimensión 4 según sexo, área de trabajo y tipo de contrato se presenta un comportamiento similar al general con valores que oscilan entre 50% y 60% en la respuesta con frecuencia. La tabla 15. muestra algunas variables según esta dimensión.

Tabla 15. Comportamiento de algunas variables según la dimensión 4

Dimensión 4: creencias relativas a las dificultades para aplicar la autoevaluación				
Variable	Categoría	Nunca - ocasionalmente	Con frecuencia	Siempre
Sexo	Hombre	41,3%	57,6%	1,1%
	Mujer	45,2%	52,4%	2,4%
Área de trabajo	Ciencias económicas y administración	40,8%	58,3%	1,0%
	Ciencias de la salud	48,0%	48,0%	4,0%
Tipo de contrato	Vinculado	50,0%	50,0%	0,0%
	Cátedra	40,0%	58,0%	2,0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 16 se exploran las valoraciones para cada uno de los ítems relacionados con la dificultad para aplicar la autoevaluación por el estudiante. Esta sección del cuestionario en donde se analizan las dificultades para aplicar la autoevaluación no concuerda con el análisis de las entrevistas realizadas. El tiempo que aparece como un factor importante en el análisis del discurso de los docentes no aparece como un factor importante en las respuestas del cuestionario con (ítem 45), dado que el 62% de los docentes manifiestan que el factor tiempo no es una dificultad que se presenta frecuentemente. Tampoco parece ser una limitante el tamaño de las clases y la materia (ítem 49). Adicionalmente no hay acuerdo en que exista una presión importante para que se asigne una nota (ítem 46).

Tabla 16. Resumen de las variaciones de las respuestas por dimensión 4

Factores que dificultan	Nunca - Ocasionalmente	Con frecuencia	Casi siempre Siempre
45. El tiempo y las condiciones que se requieren para aplicar la autoevaluación no son suficientes	62%	12%	26%
44. En la práctica docente se estimula y facilita la aplicación de exámenes tipo test y de opción múltiple	27%	28%	45%
46. Se ejerce una presión importante para que se asigne una nota	33%	22%	45%
47. La autoevaluación por el estudiante es más un requisito administrativo para los sistemas de acreditación	62%	15%	23%
49. El número de alumnos dificulta realizar el proceso de autoevaluación por el estudiante	62%	12%	26%
48. Las asignaturas que dicto no se prestan para la aplicación de la autoevaluación por el estudiante	75%	13%	12%

Fuente: elaboración propia

Entrevistas a los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante

Para complementar el análisis y profundizar en algunos aspectos que se observan en las respuestas al cuestionario, en la tabla 17 a continuación, se presenta una síntesis de los testimonios de los docentes de acuerdo a las entrevistas realizadas y de acuerdo a los indicadores propuestos en el guío de la entrevista:

Tabla 17. Síntesis de los testimonios de los docentes frente a creencias sobre la autoevaluación

Códigos temáticos	Testimonio 1	Testimonio 2	Testimonio 3
Propósito, finalidad formativo de la autoevaluación	Solo algunos docentes, que somos enamorados de la pedagogía y que queremos enriquecer el proceso, hacemos esa práctica de autoevaluación.	Es un componente mediante el cual el estudiante, participa de la formación, diciendo cuales son los elementos en los cuales él se siente fuerte y él se siente débil.	Por eso es importante que periódicamente haga una esfuerzo de revisarse y de mirar que la calidad del trabajo o de las actividades que está haciendo cual es.
Finalidad sumativa, asignar una nota	Se hace mucho énfasis en la responsabilidad de evaluarse bien. Un examen escrito, un trabajo escrito Vale un 5% o 10% de la materia Se deja un 10% y se llama formación integral Debería ser conciliada en una nota de autoevaluación	Que no se asignen una nota superior. Esa nota que te pusiste si será cierta? será que si aprendiste tanto? Creo que si se presenta la autoevaluación así la nota es muy válida.	Yo generalmente no les doy la nota, pero si doy unas observaciones sobre el trabajo que escuché y luego les digo a los estudiantes, ustedes como se califican y ustedes compañeros como califican a los compañeros que están haciendo la presentación y espero que la calificación no sea una negociación política. Presentar notas a la empresa
Están los estudiantes interesados, madurez	No logramos que sean tan sinceros y que nos den con más veracidad Tienen unos niveles de tolerancia muy bajitos, “yo me merezco 5 en todo”	Lo hacen de manera muy responsable Presentarles los objetivos de la materia antes del curso	Subestimamos a los estudiantes en su capacidad de autocrítica Son personas todavía inmaduras dentro de su proceso de aprendizaje Hay estudiantes que tienen mucha madurez para aplicarla y otros definitivamente no tienen madurez Los profesores fallamos en diseño de objetivos
Poder y autoridad	Es ese temor de que el estudiante identifique las debilidades del docente Que la debilidad del estudiante es por debilidad del docente Cuando nos auto evaluábamos mal, nos regañaban		Yo creo que los docentes tenemos temor El trabajo es muy intenso y se había desengañado de los estudiantes. Los docentes seguimos manejando un sistema muy paternalista Y como de cierta superioridad
Factores que dificultan	No hay una cultura de auto evaluación en el cuerpo docente	No se aplica porque es muy enredado y demanda mucho tiempo No se exige Nadie me ha enseñado	Las Universidades deberían estar muy atenta a los objetivos que uno plantea. No hay una revisión, ni monitoreo

Fuente: elaboración Propia

La información de las entrevistas corrobora la información obtenida a través del cuestionario y preguntas abiertas, para cada una de las dimensiones Abiertamente los

docentes entrevistados manifiestan interés por la autoevaluación y reconocen el valor formativo y de aprendizaje de la misma. También consideran indispensables elementos como el Feed Back y el acompañamiento que el docente debe realizar al alumno durante el proceso. Consideran que la madurez del estudiante es un factor clave, y encuentran limitaciones institucionales y del medio importante para aplicar la práctica de autoevaluación en sus clases. Por otro lado la preponderancia de la finalidad sumativa se identifican en las tres entrevistas. Pareciera que hay alguna confusión entre autoevaluación y auto-calificación, éste sería un elemento interesante para explorar más adelante.

CAPÍTULO IV

Discusión, implicaciones, recomendaciones

El propósito de este capítulo es resumir y discutir los principales hallazgos de la investigación en términos de los objetivos propuestos. También presentar las principales implicaciones que surgen de estos hallazgos para la investigación futura en el campo de la educación, y adicionalmente propiciar en los docentes la reflexión sobre la autoevaluación para que ésta se constituya como una práctica reflexiva y transformadora.

Se presenta un breve resumen de la investigación seguido de un resumen de los principales hallazgos encontrados en la aplicación del cuestionario, una comparación de los hallazgos encontrados que se relacionan con otras investigaciones similares, y recomendaciones para los docentes en el campo de la evaluación y concretamente la autoevaluación por el estudiante. Finalmente se discutirán algunos elementos relacionados con las limitaciones de la investigación que puedan servir para investigaciones futuras.

Principales Hallazgos

Para comenzar quiero resaltar que la investigación no arrojó resultados sorprendentes, no esperados o que no hubieran ya sido descritos en la literatura. Permitió si corroborar en la muestra estudiada algunas de las creencias de los docentes con relación a las prácticas de autoevaluación.

La gran mayoría de los participantes encuestados son docentes de cátedra, esto se explica, ya que en los programas de posgrado en las universidades se recurre a este tipo de contrato. Más adelante cuando se discutan las limitaciones para aplicar la práctica de la autoevaluación volveré sobre este punto. Por otro lado los años de experiencia de los

participantes en la docencia suman 12 años en promedio, lo que representa un población encuestada con experiencia docente.

Con relación a si están de acuerdo o no, un porcentaje muy alto de los participantes, 91% estuvo de acuerdo y un porcentaje también muy alto 67% la aplica. También llama la atención que un porcentaje muy alto promueve la reflexión del estudiante sobre su propio desempeño, 78%.

Las categorías utilizadas para el análisis a partir de la aplicación del cuestionario y las entrevistas fueron: creencias sobre el propósito de la autoevaluación, la dimensión afectiva y ética, la dimensión pedagógica y de aprendizaje y finalmente las dificultades para aplicar la autoevaluación.

Los resultados generales del estudio muestran que las creencias del docente sobre el propósito de la autoevaluación son favorables, es decir están de acuerdo con el propósito de la autoevaluación como una práctica formativa que contribuye al desarrollo del estudiante, y lo invita a reflexionar responsable y honestamente sobre su proceso de aprendizaje. Éste pareciera ser el hallazgo más importante. La pregunta que surge es: ¿cómo se relacionan las creencias de los docentes sobre la autoevaluación por el estudiante con la aplicación en el aula de clase? Esta puede ser una pregunta a resolver en una futura investigación.

Siendo las creencias el principal indicador del comportamiento del docente según Pajares (2000), se espera que los docentes comiencen a transformar sus prácticas de autoevaluación en sus clases, sin embargo las creencias de los docentes no siempre son un reflejo de las prácticas en sus clases.

A diferencia de lo encontrado en la literatura, las relaciones de poder no aparecen como unacreencia importante en este estudio, o por lo menos no aparece explícitamente. Tampoco aparece la creencia de la falta de capacidad del alumno para realizar el proceso de autoevaluación como un elemento importante, contrario a lo encontrado en el estudio de Lew. et al (2010).

Lo que aparece como importante, aun cuando no es concluyente en las creencias de los docentes sobre la prácticas de la autoevaluación en este estudio son las dificultades para

llevarla a las aulas de clase: creencias como la presión por asignar una nota, la autoevaluación como requisito administrativo y de manera predominante la falta de interés institucional y la presión por el tiempo que requiere el proceso, en grupos usualmente numerosos.

Otras creencias importantes encontradas están relacionadas con los aspectos sumativos de la evaluación: la presión por asignar una nota y la autoevaluación con la finalidad de asignar una calificación, lo que se hace especialmente evidente en el análisis de las preguntas abiertas y las entrevistas. Surge entonces una duda frente al análisis de los datos en este estudio y sería muy interesante explorar en estudios posteriores o con una muestra más amplia: es muy probable que exista una confusión entre autoevaluación y auto calificación por parte del docente, lo cual se identifica en las entrevistas realizadas y de las cuales se muestran algunos fragmentos:

“A veces en algunos programas académicos se deja un 10% y se llama formación integral. Ese 10% los docentes tenemos la opción de hacerlo por autoevaluación”; “Ese proceso de auto evaluación muchas veces no es tenido en cuenta en los porcentajes de la asignatura, solo en algunos casos decimos eso vale un 5% o 10% de la materia”; “Que opinan? lo aceptan? y ya queda como un compromiso. Creo que si se presenta la autoevaluación así, la nota es muy válida”.

El cuestionario como instrumento para medir las creencias de los docentes sobre autoevaluación

Uno de los propósitos del estudio fue la de diseñar y aplicar un instrumento para investigar las creencias de los docentes relacionadas con la práctica de autoevaluación por parte de los estudiantes. Se propusieron 35 ítems para responder en una escala de Likert y un número de ítems con preguntas abiertas para dar respuesta a las otras preguntas de investigación: ¿Cuáles son las creencias más frecuentes en el grupo de docentes consultados acerca del uso de la autoevaluación por el estudiante?, ¿Qué implicaciones se derivan para la docencia universitaria? y ¿Qué factores externos influyen en la práctica de

autoevaluación?

Para la validez y confiabilidad del instrumento se aplicaron pruebas estadísticas como el alfa de Cronbach el cual fue utilizado como un indicador de la contribución de cada elemento a la fiabilidad general de cada sub-escala. Los cuestionarios se aplicaron vía internet a través de un programa de encuestas, la contribución de los docentes de ambas instituciones fue muy valiosa para poder concluir el estudio. La aplicación del cuestionario permitió explorar las creencias de los docentes universitarios y de manera confiable llegar a las conclusiones del presente estudio.

Queda el interrogante dentro de las limitaciones del estudio sobre la formulación de las preguntas, y si inducen o no las respuestas. Por este motivo, algunas de las preguntas del cuestionario fueron formuladas de manera contraria con enunciados semejantes para obtener la validación por parte del encuestado. Estos ítems fueron considerados de acuerdo a esta característica para su análisis.

Conclusiones y recomendaciones

Las principales conclusiones de la presente investigación fueron que las creencias de los docentes son constructos multifacéticos modelados por las finalidades formativa o alternativa y sumativa o tradicional de la evaluación. Así mismo están presentes otros factores relacionados con la madurez y honestidad y con las relaciones pedagógicas como el poder y concordancia en la evaluación y otras perspectivas de la autoevaluación.

Se ha discutido suficientemente en la literatura el propósito de la autoevaluación y su valor formativo dentro de los procesos de aprendizaje. Falchikov (2005) describió los beneficios de la autoevaluación en términos del aprendizaje, competencias sociales, disposiciones afectivas y una mejor evaluación y beneficios tanto para el docente como para el estudiante. Boud (2006) establece dos elementos indispensables en la autoevaluación: Que el estudiante identifique los criterios y que éste emita juicios sobre su desempeño. Los resultados de éste estudio concuerdan con ambos autores, los docentes a

los cuales se aplicó el cuestionario creen en los beneficios de la autoevaluación como parte del aprendizaje y en la necesidad de la participación de los estudiantes.

Por otro lado las creencias no se prestan fácilmente a la investigación, sobre todo porque que son complejas y a menudo contradictorias, y también porque no son directamente observables o medibles, sino inferidas. Sin embargo y de acuerdo con los autores en la literatura, explorar las creencias de creencias de los docentes es esencial para la mejora de sus prácticas de preparación y enseñanza profesional (Pajares, 1992: 314).

Las creencias generales de los docentes con respecto a la autoevaluación fueron positivas con relación al propósito formativo de la autoevaluación y la importancia dentro del proceso de aprendizaje, donde el estudiante se enfoca no sólo en los valores, también en el conocimiento. Este fue el hallazgo más significativo. Coinciden los docentes con lo enunciado por Rolheiser & Ross (2011) y Falchikov (2000) los cuales consideran que el dialogo sobre los criterios de evaluación y la retroalimentación o "*feedback*" son elementos muy importantes en el proceso. También son positivas las respuestas frente al concepto de que la autoevaluación por el estudiante desarrolla habilidades para su futuro desempeño. Se pueden mencionar: la autocrítica, la reflexión, el aprendizaje autónomo y enfrentar situaciones de trabajo en equipo.

Otras creencias positivas por parte de los docentes se relacionan con la honestidad académica, con la madurez del estudiante y con el conocimiento necesario por parte del docente y del estudiante para realizarla. También los docentes a los cuales se aplicó el cuestionario consideran la autoevaluación por el estudiante como un método adecuado para evaluar.

Si bien los docentes están de acuerdo con la finalidad formativa de la autoevaluación, el análisis de las preguntas abiertas y las entrevistas muestran una preponderancia de la autoevaluación como auto-calificación, es decir, que tanto el estudiante como el docente están más interesados en obtener una calificación que reflexionar sobre el proceso. Los docentes utilizan la autoevaluación tanto con propósitos formativos como sumativos: para que el estudiante valore su trabajo, y así mismo para que se asigne una nota numérica. Sigue siendo la asignación de la calificación un elemento que

genera presión tanto para docentes como para estudiantes

Por último, se puede concluir que los resultados concuerdan con otros estudios realizados y que han sido descritos en otros capítulos. Lo que aparece, es que aún siendo positivos los docentes frente a la práctica de la autoevaluación como proceso reflexivo y que contribuye a la formación del estudiante, se presentan elementos externos que dificultan la implementación de la práctica. Las más relevantes fueron el factor tiempo y la poca importancia que se le da al proceso de autoevaluación por el estudiante por parte de las instituciones educativas. Una recomendación para futuros estudios es la de construir dentro del cuestionario ítems que no solo exploren la creencia, sino también la práctica de la autoevaluación.

Las principales recomendaciones del estudio se enumeran a continuación:

- La formación de docentes universitarios debe incluir la evaluación y dentro de ésta la autoevaluación y práctica de retroalimentación por el docente.
- Se recomienda revisar los programas y motivar a los docentes para el uso de autoevaluación como practica más formativa que sumativa.
- En los programas se recomienda articular la autoevaluación a las competencias profesionales.
- El aumento de los programas y estudiantes en las universidades no debe ser una limitante para la práctica de la autoevaluación por el estudiante.
- Se debe promover en los docentes la discusión y reflexión sobre los propósitos de la asignatura como elemento fundamental para la práctica de la autoevaluación.
- Aún cuando el estudio tiene limitaciones nos invita a realizar nuevas investigaciones y profundizar en el tema.
- En el lenguaje docente es muy probable que haya confusión entre auto calificación y autoevaluación, se debe profundizar también en este aspecto.

Limitaciones del estudio

A continuación se presentan las principales limitaciones del estudio:

- La exploración de las creencias debe incluir elementos mas interactivos y análisis de prácticas en el aula de clase.
- Los docentes tienden a responder con el deber ser, y no necesariamente esto refleja lo que hacen, explorar las prácticas se hace necesario.
- Las preguntas del cuestionario inducen las respuestas? Queda el interrogante para explorar mas adelante aún cuando en la redacción de los ítems se consideró esta pregunta.
- Valdría la pena realizar un número mayor de entrevistas para poder evidenciar las relaciones entre creencias y práctica, y en este tipo de estudio dar mayor importancia al análisis cualitativo.
- La muestra fue exploratoria y no probabilística. Al ampliar la muestra podrían validarse algunos de los hallazgos encontrados.
- La muestra incluye un mayor número de docentes de cátedra que de planta. Los docentes de cátedra tienen menor contacto con los programas, esto podría rerepresentar diferencias en las creencias de ambos.

Referencias

- Álvarez Rojo, V., Padilla Carmona, M. M., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. y Suárez Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, (250), 401-425.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia, PUV.
- Benarroch, A., & Marín, N. (2011). Relaciones entre creencias sobre enseñanza, aprendizaje y conocimiento de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 289.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), 529-49
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. Recuperado <http://search.proquest.com/docview/203768499?accountid=13250>
- Brown, Sally A. Ed. *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques*. Narcea Ediciones 2003. 225p
- Bullock, D. (2011). Learner Self-Assessment: An Investigation into Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 65(2), 114-125
- Cabra Torres, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- Cabra Torres, Fabiola (2011). *Autoevaluación y aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior: el papel de la reflexión en los procesos evaluativos*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2011.
- Camilloni, Alicia W. de (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Ching, M. M., Ching, L. L., Doris Pui, W. C., Cheung, R. H. P., & Mei, L. N. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433

- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1984). Teachers' Thought Processes. *Occasional Paper No. 72*.
- Díaz Barriga, Ángel (1994) Docente y programa lo institucional y lo didáctico. Aique ISBN: 9507012478
- Falchikov, N. 2005. Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London: RoutledgeFalmer.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322 Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/214115677?accountid=13250>
- Ferreira Díaz, A. C. (2013). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4425>
- García, A. y Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revistade DocenciaUniversitaria*, (4), 1-13.
- Genc, E.(2005). Development and Validation of an Instrument to Evaluate Science Teachers' Assessment Beliefs and Practices. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 126.
- Gil-Flores, Javier1 jflores@us.es.La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educacion*; 2012, Issue 22, p133-153, 21p, 6 Charts, 2 Graphs
- Giraldo, E. (2009). La entrevista semiestructurada como instrumento clave en investigación. México: Blogspot. Recuperado de <http://tesiscualitativa.blogspot.com/2008/10/la-entrevista-semiestructurada-como.html>.
- Hargreaves, A., &Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theoryintopractice*, 39(1), 50-56
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. Madrid [etc.]: McGraw-Hill
- Karnilowicz, W. (2012). A Comparison Of Self-Assessment And Tutor Assessment Of Undergraduate Psychology Students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 40(4), 591-604.

- Lawson, R. J., Taylor, T. L., Thompson, D. G., Simpson, L. L., Freeman, M. M., Treleaven, L. L. y Rohde, F. F. (2012). Engaging with Graduate Attributes through Encouraging Accurate Student Self-Assessment. *Asian Social Science*, 8(4), 3-12.
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(2), 137-147.
- Lew, M. N., Alwis, W. M. y Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(2), 135-156.
- Lipsman, M (2003, septiembre) "Nuevas propuestas de evaluación en la cátedra universitaria" Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI 18, 19, 20 de Septiembre de 2003
- López Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (1998). Science teacher beliefs and intentions to implement science-technology-society (STS) in the classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 9(1), 1-24.
- Martín, A. (2013, 25 de julio). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión 2004*, 5(17), 23-29. Recuperado de www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nulty, D. D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36(5), 493-507
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: Tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(4), 357-369.

- OvaresBarquero, S., Ruiz Guevara, L., & Zúñiga León, I. (2008). Creencias y prácticas de autoevaluación del aprendizaje vigentes en los procesos de formación profesional desarrollados en el CIDE durante el 2007. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 23-35. Consultado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1409>
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Phillips, S. R., & Silverman, S. (2012). Development of an Instrument to Assess Fourth and Fifth Grade Students' Attitudes Toward Physical Education. *Measurement In Physical Education & Exercise Science*, 16(4), 316-327
- Prieto, M. P. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentals. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Richard G. Netemeyer, W. O. (2003). *Bearden, Subhash Sharma Scaling Procedures: Issues Applications*. SAGE.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *Relieve*, 18(2), 133-153.
- Rolheiser, C. y Ross, J. (2001). *Student Self-Evaluation: What Research Says And What Practice Shows*. Center for Development and learning. Recuperado de http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php
- Tan, K. (2007). Rethinking Assessment in Higher education: Learning for the Long Term. En *Conceptions of Self assessment: What is Needed for long term learning* (pp. 114-127). Londres: London Routledge.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
- Taras, M. (2003). To Feedback or Not to Feedback in Student Self-assessment. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 28(5), 549-565.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12
(47) pp. 473-491 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm)

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

INTRODUCCIÓN

Estimado(a) Docente

La información que se solicita en este cuestionario es confidencial y solo será utilizada para fines de la investigación en educación y con fines académicos. Por favor diligencie la encuesta dando respuesta a cada uno de los ítems

Agradecemos su valiosa colaboración

La autoevaluación cobra importancia en los procesos de formación como una práctica que potencia la autonomía del estudiante y la motivación frente a su propia educación. El presente estudio tiene como objetivo explorar las creencias sobre la auto evaluación en una muestra de docentes universitarios con el fin de hacer una aproximación a las creencias en el contexto de la educación superior y proponer recomendaciones para que la autoevaluación se configure como una practica evaluativa transformadora dentro de las aulas universitarias.

1. Fecha (ejemplo 10/03/2014)

MM DD AAAA
MM/DD/AA / /

2. Nombre de la Institución Universitaria

3. 2. Indique el programa académico en el que desarrolla la mayor parte de su docencia

4. Asignaturas que dicta este semestre

5. Indique

- Hombre
 Mujer

6. Indique su edad en años cumplidos

edad

7. Indique los años de experiencia en docencia universitaria

años

8. Indique el mayor nivel de educación adquirido

- Pregrado
 Especialización
 Maestría
 Doctorado

9. Indique el pregrado obtenido

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

10. Indique el tipo de contratación con la institución

- Tiempo completo
- Medio Tiempo
- Cátedra

Aspectos Generales

11. En general, ¿está de acuerdo en que los estudiantes se autoevalúen como parte del proceso de formación profesional?

- No
- Si

¿Porqué?

12. En general, ¿qué es para usted la autoevaluación por los estudiantes?

13. En general, ¿usted aplica la autoevaluación por los estudiantes en sus cursos?

- Si
- No

¿Porqué?

14. Si su respuesta fue afirmativa a la anterior pregunta, indique cuál de las prácticas de autoevaluación utiliza en el aula universitaria

- Pide a los estudiantes que auto corrijan su trabajo usando alguna guía de respuestas
- Pide a sus estudiantes que se auto califiquen poniendo una nota a su trabajo
- Pide a los estudiantes que reflexionen sobre su desempeño de manera formal o informal

Otro (especifique)

Parte 3. La autoevaluación en el aula universitaria

A continuación aparece un conjunto de frases sobre la autoevaluación en el aula universitaria.

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

Indique el grado de acuerdo con cada uno de los ítems, teniendo en cuenta su propia experiencia como docente y su forma de pensar acerca de la autoevaluación del estudiante en el proceso de formación profesional

15. No cuento con los conocimientos necesarios para aplicar la autoevaluación por el estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

16. La autoevaluación permite al estudiante desarrollar habilidades útiles para su futuro desempeño profesional

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

17. Creo que la autoevaluación es una forma de dar retroalimentación al estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

18. Los estudiantes sobrevaloran su desempeño cuando se autoevalúan

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

19. Pienso que la autoevaluación por el estudiante no es un método válido para calificar

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

20. La autoevaluación promueve un sentido de responsabilidad en el estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

21. La autoevaluación permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

22. Creo que la autoevaluación requiere de madurez y habilidad específicas por parte del estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

23. Pienso que la autoevaluación del estudiante puede agilizar la calificación en grupos numerosos

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

24. Considero que la autoevaluación del estudiante le resta tiempo a la presentación de contenidos

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

25. Por medio de la autoevaluación, el estudiante se enfoca en sus actitudes y valores, y no sólo en el conocimiento

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

26. La autoevaluación promueve en el estudiante la honestidad académica

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

27. En el proceso de autoevaluación, los estudiantes tienden a hacer valoraciones más exigentes que las del profesor

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

28. La autoevaluación por el estudiante me permite ajustar el contenido de mi materia

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

29. Los estudiantes ejercen mayor presión en que se les asigne una nota y menor interés en la retroalimentación

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

30. Creo que los estudiantes prefieren que el profesor ponga las calificaciones

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

31. La autoevaluación permite compartir la asignación de la calificación con el estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

32. La autoevaluación puede mejorar el aprendizaje del estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

33. Creo que los estudiantes tienen la habilidad necesaria para emitir juicios sobre su propio desempeño

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

34. La autoevaluación no permite comprobar si los estudiantes están aprendiendo

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

35. Al autoevaluarse el estudiante siente temor por no coincidir con la nota del profesor

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

36. Al practicar la autoevaluación, el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

37. Pienso que el dialogo sobre los criterios de autoevaluación es lo mas importante en este proceso por parte del estudiante

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

38. Evito usar la autoevaluación por que la calificación del estudiante no coincide con la mía

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

39. Los estudiantes no tienen el conocimiento suficiente para asignar una calificación a su trabajo

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

40. Considero que la autoevaluación por el estudiante no aporta a su desempeño profesional en el futuro

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

41. La autoevaluación por el estudiante no resta tiempo a la presentación de contenidos

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

42. A través de la autoevaluación el estudiante comprende fácilmente los propósitos de la materia

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

43. La autoevaluación solo agrega valor en los estudiantes de posgrado porque tienen la madurez y habilidad necesaria para realizarla

- Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo

Parte 4 Factores Externos

Por favor, indique con qué frecuencia los siguientes factores influyen en su práctica de evaluación

44. En la práctica docente se estimula y facilita la aplicación de exámenes tipo test y de opción múltiple

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

45. El tiempo y las condiciones que se requieren para aplicar la autoevaluación no son suficientes

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

46. Se ejerce una presión importante para que se asigne una nota

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

47. La autoevaluación por el estudiante es más un requisito administrativo para los sistemas de acreditación

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

48. Las asignaturas que dicto no se prestan para la aplicación de la autoevaluación por el estudiante

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

49. El número de alumnos dificulta realizar el proceso de autoevaluación por el estudiante

- Nunca Ocasionalmente Con Frecuencia Casi siempre Siempre

Participación en Entrevista

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACION POR EL

50. Si acepta ser contactado para entrevista individual con el fin de profundizar en la forma como usted utiliza la autoevaluación por el estudiante, le agradecemos proporcionar la siguiente información:

Nombre

Correo electrónico

Telefono

ANEXO 2 -

CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL AULA UNIVERSITARIA (AEA) 2014

Organización de las dimensiones conceptuales. S = Sumativa , evaluación tradicional, F = Formativa, alternativa

Dimensión Creencias relativas al propósito de la autoevaluación	Definición Operativa: Reconoce el valor de la auto evaluación como experiencia de puede . Análisis del conocimiento previo, los objetivos de aprendizaje y pensamiento de los alumnos. Retroalimentación, cuestionamiento y reflexión son los elementos mas importantes de la evaluación formativa.	S/A
Enunciados # 9		
*formativa-experiencia de aprendizaje – comprensión, reflexión, retroaliemntación	32. La autoevaluación puede mejorar el aprendizaje del estudiante	F
	40. Considero que la autoevaluación por el estudiante no aporta a su desempeño profesional en el futuro (revisar si se debe anular)	
	20. La autoevaluación promueve un sentido de responsabilidad en el estudiante	F
	42. A través de la autoevaluación el estudiante comprende facilmente los propósitos de la materia	F
	17. Creo que la autoevaluación es una forma de dar retroalimentación al estudiante	F
	36. Al practicar la autoevaluación, el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje	S
	21. La autoevaluación permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje	F
	16. La autoevaluación permite al estudiante desarrollar habilidades útiles para su futuro desempeño profesional	S
	37. Pienso que el diálogo sobre los criterios de autoevaluación es lo mas importante en este proceso por parte del estudiante	F
34. La autoevaluación no permite permite comprobar si los estudiantes están aprendiendo	S	

Dimensión Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	Definición Operativa: El aprendizaje se hace consciente y explícito, su conocimiento aumentado, y sus acciones de aprendizaje intencionales. Creencias sobre objetividad en la nota que se asigna el estudiante y madurez del para asignarla.	
Enunciados (+10)		
Actitudes, valores, emociones, madurez y capacidad del	26. La autoevaluación promueve en el estudiante la honestidad académica	F
	29. Los estudiantes ejercen mayor presión en que se les asigne una nota y menor interés en la retroalimentación	S
	25. Por medio de la autoevaluación, el estudiante se enfoca en sus actitudes y valores, y no solo en el conocimiento	F

alumno	35. Al autoevaluarse el estudiante siente temor por no coincidir con la nota del profesor	S
	30. Creo que los estudiantes prefieren que el profesor ponga la nota	S
	33. Creo que los estudiantes tienen la habilidad necesaria para emitir juicios sobre su propio desempeño	F
	18. Los estudiantes sobrevaloran su desempeño cuando se autoevalúan	S
	43. La autoevaluación sólo agrega valor en los estudiantes de posgrado porque tienen la madurez y habilidad necesaria para realizarla	F
	27. En el proceso de autoevaluación, Los estudiantes tienden a hacer valoraciones más exigentes que las del profesor	S
	39. Los estudiantes no tienen el conocimiento suficiente para asignar una calificación a su trabajo	S
	22. Creo que la autoevaluación requiere de madurez y habilidad específicas por parte del estudiante	F

Dimensión Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas	Definición Operativa: Creencias sobre la eficacia de la auto evaluación, poder en el aula y autoridad. El crédito que se da al razonamiento y análisis situacional. Presión por la evaluación sumativa (asignar una nota), el énfasis en diferenciar las habilidades de los estudiantes.	
Enunciados (+7)		
Poder, roles, autoridad, objetividad, validez, entrega de calificaciones	38. Evito usar la autoevaluación por que la calificación del estudiante no coincide con la mía	S
	31. La autoevaluación me permite compartir la asignación de la calificación con el estudiante	S
	28. La autoevaluación por el estudiante me permite ajustar el contenido de mi materia	F
	19. Pienso que la autoevaluación por el estudiante no es un método válido para evaluar	S
	23. Pienso que la autoevaluación puede agilizar la calificación en grupos numerosos	S
	24. Considero que la autoevaluación del estudiante le resta tiempo a la presentación de contenidos	S
	41. Considero que la autoevaluación por el estudiante no le resta tiempo a la presentación de contenidos (anular)	
	15. No cuento con los conocimientos necesarios para aplicar la autoevaluación por el estudiante	

Dimensión Creencias relativas a las dificultades para aplicar la autoevaluación	Definición Operativa: La falta de adecuación de los recursos en las instituciones, influencia de los procesos de aseguramiento de la calidad Institucionales y del medio (padres de familia, Institución...).
Enunciados (+6)	
*Tiempo	45. El tiempo y las condiciones que se requieren para aplicar la autoevaluación no son suficientes
**Preponderancia formatos cerrados	44. En la práctica docente se estimula y facilita la aplicación de exámenes tipo test y de opción múltiple
*Preponderancia	

sumativa	46. Se ejerce una presión importante para que se asigne una nota
*Capacitación docente	47. La autoevaluación por el estudiante es más un requisito administrativo para los sistemas de acreditación
*Requisito formal	49. El número de alumnos dificulta realizar el proceso de autoevaluación por el estudiante
	48. Las asignaturas que dicto no se prestan para la aplicación de la autoevaluación por el estudiante

ANEXO 3
INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN
Cuestionario sobre la Autoevaluación en el Aula Universitaria (AEA) 2014

Concepto global del instrumento

Por favor emita su concepto general sobre el instrumento y registre sus observaciones en la plantilla a continuación

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Redacción de los ítems				
Contenido de los ítems				
Pertinencia de los ítems				
Escala de Likert utilizada				
Parte 1 Identificación				
Parte 2 Aspectos generales				
Parte 3. Dimensiones de la autoevaluación				

Apreciación Cualitativa: Para la parte 3 emita su concepto para cada ítem del cuestionario según la plantilla

Parte 3. Dimensiones de la autoevaluación en el aula universitaria

Dimensión: Creencias relativas al propósito de a autoevaluación.					
	Reconocer el valor de una evaluación formativa continua para mejorar el aprendizaje.	Redacción adecuada	Claridad y precisión	Pertinencia dentro de la dimensión	Observaciones
		Si/No	Si/No	Si/No	
1	La autoevaluación contribuye a mejorar el aprendizaje de las competencias				
2	El propósito de la autoevaluación es promover en el alumno un sentido de responsabilidad hacia el aprendizaje				
3	Con la autoevaluación los estudiantes comprenden fácilmente los objetivos de la asignatura				
4	La autoevaluación permite al estudiante hacerse preguntas que pueden ampliar sus horizontes de aprendizaje				
5	En la autoevaluación el estudiante reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades para mejorar				
6	A través de la autoevaluación se desarrollan habilidades requeridas en el ámbito profesional				
7	En el proceso de autoevaluación del				

	estudiante lo mas importante es la negociación y diálogo sobre los criterios				
8	La autoevaluación me permite comprobar si los estudiantes están logrando los objetivos del curso				
9	La capacidad de autoevaluarse es necesaria para la profesión				
Dimensión: Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria					
	Actitudes, valores, emociones, madurez y capacidad del alumno	Redacción adecuada Si/No	Claridad y precisión Si/No	Pertinencia dentro de la dimensión Si/No	Observaciones
10	La autoevaluación ayuda al estudiante a enfocarse en sus valores más que en el conocimiento				
11	Al realizar la autoevaluación los estudiantes hacen valoraciones más exigentes que las del profesor				
12	La objetividad de la autoevaluación depende del grado de honestidad del estudiante				
13	El estudiante siente temor al autoevaluarse por la responsabilidad que representa				
14	No aplico la autoevaluación por temor a que la nota que se da el alumno no corresponda con la mía				
15	El estudiante prefiere que el profesor ponga la nota				
16	La autoevaluación solo la deben hacer los estudiantes universitarios				
17	Los estudiantes por general tienen la habilidad necesaria para emitir juicios sobre su propio desempeño				
18					
19	En la autoevaluación, los estudiantes sobrevaloran su desempeño				
20	El ejercicio de autoevaluación propicia el principio de honestidad académica				
Dimensión: Creencias relativas a las relaciones pedagógicas					

	Poder y roles, autoridad, objetividad, validez, entrega de calificaciones	Redacción adecuada Si/No	Claridad y precisión Si/No	Pertinencia dentro de la dimensión Si/No	Observaciones
21	La autoevaluación agrega una dimensión diferente a la enseñanza, trasciende la medición de conocimientos				
22	En la autoevaluación se asigna un rol de mayor responsabilidad al estudiante				
23	La autoevaluación permite compartir la responsabilidad de la calificación con el estudiante				
24	La autoevaluación requiere madurez y capacidad del estudiante				
25	La autoevaluación del estudiante le da mayor objetividad al proceso evaluativo				
26	La autoevaluación conlleva conflictos				
27	La autoevaluación es necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante				
28	Ya que la autoevaluación por el estudiante es subjetiva, su validez es mínima				
<u>Dimensión:</u> Creencias relativas a las dificultades en la práctica docente para usar la autoevaluación en el aula universitaria					
	Tiempo, numero de alumnos, resistencia, tipo de asignatura, costumbre del estudiante	Redacción adecuada Si/No	Claridad y precisión Si/No	Pertinencia dentro de la dimensión Si/No	Observaciones
29	Cuando las clases son numerosas, la autoevaluación del estudiante se utiliza para agilizar la calificación				
30	La autoevaluación requiere mucho tiempo y le resta a la enseñanza de los contenidos				
31	Los alumnos ejercen una presión importante para que se asigne una nota por lo que no están interesados en realizar una autoevaluación de su proceso de aprendizaje				
32	El tipo de asignatura que dicto no se presta para la aplicación de la autoevaluación por el estudiante				
33	La autoevaluación del estudiante debe tener una ponderación menor que las calificaciones de exámenes y trabajos				
34	Es difícil utilizar la autoevaluación				
35	Poco contribuye a evaluar la calidad de la práctica docente				

Dimensión: Creencias relativas a los obstáculos institucionales para usar la autoevaluación					
	Tiempo, preponderancia formatos errados, preponderancia sumativa, capacitación docente, requisito formal	Redacción adecuada Si/No	Claridad y precisión Si/No	Pertinencia dentro de la dimensión Si/No	Observaciones
36	La institución proporciona el tiempo que se requiere para aplicar la autoevaluación por el estudiante				
37	La institución ejerce una presión importante para que se asigne una nota y da poca importancia a la evaluación cualitativa				
38	La educación superior promueve especialmente la aplicación de exámenes tipo test y opción múltiple				
39	No recibo la capacitación suficiente para usar la autoevaluación en el aula de clase				
40	La autoevaluación por el estudiante es solo un requisito de los programas				

Validado por:	C.C
Profesión:	
Lugar de Trabajo:	
Cargo que desempeña:	
Lugar y fecha de validación:	
Firma:	

ANEXO 3 -

Bogotá, xxxxxxxxx

Profesor

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Reciba un cordial saludo

Debido a su reconocida experiencia en investigación, me permito solicitar su colaboración para la validación del cuestionario LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL AULA UNIVERSITARIA, el cual será utilizado como instrumento de recolección de información en la investigación denominada: LA AUTOEVALUACIÓN: APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS, que será presentado para optar al título de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Me permito anexar el Instrumento completo para su conocimiento y una breve síntesis de la investigación, de modo que puede registrar un concepto global del instrumento y una apreciación cualitativa sobre las preguntas dentro de las dimensiones y registrar sus observaciones en la plantillas a continuación.

Agradeciendo su valiosa colaboración en el desarrollo e impulso de la investigación, me suscribo.

Cordialmente,

Maria Patricia Canney

Estudiante Maestría en Educación

ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25/10/2013

Docente 1

1	<p>Voy a hacer un recorrido desde mi experiencia con niños de preescolar hasta estudiantes de Doctorado. En el trabajo que yo he hecho con niños de preescolar hacíamos trabajos de autoevaluación del niño tratando de llevar a la práctica docente la formación de que el niño sea capaz de mirarse y decir fui capaz o no fui capaz. Es incipiente pero se logra algo. Desde mi formación nos enseñaron a hacer eso con los niños con los más grandecitos y con los más viejos. Porque eso sería muy enriquecedor para el mismo proceso de reconstrucción de la clase del docente. Por que en un proceso de auto evaluación el niño, puede decir cuál fue la dificultad que le generó y el ¿Por qué? y de una manera muy espontánea, obviamente ese proceso es más enriquecedor en niños que en adultos porque el niño es capaz de decir no fui capaz, no lo hice no pude. Cuando uno ya pasa a la formación en básica secundaria o sea en bachillerato, solo algunos docentes hacemos esa práctica de autoevaluación, no todos. Sólo algunos docentes, que somos enamorados de la pedagogía y que queremos enriquecer el proceso, hacemos esa práctica de autoevaluación. Ya cuando los muchachos están en la adolescencia, ya existen algunos miedos de ellos porque la autoevaluación la hacemos socializada, el estudiante lo dice ante sus compañeros, cuáles fueron sus fallas o cuales sus debilidades y sus fortalezas, en la adolescencia obviamente hay unos temores: quién me está viendo, quién me está oyendo y empiezan restricciones de vocabulario, aunque tienen libertad de expresión ellos se sienten limitados por el que dirá mi par, sin embargo si se logra cuando se hace por escrito que ellos digan tengo dificultades en esto y de una calificación de 1 a 5 me pondría 3 o me pondría 2 y logra uno que ellos identifiquen cuál sería su calificación, incluso a veces se sub valora. Hay unos que dicen “profe, yo me merezco 1 porque yo no hice esto, no hice esto, esto por pereza, esto porque no sé, esto por aquello”.</p> <p>Cuando vamos a hacer la auto evaluación primero se le dice al estudiante la importancia de lo que van a hacer, los criterios en general es para que ellos reconozcan sus fortalezas, sus debilidades y se evalúa: en primer lugar el conocimiento, hasta cuanto entendieron lo que les explicaron, y en segundo lugar las actitudes frente al conocimiento, a ver si me dio pereza, si fue por negligencia, si cambié de actividad, es decir uno logra llegar un poquito hasta allá en adolescentes y alguno dicen “si profe a mí me dio mucha pereza hacer esto”. Se establecen algunos criterios, y se hace mucho énfasis en la responsabilidad de evaluarse bien, de que más allá de una nota es para que el profesor sea capaz de evaluarlo, o incluso para profundizar en contenidos que ellos también van adquiriendo ese criterio. Cuando ya llegamos a la universidad digamos que no hay una cultura de auto evaluación en el cuerpo docente. En mi experiencia con Ingenieros hemos trabajado de pronto hay mucha rigidez en la evaluación, decimos es un examen escrito, un trabajo escrito, y son muchos exámenes pero en donde es el docente el único que impone los puntos que se van a evaluar. Algunos docentes que si los hay. Yo conozco a Julio Alberto Uribe Calá, no sé si lo conocés, un pedagogo en el área de la matemática, ha hecho muchos desarrollos en el área de la matemáticas, es un colega que practica ese</p>
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	

42	<p>mismo ejercicio, lo mismo que muchos otros directores de la Universidad Nacional como Arturo Yesid que ahora está haciendo trabajos con docentes para enseñarles a enseñar. Es una maestría en matemáticas desde la didáctica de la matemática y como enseñamos. Algunos aunque no se nos permite darle un valor muy alto a ese proceso de auto evaluación, pero lo hacemos. Ya en la Universidad el trabajo es un poquito diferente, porque obviamente el público es distinto. Los estudiantes universitarios a veces si se ven muy reacios a participar en los procesos de auto evaluación, porque no logramos que sean tan sinceros y que nos den con más veracidad la información. Están más preocupados por la nota que por su mismo proceso de crecimiento. En algunos casos uno les dice auto evalúese y de pronto aunque puedo herir susceptibilidades con los profesionales de la salud tienen unos niveles de tolerancia muy bajitos, “yo me merezco 5 en todo”, mientras que los estudiantes en formación de ciencias exactas, tienen unos niveles de tolerancia más altos a la frustración y ellos hasta se pegan más duro. Los estudiantes de Ingeniería dicen “no profe, póngame 1, si usted quiere me pone un poquito más”, cuando yo estoy evaluando no solamente conocimiento, actitud y todo eso. Cuando uno ya hace énfasis en que el criterio no es evaluar los logros: “de que perdiste el parcial”, de que te sientes todavía con incapacidad, uno los invita a que hagan el ejercicio, de cómo fue tu trabajo de preparación en el curso, entonces ya uno ve que suben un poquito las notas, y reconocen: me faltó, pero hice esto, esto y esto y logran describir un poquito el proceso de lo que hicieron. Ese proceso de auto evaluación muchas veces no es tenido en cuenta en los porcentajes de la asignatura, solo en algunos casos decimos eso vale un 5% o 10% de la materia, algunos lo llamamos el porcentaje de formación, él sabe que esa nota, y que logrando mostrar sinceridad, sirve para que el docente conozca sus habilidades, sus comportamientos. Incluso alguno les dicen: “profe, usted sabe que yo perdí el parcial pero usted sabe que yo” entonces explican todo el proceso de formación. Hay áreas donde los docentes se reusan a hacerlo, cual es la razón: algunos dicen muy olímpicamente, entonces el estudiante lo que va a decir es que yo no le enseñé, entonces es ese temor de que el estudiante identifique las debilidades del docente, eso es lo que a veces no gusta, y algunos docentes me dicen: “lo que pasa es que usted es maestra, yo no” Yo llegué aquí no desde mi vocación de docente, sino desde mi profesión como una de mis potenciales tareas que puedo hacer como profesional en Ingeniería, como profesional en matemáticas, como profesional en medicina. El temor es a que se identifique públicamente que la debilidad del estudiante es por debilidad del docente, y eso es muy común encontrarlo. Por eso el rechazo a la auto evaluación. La gente se estremece cuando les dicen vamos a hacer proceso de auto evaluación y es válido, incluso ahorita con los procesos de auto evaluación con objetivos de certificación y acreditación, las universidades están invitando y los docentes lo debemos hacer en muchas universidades, una autoevaluación de nuestro trabajo y casi que se tiene que conservar la confidencialidad de la información y no todos participan, y usted se va a encontrar correos del director diciendo “por favor diligencie su auto evaluación”, entonces cuando es opcional, muchos no lo hacen, yo soy una que siempre lo hace.</p> <p>A veces en algunos programas académicos se deja un 10% y se llama formación integral. Ese 10% los docentes tenemos la opción de hacerlo por</p>
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	
82	
83	
84	
82	
86	

87	autoevaluación, pero muchos les dicen yo los voy a calificar, por la asistencia a
88	clase, por la calificación, y les ponen una nota de concepto. Cuando esa nota de
89	concepto debería ser conciliada en una nota de autoevaluación. Y es en mi
90	experiencia enriquece mucho. Ya por ejemplo en niveles de doctorado y maestría yo
91	trato de hacerlo cuando son grupos pequeños porque enriquece mucho. La gente
92	puede decir es que yo tenía falencias en esto, falencias en esto y logré superar esta,
93	esta y esta, y esta no. Entonces esto a mí me ayuda mucho para planear el próximo
94	curso, porque ya por lo menos uno va diciendo mis estudiantes van logrando estos
95	objetivos, pero estos aún no lo logran y en efecto el proceso de auto evaluación
96	tiene que ser digamos un informe para el docente y el docente de ahí tiene que
97	identificar, por un lado cuales son las características de sus estudiantes y por otro
98	lado cuales son las características de su proceso. Porque aunque muchos son
99	temerosos eso si logra demostrar fortalezas y debilidades del proceso enseñanza
100	aprendizaje y de las didácticas que se están utilizando.
101	Se podrá enseñar? Más que enseñar a los docentes de cómo hacerlo, es
102	sensibilizar a los docentes. Elos muy fácil se autoevalúan cuando les preguntan
103	“elabora el programa de acuerdo al perfil del estudiante”, los asuntos administrativos
104	la autoevaluación es muy buen porque de alguna manera cumplen, pero el proceso
105	de autoevaluación de la pedagogía y la didáctica dentro del aula de clase, hay mucho
106	que discutir, entonces en esa parte no se auto evalúan, pero para mí debería ser de
107	obligatorio cumplimiento.
108	Yo como estudiante, cuando yo estudié, nos enseñaron todo el tiempo y cuando nos
109	auto evaluábamos mal, nos regañaban, ya sea que nos evaluáramos por encima o por
110	debajo de lo que nos merecíamos. También era muy contra la pared, porque la
111	monjita nos decía use se evaluó mal se puso mucho y esto podría generar mucho
112	temor, pero en general si nos sacudían para que fuéramos consientes para que
113	pudiéramos valorar mis logros y mis debilidades y lo llamaban oportunidades de
114	mejora. Era también porque estaban formando maestros y nos decían eso es
115	importante para usted porque si no se va a quedar en un solo escalón, y va a ser la
116	maestra del cuadernito amarillo que usted nunca va a progresar ni trascender en el
117	proceso de pedagogía y en el proceso de enseñanza aprendizaje
118	Otro que lo apique? Muy pocos, yo conozco uno en la universidad Santo Tomás, es
119	un Ingeniero Electrónico, y él les da varilla todo el semestre y los pone a que
120	revisen, él lo hace es pensando y los pone a que revisen hasta donde llegó y donde se
121	quedó para que al ingresar a la materia que le sigue, electrónica 2, sepa que
122	requisitos necesita y si no lo logró, que se vaya a estudiar. Esto es lo que él hace
123	muy juicioso, los pone bien afiladitos a los muchachos para que entiendan que lo
124	que van a hacer no es por la nota, sino por el proceso para que en el segundo
	semestre no tengan problemas.

ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES

Docente 2

1	Es un componente mediante el cual el estudiante, participa de la formación, diciendo
2	cuales son los elementos en los cuales el se siente fuerte y el se siente débil. La
3	ejecuta el mismo, y por eso se llama autoevaluación porque es hecha por el.
4	Participa el docente como un participante activo haciendo que eso sea realmente un
5	proceso formativo para el estudiante. Como? diseñándola y haciendo la
6	retroalimentación adecuada para que eso sea formativo para el. Hay que permitir
7	que partes del análisis que el estudiante hace del material y de la propuesta
8	formativa, sea facilitador de ese proceso de formación, a través de la construcción
9	por ejemplo de mecanismos de autoevaluación que esten involucrados en el
10	programa, que sean parte de lo que el estudiante conoce previamente. que el sepa
11	que tiene que pensar en eso, que tiene que participar responsablemente en eso. Hay
12	que presentarles los objetivos de la materia antes del curso, se les entregan pero hay
13	que presentarselos, abrir un espacio al principio de cada curso y decir: ésta es la
14	propuesta, el temario, la metodología de realización de aprendizaje, y decirles al
15	final del curso usted va a tener que hacerse una autoevaluación y la va a tener que
16	hacer responsablemente. Que opinan? lo aceptan? y ya queda como un compromiso.
17	Creo que si se presenta la autoevaluación así, la nota es muy válida. Creo que los
18	estudiantes son muy críticos de su posición y si se les entrega ese proceso lo hacen
19	de manera muy responsable, sobretodo los que han hecho el proceso de aprendizaje
20	bien hecho. Es posible que los que se asignan una nota superior, en ellos habrá que
21	hacer un proceso de retroalimentación mas fuerte.
22	No se aplica, porque es muy enredado y demanda mucho tiempo, tiempo que uno a
23	veces no tiene. Por ejemplo con esos que no cumplen con los objetivos y se asignan
24	una nota mas alta, uno tiene que tener un espacio y un tiempo para sentarse con ellos
25	y preguntar ¿esa nota que te pusiste si será cierta? ¿será que si aprendiste tanto? y si
26	ellos persisten en su posición más tiempo y más análisis y si uno no tiene
27	conocimiento de los grupos y de las personas, de donde, pues a veces el contacto es
28	estrecho. El tiempo es tan estrecho que uno no alcanza. A mi nadie me ha enseñado
29	a hacerlo, yo intuyo que la autoevalaución se hace asi. com oque uno tenga un
30	proceso de aprendizaje, no lo he tenido, no se si alguien lo tenga, pero yo no lo he
31	tenido. En mi experiencia no he tenido propuestas, necesidad o presión por parte de

ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES

Docente 3

1	La importancia de la autoevaluación, ¿porque no se aplica? yo pienso que la importancia de la autoevaluación es enorme, y lo conteste en el cuestionario, y es que definitivamente uno nunca en la vida después de que sale del ámbito económico va a tener una persona que lo esté analizando y esté revisando la calidad de su trabajo de una manera frecuente y sistemática. Uno va a encontrar que alguien le llama la atención sobre los errores, generalmente sobre los errores `pocas veces sobre las cosas buenas que hace, por eso es importante que periódicamente haga una esfuerzo de revisarse y de mirar la calidad del trabajo y de las actividades que está haciendo cual es. Y si uno está mas o menos dentro del estándar, si tiene un estándar con que compararse o por lo menos dentro de los criterios personales. si no se está alejando de los criterios que usted considera que son los que deben regir la calidad de su trabajo. Pienso que fundamentalmente los docentes seguimos manejando un sistema muy paternalista, en donde los docentes estamos por encima del estudiante en una posición de poder digamos y como de cierta superioridad, de alguna manera me parece que subestimamos a los estudiantes en su capacidad de autocrítica y tambien porque con mucha frecuencia manejamos estudiantes que a pesar de tener mucha edad son personas todavía inmaduras dentro de su proceso de aprendizaje y lo único que quieren es aprobar a cualquier precio y no estan muy preocupados en saber cual es la calidad del aprendizaje y cuales son sus fortalezas y debilidades en el proceso. Yo creo que le sirve mucho, yo la estoy aplicando con los trabajos de exposición, que los estudiantes se califiquen ellos mismos, cuando hacen la presentación y que el grupo los califique también. Antes de calificar yo hago observaciones con respecto a los puntos débiles de la presentación o a los puntos que hay que resaltar, excelente estubo este punto. También a veces les digo aquí te equivocaste porque esto que dijiste no es aplicable o no corresponde o no quedó bien explicado. Yo generalmente no les doy la nota, pero si doy unas observaciones sobre el trabajo que escuché y luego les digo a los estudiantes, ustedes cómo se califican y ustedes compañeros cómo califican a los compañeros que estan haciendo la presentación y espero que la calificación no sea una negociacion política. Es la cosa que yo te califico bien para que tu me califiques bien. Yo creo que los docentes tenemos temor porque apreciamos como lo dijo una vez en una entrevista Gustavo Alvarez Gardezabal el escritor que tuvo una entrevista hace algunos años y le preguntaron por su vida universitaria. El había sido docente universitario durante muchos años en la universidad del Valle, pero que ya se había retirado. ¿y porque se había retirado? por que el trabajo era muy intenso y el se había desengañado de los estudiantes porque el al final de su carrera de docente, le dejó a los estudiantes la libertad de evaluar, les corregia los trabajo y se los entregaba y les decía califiquese usted y no faltaba el sinvergüenza decia el, que despues de que yo despachaba el trabajo en fisico se ponian cinco. Yo me merezco 5 y me importa un comino los errores que usted encontró en el trabajo, a mi lo único que me preocupa es sacar 5 por encima de cualquier consideración, un 5 falso o verdadero, a mi me sirve solamente el 5. Yo recuerdo mucho esa entrevista porque me llamo la atención
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

46	porque yo estaba con esa inquietud de la autoevaluación, entonces de todas maneras
47	yo la estoy aplicando y veo que hay estudiantes que tienen mucha madurez para
48	aplicarla y otros definitivamente no tienen madurez, o tienen demasiado miedo de
49	perder la materia o yo no se si tienen patrocinio, o tienen que presentar notas a la
50	empresa, y de pronto se sienten muy presionados por resultados satisfactorios así no
51	sean verídicos Parte de la dificultad del estudiante es no tener muy claros los
52	objetivos de la materia, francamente pienso que la mayoría de los profesores fallamos
53	en diseño de objetivos, y fallamos mucho en el monitoreo de los objetivos, porque
54	yo me propongo por decir en un tema por ejemplo, conocer el método de evaluación
55	de la pérdida de capacidad laboral en Colombia, ese es un objetivo, y pienso que a
56	veces a uno en el que hacer cotidiano de a clase cada 8 días, se le olvida en un
57	curso de dos a tres semanas pedirle al estudiante como le va con los objetivos, usted
58	siente que esto que planteamos aquí lo está haciendo, ustedes lo están haciendo o en
59	que se sienten como quedados, necesitan mas esfuerzo, o en que necesitan que yo les
60	ayude para que puedan lograr ese objetivo. Últimamente en mis cursos yo estoy
61	siempre empezando el curso con los objetivos y con el programa, lo paso en
62	computador pongo la pantalla para que los estudiantes lo lean, están de acuerdo, les
63	parece razonable esto que queremos hacer o no, que sugieren, que critican no he
64	encontrado nadie que me diga nada, todos dicen que perfecto y trato de preguntarles
65	a los 15 días del curso como vamos, como les fue esta semana, con respecto a los
66	objetivos que, ya tenemos algunos listos o algunos les falta o hay alguno que no
67	hayamos conseguido , que piensan y veo que ellos casi nunca responden con
68	propiedad porque realmente no se están monitoreando. Los coordinadores
69	académicos le dicen a uno hágame un programa, yo pienso que las Universidades
70	deberían estar muy atenta a los objetivos que uno plantea, debería ser crítica porque
71	ellos son los que conocen todo y como decimos todo el rompecabezas completo, uno
72	solo tiene un ficha, entonces a veces le queda muy difícil entender el equilibrio que
73	deben tener todos los componentes del aprendizaje. Por lo menos con las que yo
74	trabajo, no son muy activas en este punto, son mas bien pasivas. La otra cosa que
75	me pregunto yo, realmente los coordinadores académicos están verdaderamente
76	enterados y suficientemente conscientes de los contenidos que nosotros estamos
77	dando. No hay una revisión, ni monitoreo y a los estudiantes los vé uno muy
78	insatisfechos con lo que llevan en la Universidad, como muy aburridos, como muy
79	desmotivados, a mi me han tocado grupos muy desmotivados. Gente muy aburrida
80	que dicen que les pareció horrible el módulo anterior que no entendieron nada. A mi
81	me han hecho críticas con alguna frecuencia y realmente uno no sabe si es que
82	realmente el tema está mal presentado o mal tratado o ellos no estaban preparados
83	para poderlo atender o era un tema ausente de interés. A mi hace tres años cuando
84	terminé el curso que dicto, un estudiante se devolvió, un estudiante que trabajaba en
85	esa época en San Carlos en el Oriente en un hospital, y me dijo: Doctora yo le
86	agradezco mucho el tema suyo, que pena decirlo pero el curso suyo me salvó el
87	semestre porque lo demás para mi fue como nada. Yo le dije, yo te agradezco
88	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
89	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
90	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
91	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
92	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
93	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
94	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
95	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
96	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
97	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
98	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
99	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
100	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
101	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
102	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
103	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
104	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
105	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
106	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
107	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
108	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
109	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
110	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
111	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
112	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
113	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente
114	mucho el elogio me siento muy contenta que te haya gustado, pero me parece muy
115	triste que perdiste el resto del tiempo, todo ese esfuerzo. Me dijo, definitivamente

Codes-quotations list

Code-Filter: All

HU: New Hermeneutic Unit
File: No file
Edited by: Super
Date/Time: 2014-05-12 15:12:37

Code: A1Formativa {8-0}

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:1 [Solo algunos docentes, que som..] (1:1095-1:1232) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

Solo algunos docentes, que somos enamorados de la pedagogía y que queremos enriquecer el proceso, hacemos esa práctica de autoevaluación

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:4 [Se establecen algunos criterio..] (1:2672-1:2938) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

Se establecen algunos criterios, y se hace mucho énfasis en la responsabilidad de evaluarse bien, de que más allá de una nota es para que el profesor sea capaz de evaluarlo, o incluso para profundizar en contenidos que ellos también van adquiriendo ese criterio

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:1 [Es un componente mediante el c..] (1:63-1:228) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

Es un componente mediante el cual el estudiante, participa de la formación, diciendo cuales son los elementos en los cuales el se siente fuerte y el se siente débil

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:3 [Como? diseñandola y haciendo l..] (1:440-1:535) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

Como? diseñandola y haciendo la retroalimentación adecuada para que eso sea formativo para el

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:4 [sea facilitador de ese proceso..] (1:649-1:806) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

sea facilitador de ese proceso de formación, a través de la construcción por ejemplo de mecanismos de autoevaluación que esten involucrados en el programa

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:5 [Hay que presentarles los objet..] (1:962-1:1027) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

Hay que presentarles los objetivos de la materia antes del curso

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:1 [por eso es importante que peri..] (1:596-1:756) (Super)

Codes: [A1Formativa]
No memos

por eso es importante que periódicamente haga una esfuerzo de revisarse y de mirar que la calidad del trabajo o de las actividades que está haciendo cual es.

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:2 [Pienso que fundamentalemnte lo..] (1:1019-1:1328) (Super)

Codes: [A1Formativa] [Madurez]
No memos

Pienso que fundamentalemnte los docentes seguimos manejando un sistema muy paternalista, en donde los docentes estamos por encima del estudiante en una posición de poder digamos y como de cierta superioridad, de alguna manera me parece que subestimamos a los estudiantes en su capacidad de autocrítica

Code: Capacidad {0-0}

Code: Dificultades {9-0}

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:10 [Ya por ejemplo en niveles de d..] (3:283-3:404) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

Ya por ejemplo en niveles de doctorado y maestría yo trato de hacerlo cuando son grupos pequeños porque enriquece mucho

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:12 [Cuando ya llegamos a la univer..] (1:2942-1:3051) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

Cuando ya llegamos a la universidad digamos que no hay una cultura de auto evaluación en el cuerpo docente

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:13 [los pone bien afiladitos a los..] (3:2911-3:3088) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

los pone bien afiladitos a los muchachos para que entiendan que lo que van a hacer no es por la nota, sino por el proceso para que en el segundo semestre no tengan problemas.

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:8 [No se aplica porque es muy enr..] (1:1821-1:1914) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

No se aplica porque es muy enredado y demanda mucho tiempo, tiempo que uno a veces no tiene

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:9 [El tiempo es tan estrecho que ..] (1:2339-1:2382) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

El tiempo es tan estrecho que uno no alcanza

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:10 [A mi nadie me ha enseñado a ha..] (1:2386-1:2467) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

A mi nadie me ha enseñado a hacerlo, yo intuyo que la autoevaluación se hace así

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:6 [por que el trabajo era muy int..] (1:2952-1:3032) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

por que el trabajo era muy intenso y el se había desengañado de los estudiantes

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:9 [Los coordinadores académicos l..] (2:1922-2:2328) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

Los coordinadores académicos le dicen a uno hágame un programa, yo pienso que las Universidades deberían estar muy atenta a los objetivos que uno plantea, debería ser crítica porque ellos son los que conocen todo y como decimos todo el rompecabezas completo, uno solo tiene una ficha, entonces a veces le queda muy difícil entender el equilibrio que deben tener todos los componentes del aprendizaje.

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:10 [No hay una revisión, ni monito..] (2:2615-2:2823) (Super)

Codes: [Dificultades]
No memos

No hay una revisión, ni monitoreo y a los estudiantes los ve uno muy insatisfechos con lo que llevan en la Universidad, como muy aburridos, como muy desmotivados, a mi me han tocado grupos muy desmotivados

Code: Madurez {5-0}

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:6 [Los estudiantes universitarios..] (2:482-2:684) (Super)

Codes: [Madurez]
No memos

Los estudiantes universitarios a veces si se ven muy reacios a participar en los procesos de auto evaluación, porque no logramos que sean tan sinceros y que nos den con más veracidad la información

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:7 [Creo que los estudiantes son m..] (1:1470-1:1664) (Super)

Codes: [Madurez]
No memos

Creo que los estudiantes son muy críticos de su posición y si se les entrega ese proceso lo hacen de manera muy responsable, sobretodo los que han hecho el proceso de aprendizaje bien hecho

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:2 [Pienso que fundamentalemnte lo..] (1:1019-1:1328) (Super)

Codes: [A1Formativa] [Madurez]
No memos

Pienso que fundamentalemnte los docentes seguimos manejando un sistema muy paternalista, en donde los docentes estamos por encima del estudiante en una posición de poder digamos y como de cierta superioridad, de alguna manera me parece que subestimamos a los estudiantes en su capacidad de autocrítica

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:3 [manejamos estudiantes que a pe..] (1:1367-1:1544) (Super)

Codes: [Madurez]
No memos

manejamos estudiantes que a pesar de tener mucha edad son personas todavía inmaduras dentro de su proceso de aprendizaje y lo único que quieren es aprobar a cualquier precio

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:7 [de todas maneras yo la estoy a..] (2:92-2:363) (Super)

Codes: [Madurez]
No memos

de todas maneras yo la estoy aplicando y veo que hay estudiantes que tiene mucha madurez para aplicarla y otros definitivamente no tienen madurez, o tienen demasiado miedo de perder la materia o yo no se si tienen patrocinio, o tiene que presentar notas a la empresa

Code: Objetividad {1-0}

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:8 [Parte de la dificultad del est..] (2:460-2:689) (Super)

Codes: [Objetividad]
No memos

Parte de la dificultad del estudiante es no tener muy claros los objetivos de la materia, francamente pienso que la mayoría de los profesores fallamos en diseño de objetivos, y fallamos mucho en el monitoreo de los objetivos,

Code: Poder y autoridad {2-0}

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:2 [hay unos temores: quien me est..] (1:1519-1:1710) (Super)

Codes: [Poder y autoridad]
No memos

hay unos temores: quien me está viendo, quién me está

oyendo y empiezan restricciones de vocabulario, aunque tienen libertad de expresión ellos se sienten limitados por el que dirá mi par,

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:11 [Yo como estudiante, cuando yo ..] (3:1677-3:1873) (Super)

Codes: [Poder y autoridad]
No memos

Yo como estudiante, cuando yo estudié, nos enseñaron todo el tiempo y cuando nos auto evaluábamos mal, nos regañaban, ya sea que nos evaluarán por encima o por debajo de lo que nos merecíamos

Code: Roles {1-0}

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:2 [se llama autoevaluación porque..] (1:265-1:311) (Super)

Codes: [Roles]
No memos

se llama autoevaluación porque es hecha por el.

Code: Sumativa {8-0}

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:3 [si se logra cuando se hace por..] (1:1725-1:1868) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

si se logra cuando se hace por escrito que ellos digan tengo dificultades en esto y de una calificación de 1 a 5 me pondría 3 o me pondría 2

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:5 [En mi experiencia con Ingenier..] (1:3055-1:3306) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

En mi experiencia con Ingenieros hemos trabajado de pronto hay mucha rigidez en la evaluación, decimos es un examen escrito, un trabajo escrito, y son muchos exámenes pero en donde es el docente el único que impone los puntos que se van a evaluar

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:7 [Están más preocupados por la n..] (2:688-2:762) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

Están más preocupados por la nota que por su mismo proceso de crecimiento

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:8 [tienen unos niveles de toleran..] (2:895-2:968) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

tienen unos niveles de tolerancia muy bajitos, "yo me merezco 5 en todo"

P 1: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada).pdf - 1:9 [Ese proceso de auto evaluación..] (2:1722-2:2075) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

Ese proceso de auto evaluación muchas veces no es tenido en cuenta en los porcentajes de la asignatura, solo en algunos casos decimos eso vale un 5% o 10% de la materia, algunos lo llamamos el porcentaje de formación, él sabe que esa nota, y que logrando mostrar sinceridad, sirve para que el docente conozca su habilidades, sus comportamientos.

P 2: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES 25(tabulada)ALEJANDRO SANIN.pdf - 2:6 [Creo que si se presenta la aut..] (1:1400-1:1467) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

Creo que si se presenta la autoevaluación así la nota es muy válida.

P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:4 [Yo creo que le sirve mucho, yo..] (1:1680-1:1878) (Super)

Codes: [Sumativa]
No memos

Yo creo que le sirve mucho, yo la estoy aplicando con los trabajos de exposición, que los estudiantes se califiquen ellos mismos, cuando hacen la presentación y que el grupo los califique también

**P 3: ENTREVISTA AUTOEVALUACION POR LOS ESTUDIANTES LIGIAMONTOYA 25(tabulada).pdf - 3:5 [que esto que dijiste no es apl..]
(1:2103-1:2501) (Super)**

Codes: [Sumativa]
No memos

que esto que dijiste no es aplicable o no corresponde o no quedó bien explicado. Yo generalmente no les doy la nota, pero si doy unas observaciones sobre el trabajo que escuché y luego les digo a los estudiantes, ustedes como se califican y ustedes compañeros como califican a los compañeros que estan haciendo la presentación y espero que la calificación no sea una negociacion política.

Anexo 6 -

Diccionario de datos

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
N	N de la encuesta	Escala			
ID	Identificación del encuestado	Nominal			
ID_ENC	Identificación del recopilador	Nominal			
FINIC	Fecha de inicio	Nominal			
FFIN	Fecha de fin	Nominal			
P1	Fecha (ejemplo 10/03/2014)	Nominal			
P2	Nombre de la Institución Universitaria	Nominal	1 2	Universidad Pontificia Javeriana Universidad CES	9
P3	Indique el programa académico en el que desarrolla la mayor parte de su docencia	Nominal			
P3_1	Área del programa	Escala	1 2 3	Ciencias económicas y administración Ciencias de la salud Otras	9
P4	Asignaturas que dicta este semestre	Nominal			
P5	Sexo	Nominal	1 2	Hombre Mujer	9
P6	Indique su edad en años cumplidos	Escala			
P7	Indique los años de experiencia en docencia universitaria	Escala			
P8	Indique el mayor nivel de educación adquirido	Ordinal	1 2 3 4	Pregrado Especialización Maestría Doctorado	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor		Etiqueta	Valores perdidos
P9	Indique el pregrado obtenido	Nominal				
P10	Indique el tipo de contratación con la institución	Nominal	1	Tiempo completo		9
			2	Medio Tiempo		
			3	Cátedra		
P11	En general, ¿está de acuerdo en que los estudiantes se autoevalúen como parte del proceso de formación profesional?	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P11_1	¿Por qué?	Nominal				
P12	En general, ¿qué es para usted la autoevaluación por los estudiantes?	Nominal				
P13	En general, ¿usted aplica la autoevaluación por los estudiantes en sus cursos?	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P13_1	¿Por qué?	Nominal				
P14_1	Pide a los estudiantes que auto corrijan su trabajo usando alguna guía de respuestas	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P14_2	Pide a sus estudiantes que se auto califiquen poniendo una nota a su trabajo	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P14_3	Pide a los estudiantes que reflexionen sobre su desempeño de manera formal o informal	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P14_4	Otra	Nominal	0	No		9
			1	Si		
P14_4A	(especifique)	Nominal				"9"
P15	No cuento con los conocimientos necesarios para aplicar la autoevaluación por el estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo		9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P16	La autoevaluación permite al estudiante desarrollar habilidades útiles para su futuro desempeño profesional	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P17	Creo que la autoevaluación es una forma de dar retroalimentación al estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P18	Los estudiantes sobrevaloran su desempeño cuando se autoevalúan	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P19	Pienso que la autoevaluación por el estudiante no es un método válido para calificar	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
P20	La autoevaluación promueve un sentido de responsabilidad en el estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P21	La autoevaluación permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P22	Creo que la autoevaluación requiere de madurez y habilidad específicas por parte del estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P23	Pienso que la autoevaluación del estudiante puede agilizar la calificación en grupos numerosos	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P24	Considero que la autoevaluación del estudiante le resta tiempo a la presentación de contenidos	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P25	Por medio de la autoevaluación, el estudiante se enfoca en sus actitudes y valores, y no sólo en el conocimiento	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P26	La autoevaluación promueve en el estudiante la honestidad académica	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P27	En el proceso de autoevaluación, los estudiantes tienden a hacer valoraciones más exigentes que las del profesor	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P28	La autoevaluación por el estudiante me permite ajustar el contenido de mi materia	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P29	Los estudiantes ejercen mayor presión en que se les asigne una nota y menor interés en la retroalimentación	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P30	Creo que los estudiantes prefieren que el profesor ponga las calificaciones	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P31	La autoevaluación permite compartir la asignación de la calificación con el estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P32	La autoevaluación puede mejorar el aprendizaje del estudiante	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P33	Creo que los estudiantes tienen la habilidad necesaria para emitir juicios sobre su propio desempeño	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
P34	La autoevaluación no permite comprobar si los estudiantes están aprendiendo	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P35	Al autoevaluarse el estudiante siente temor por no coincidir con la nota del profesor	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P36	Al practicar la autoevaluación, el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P37	Pienso que el dialogo sobre los criterios de autoevaluación es lo mas importante en este proceso por parte del estudiante	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P38	Evito usar la autoevaluación por que la calificación del estudiante no coincide con la mía	Ordinal	1 2 3	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P39	Los estudiantes no tienen el conocimiento suficiente para asignar una calificación a su trabajo	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P40	Considero que la autoevaluación por el estudiante no aporta a su desempeño profesional en el futuro	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P41	La autoevaluación por el estudiante no resta tiempo a la presentación de contenidos	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P42	A través de la autoevaluación el estudiante comprende fácilmente los propósitos de la materia	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P43	La autoevaluación solo agrega valor en los estudiantes de posgrado porque tienen la madurez y habilidad necesaria	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
	para realizarla		2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P44	En la práctica docente se estimula y facilita la aplicación de exámenes tipo test y de opción múltiple	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	9
			3	Con frecuencia	
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P45	El tiempo y las condiciones que se requieren para aplicar la autoevaluación no son suficientes	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	9
			3	Con frecuencia	
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P46	Se ejerce una presión importante para que se asigne una nota	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	9
			3	Con frecuencia	
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P47	La autoevaluación por el estudiante es más un requisito administrativo para los sistemas de acreditación	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	9
			3	Con frecuencia	
			4	Casi siempre	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			5	Siempre	
P48	Las asignaturas que dicto no se prestan para la aplicación de la autoevaluación por el estudiante	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P49	El número de alumnos dificulta realizar el proceso de autoevaluación por el estudiante	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P50_1	Nombre	Nominal			9
P50_2	Correo electrónico	Nominal			9
P50_3	Teléfono	Ordinal			9
DIM1	Sumatoria Dimensión 1	Escala			
DIM2	Sumatoria Dimensión 2	Escala			
DIM3	Sumatoria Dimensión 3	Escala			
DIM4	Sumatoria Dimensión 4	Escala			
PRODIM1	Promedio Dimensión 1	Escala			
PRODIM2	Promedio Dimensión 2	Escala			
PRODIM3	Promedio Dimensión 3	Escala			
PRODIM4	Promedio Dimensión 4	Escala			
P18b	Pregunta P18b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P22b	Pregunta P22b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P25b	Pregunta P25b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P26b	Pregunta P26b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P27b	Pregunta P27b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P29b	Pregunta P29b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
P30b	Pregunta P30b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P33b	Pregunta P33b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P35b	Pregunta P35b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P39b	Pregunta P39b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P43b	Pregunta P43b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
P15b	Pregunta P15b modificada para el análisis	Ordinal	1 2	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P19b	Pregunta P19b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P23b	Pregunta P23b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P24b	Pregunta P24b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P28b	Pregunta P28b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P31b	Pregunta P31b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			5	Totalmente de acuerdo	
P38b	Pregunta P38b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P41b	Pregunta P41b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P16b	Pregunta P16b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P17b	Pregunta P17b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P20b	Pregunta P20b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P21b	Pregunta P21b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P32b	Pregunta P32b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P34b	Pregunta P34b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P36b	Pregunta P36b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P37b	Pregunta P37b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P40b	Pregunta P40b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	9
			3	Indeciso o dudoso	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P42b	Pregunta P42b modificada para el análisis	Ordinal	1	Totalmente en desacuerdo	
			2	En desacuerdo	
			3	Indeciso o dudoso	9
			4	De acuerdo	
			5	Totalmente de acuerdo	
P44b	Pregunta P44b modificada para el análisis	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P45b	Pregunta P45b modificada para el análisis	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P46b	Pregunta P46b modificada para el análisis	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
P47b	Pregunta P47b modificada para el análisis	Ordinal	1	Nunca	
			2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	9
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
P48b	Pregunta P48b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Nunca Ocasionalmente Con frecuencia Casi siempre Siempre	9
P49b	Pregunta P49b modificada para el análisis	Ordinal	1 2 3 4 5	Nunca Ocasionalmente Con frecuencia Casi siempre Siempre	9
DIM1CAT	Creencias relativas al propósito de la autoevaluación	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
DIM2CAT	Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
DIM3CAT	Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas	Ordinal	1 2 3 4 5	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Indeciso o dudoso De acuerdo Totalmente de acuerdo	9
DIM4CAT	Creencias relativas a las dificultades para aplicar la	Ordinal	1	Nunca	9

Variable	Etiqueta de la pregunta	Nivel de medida	Valor	Etiqueta	Valores perdidos
	autoevaluación		2	Ocasionalmente	
			3	Con frecuencia	
			4	Casi siempre	
			5	Siempre	
TODASDIM	Todo el formulario	Escala			
PROTODASDIM	Promedio todo el formulario	Escala			
DIM123	Dimensiones 1 2 3	Escala			
PRODIM123	Promedio dimensiones 1-2-3	Escala			
P14_1_2	Practica de autoevaluación 1 y 2	Nominal	0	No	9
			1	Si	
P14_1_3	Practica de autoevaluación 1 y 3	Nominal	0	No	9
			1	Si	
P14_2_3	Practica de autoevaluación 2 y 3	Nominal	0	No	9
			1	Si	
P14_1_2_3	Practica de autoevaluación 1 - 2 - 3	Nominal	0	No	9
			1	Si	

FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES

Dimesión	Alfa de Cronbach	Elementos	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Creencias relativas al propósito de la autoevaluación	0,887	Pregunta 16	0,871
		Pregunta 17	0,881
		Pregunta 20	0,862
		Pregunta 21	0,871
		Pregunta 32	0,873
		Pregunta 34	0,891
		Pregunta 36	0,874
		Pregunta 37	0,882
		Pregunta 40	0,884
		Pregunta 42	0,874
Creencias relativas a las dimensión afectiva y ética de la autoevaluación en el aula universitaria	0,778	Pregunta 18	0,747
		Pregunta 22	0,781
		Pregunta 25	0,765
		Pregunta 26	0,750
		Pregunta 27	0,765
		Pregunta 29	0,757
		Pregunta 30	0,775
		Pregunta 33	0,744
		Pregunta 35	0,781
		Pregunta 39	0,730
Creencias relativas al aprendizaje y relaciones pedagógicas	0,624	Pregunta 15	0,627
		Pregunta 19	0,548
		Pregunta 23	0,663
		Pregunta 24	0,558
		Pregunta 28	0,550
		Pregunta 31	0,574
		Pregunta 38	0,588
		Pregunta 41	0,609
Creencias relativas a las dificultades para aplicar la autoevaluación	0,728	Pregunta 44	0,738
		Pregunta 45	0,664
		Pregunta 46	0,687
		Pregunta 47	0,669

Pregunta 48	0,714
Pregunta 49	0,658

Anexo 8 - Fiabilidad del
Cuestionario

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,830	35

Elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P15b	113,985	198,707	0,229	0,828
P16b	113,545	190,686	0,552	0,819
P17b	113,694	192,620	0,463	0,822
P18b	115,179	190,419	0,458	0,821
P19b	114,164	187,672	0,522	0,819
P20b	113,649	187,478	0,733	0,815
P21b	113,455	191,528	0,619	0,819
P22b	115,940	202,222	0,124	0,831
P23b	115,119	200,136	0,141	0,832
P24b	114,149	190,474	0,510	0,820
P25b	114,052	188,336	0,574	0,818
P26b	113,888	187,378	0,681	0,815
P27b	114,896	191,372	0,497	0,820
P28b	114,254	189,860	0,512	0,820
P29b	115,239	196,800	0,284	0,827
P30b	115,090	201,045	0,154	0,830
P31b	114,373	191,920	0,464	0,821
P32b	113,888	187,769	0,697	0,815
P33b	114,157	188,464	0,620	0,817
P34b	114,612	189,593	0,491	0,820
P35b	114,978	203,030	0,078	0,833
P36b	114,007	190,789	0,622	0,818
P37b	113,873	195,209	0,466	0,823
P38b	114,000	194,105	0,389	0,824
P39b	114,403	186,979	0,579	0,817
P40b	113,881	188,813	0,560	0,818
P41b	114,276	194,412	0,348	0,825
P42b	114,291	185,396	0,737	0,813

P43b	114,269	196,333	0,283	0,827
P44b	114,582	205,072	0,007	0,835
P45b	115,246	209,405	-0,133	0,839
P46b	114,657	210,949	-0,161	0,844
P47b	115,522	213,439	-0,236	0,844
P48b	115,933	219,492	-0,411	0,849
P49b	115,425	215,434	-0,272	0,848