



La autoevaluación como formadora del pensamiento reflexivo en estudiantes de posgrado

Self-assessment as a trainer of reflective thinking in postgraduate students

Liliana Aidee Muñoz Guevara^{1,a}, Jamine Pozu Franco^{1,b}, Jorge Luis Jaime Cárdenas^{2,c}, Yanira Oria Rodríguez^{1,d}

RESUMEN

La evaluación es un aspecto clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes en la universidad afrontan el desafío de identificar las mejores estrategias para llevar a cabo este proceso de manera eficaz en la enseñanza no presencial. Del mismo modo, que los estudiantes desarrollen el pensamiento reflexivo es una oportunidad para su aprendizaje porque les permite resolver problemas, hipotetizar, plantear alternativas y autorregular sus actividades para lograr las metas del aprendizaje. Este estudio tuvo como propósito aplicar la autoevaluación como una estrategia para promover el pensamiento reflexivo e identificar el grado en que los estudiantes de posgrado ejercen este tipo de pensamiento al realizar una actividad cognitiva retadora en la recolección, selección y análisis de los antecedentes para el balance bibliográfico del proyecto de investigación. La investigación fue de tipo cualitativa en el marco del paradigma interpretativo, con diseño fenomenológico. El estudio se desarrolló en una asignatura del área de investigación de estudios de Maestría impartida en una universidad pública. Se recogió la información registrada en las rúbricas y se analizó en qué nivel se ubica el pensamiento reflexivo en base al planteamiento de Van Manen, citado por Romero (2007), quien define tres niveles: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Entre los principales hallazgos se encontró que los niveles predominantes de la capacidad reflexiva del estudiante se ubican entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. En el caso del tercer nivel (racionalidad crítica), los estudiantes no alcanzaron tal grado de reflexión por lo que es un aspecto de mejora dentro del pensamiento reflexivo necesario para el grado de maestría al que aspiran.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa, autoevaluación, pensamiento reflexivo, estudiantes de posgrado

¹ Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

^a ORCID ID: 0000-0002-9791-7370

^b ORCID ID: 0000-0003-0892-178X

^c ORCID ID: 0000-0003-4948-8409

^d ORCID ID: 0000-0002-6502-5159

SUMMARY

Assessment is a key aspect of the teaching and learning process. Teachers at the university face the challenge of identifying the best strategies to carry out this process effectively in remote teaching. In the same way, that students develop reflective thinking is an opportunity for their learning because it allows them to solve problems, hypothesize, propose alternatives and self-regulate their activities to achieve learning goals. The purpose of this study was to apply self-assessment as a strategy to promote reflective thinking and to identify the degree to which postgraduate students exercise this type of thinking by performing a challenging cognitive activity in the collection, selection and analysis of background information for the bibliographical balance of the research project. The research was qualitative in the framework of the interpretive paradigm, with a phenomenological design. The study was developed in a subject of the research area of Master's studies taught at a public university. The information recorded in the rubrics was collected and the level of reflective thinking was analyzed based on Van Manen's approach, cited by Romero (2007), who defines three levels: technical rationality, practical rationality and critical rationality. Among the main findings, it was found that the predominant levels of the student's reflective capacity are located between technical rationality and practical rationality. In the case of the third level (critical rationality), the students did not reach such a degree of reflection, which is why it is an aspect of improvement within the reflective thinking necessary for the Master's degree to which they aspire.

KEY WORDS: Formative assessment, self-assessment, reflective thinking, graduate students.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la formación del posgrado, uno de los desafíos que se afronta en el proceso de enseñanza y aprendizaje está relacionado a la evaluación de los aprendizajes. Permanentemente, los docentes nos preguntamos cuál podría ser la mejor manera de llevar a cabo este proceso. La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida los estudiantes han logrado los resultados de aprendizaje previstos, lo cual supone emitir un juicio de valor sobre las evidencias recogidas e interpretadas contrastándolas con los criterios que son los aprendizajes definidos previamente en términos de desempeños. En base a ello, se tomarán decisiones pertinentes y oportunas para mejorar la enseñanza y promover el logro de los resultados del aprendizaje.

La evaluación es un proceso que tiene una doble finalidad. Desde la función pedagógica, es un proceso para el aprendizaje, es decir, está orientada a identificar los aspectos logrados, aspectos a mejorar y lo que se debe hacer para obtener los resultados de aprendizaje desde la mirada del docente y también del propio estudiante, quien participa activamente a partir de la mediación docente, de manera que se busca que sean capaces de planificar su propio aprendizaje de manera autónoma (Rodríguez et al., 2011). Desde la función social, la evaluación es un proceso del aprendizaje; es decir, tiene como finalidad certificar el aprendizaje con fines de promoción.

La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje supone:

- Compartir con los estudiantes los propósitos de la evaluación y garantizar la comprensión de los mismos.
- Incluir la autoevaluación del estudiante para que sea capaz de identificar las brechas de aprendizaje en referencia a los propósitos determinados.
- Brindar información al estudiante para que reconozca el qué y el cómo hacer para el logro de los aprendizajes.
- Confianza en que el estudiante es capaz de autorregular su propio proceso formativo.
- Compromiso del docente y del estudiante para revisar y tomar decisiones en base a los resultados de la evaluación.

Es así como la evaluación formativa se lleva a cabo en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los estudiantes son buscadas, interpretadas y usadas por los profesores, los estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje (Black & Wiliam, 2009). Como parte de los principios de la evaluación formativa (Ibarra & Rodríguez, 2015), se encuentran los siguientes:

- **Credibilidad:** Valora en qué grado las realizaciones se adecúan a los criterios.
- **Diálogo:** Produce interacción formal e informal.
- **Mejora:** Proporciona información clara y útil.
- **Participativa:** Fomenta la corresponsabilidad.
- **Reflexión:** Propicia varios tipos de pensamiento: analítico, crítico.
- **Regulación:** Fomenta autonomía, iniciativa, transferencia.
- **Reto:** Oportunidades de actividades desafiantes, retadoras y motivantes.
- **Transversalidad:** Se desarrolla de forma interrelacionada e integrada, evita la segmentación y desconexión del aprendizaje.

La evaluación para y del aprendizaje exige replantear “los métodos y requisitos de la evaluación [porque] probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto [de] los materiales de enseñanza” (Boud, citado por Caro et al., 2008, p. 541).

Es así como la evaluación en la Educación Superior se puede llevar a cabo mediante diferentes estrategias, tales como la evaluación entre pares, la evaluación colaborativa, la autoevaluación, entre otras. Estas permiten la acumulación de conocimientos y la instauración de adecuados hábitos personales y sociales y toma en cuenta las expectativas de los estudiantes (Ferrándiz, 2011). Precisamente, “la autoevaluación se refiere a la evaluación que los estudiantes hacen de sus propios desempeños, y su objetivo es permitir que ellos sean conscientes de su propio aprendizaje” (Boud & Soler, citado por López, 2018, párr. 4). En esta, de acuerdo con Somervell (citado por Bretones, 2008), los estudiantes brindan la valoración de su propio trabajo y no se limitan a la relación estudiante-profesor, sino que asumen un rol participativo en todo el proceso evaluativo. Si bien existe un riesgo a sobrevalorar o infravalorar la evaluación por parte del mismo estudiante, cuando esta estrategia es guiada y planificada por el docente, entonces resulta una evaluación enriquecedora.

La autoevaluación es fundamental en los estudios superiores, sobre todo en el posgrado, considerando

que los estudiantes en esa etapa han adquirido un mayor nivel de autonomía y autoeficacia, por lo cual el aprendizaje debe ser reflexivo. En otras palabras, el pensamiento necesita pasar por una adecuada interiorización del aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos. Es así como el pensamiento reflexivo representa la manera de pensar y revisar las ideas para ser conscientes de ellas para, de ese modo, lograr un aprendizaje sostenible y significativo. De hecho, John Dewey sostenía que la reflexión comienza cuando el estudiante se cuestiona por la veracidad de una indicación para así tratar de probar su autenticidad, es decir, “implica creer o no en algo a través de otra cosa que sirve de evidencia, prueba o fundamento de la creencia” (Rendón, 2011, p.113). En resumen, la autoevaluación es un instrumento que permite el desarrollo de un pensamiento reflexivo en el estudiante. Brown y Glasner (2007) señalan que:

Hay claras conexiones entre la reflexión y la autoevaluación. Ambas implican centrarse en el aprendizaje y la experiencia, pero la autoevaluación se ocupa normalmente de emitir juicios sobre aspectos específicos de logros, a menudo de formas públicamente defendibles, donde la reflexión tiende a ser una actividad más exploratoria que es posible tenga lugar en cualquier etapa del aprendizaje aun cuando no lleve a un resultado directamente expresable. Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda la reflexión lleva a la autoevaluación (p. 180).

En la actualidad, la mirada no se encuentra en el rol pasivo del estudiante, sino en el empoderamiento cognitivo para entablar diálogos con respaldo teórico y capacidad comunicativa con un eficiente proceso reflexivo que contemple los conocimientos específicos (saberes teóricos) y la reflexión sobre ellos para retransmitirlos (saberes prácticos) creando así un nuevo aprendizaje (Ferrándiz, 2011). Por ello, de acuerdo con la Universidad de Deusto (citada por González, 2012, p. 598), el pensamiento reflexivo se considera como “el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea”. Es así como el desarrollo del pensamiento reflexivo es una oportunidad para el aprendizaje del estudiante porque le permite resolver problemas, hipotetizar, plantear alternativas de solución, y autorregular sus actividades en función de las metas del aprendizaje.

Para analizar la actividad reflexiva de los estudiantes se tomó como referencia los tres niveles

planteados por Van Manen (citado por Romero, 2007), adaptándolos al objetivo del presente estudio:

- **Nivel 1:** Hace referencia a la descripción del proceso seguido en la realización de la actividad para, así, aplicar de manera eficiente y eficaz, el conocimiento adquirido. El estudiante en este nivel describe lo que hizo, cómo lo hizo y si alcanzó los propósitos del aprendizaje. (Racionalidad técnica).
- **Nivel 2:** Se refiere a la acción práctica en la que se busca explicar y clarificar los procesos seguidos para alcanzar los propósitos del aprendizaje y qué es lo que mejor le resultó. (Racionalidad práctica).
- **Nivel 3:** Incorpora a los dos niveles anteriores y consiste en considerar criterios éticos dentro de la actividad reflexiva. Este nivel implica cómo podría hacer las cosas de otra manera, cómo podría cambiar, qué podría hacer diferente, qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios y por qué (Racionalidad crítica).

En los últimos años, la autoevaluación y el pensamiento reflexivo han sido variables estudiadas en el ámbito de los estudios del pregrado y posgrado. A continuación, se presentan algunas de las investigaciones relevantes. Acero et al. (2022) analizaron el modelo de educación posgradual en el pensamiento crítico-reflexivo en tiempos de Covid en América Latina, frente a las capacidades y oportunidades de la región observadas desde la formación de los docentes y los estudiantes. Los autores observaron que es importante repensar la flexibilización y la contextualización curricular para la renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Asimismo, rescataron que los procesos formativos permiten la mejora en la comprensión de la crisis sanitaria, por lo que es importante responder a ella incorporando el cuidado personal y la adecuada pedagogía para la salud integral. Por otro lado, señalaron que la formación en pensamiento crítico y reflexivo desde la educación superior permite el desarrollo de competencias en los estudiantes y profesionales para su desempeño social y laboral, generando habilidades para la toma de decisiones más adecuadas a partir del análisis profundo de las situaciones, la adaptación al trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por último, sostuvieron que la pedagogía crítica contribuye a visibilizar el trabajo educativo basado en el diálogo para seguir tomando conciencia de las condiciones de deshumanización que está afrontando la sociedad

contemporánea frente al objetivo de construir una sociedad con mayor equidad, solidaridad y sentido fraterno. Ello considerando que uno de los mayores aprendizajes que la pandemia ha corroborado es que la educación será significativa en la medida en que enseñe a maestros y estudiantes a pensar críticamente, más aún en nuestro contexto latinoamericano.

Vargas et al. (2020) realizaron una investigación sobre la formación crítico-reflexiva en los posgrados en Educación en América Latina desde las experiencias del ejercicio docente. Los autores evidenciaron que la formación docente debe orientarse en reforzar las capacidades intelectuales que permitan a los estudiantes comprender, analizar, evaluar, sintetizar, renovar, adaptar, producir y difundir conocimientos, así como reflexionar, convivir, dialogar, compartir, actuar y resolver problemas en contextos colectivos, de diversidad social y cultural. Dichas habilidades permiten desarrollar el pensamiento crítico de tal manera que se puedan fomentar en los estudiantes competencias cognitivas y profesionales para su desempeño adecuado en el campo laboral y en el ejercicio de la ciudadanía global. Por ello, el pensamiento crítico reflexivo es un enfoque pedagógico y su formación estudiantil se da a partir de la investigación sobre fenómenos y hechos que se presentan en la realidad educativa. Por tanto, la observación, el diálogo y la reflexión se constituyen en los componentes esenciales del hacer pedagógico, a través de los cuales el docente enfoca la formación de los estudiantes a nivel de posgrado. En conclusión, para Vargas et al., el pensamiento reflexivo se constituye al generar relaciones entre la teoría y la práctica, para evidenciar esta reflexividad por parte de cada uno de los participantes en sí mismos y a la vez en los otros.

Sabariego et al. (2018) realizaron un estudio sobre el pensamiento reflexivo en 215 estudiantes de dos asignaturas obligatorias y grupos de discusión de los Grados de Maestro de la Universidad de Barcelona. Los autores encontraron que la escritura y el relato reflexivo mediante el uso de textos resonantes, espacios de conversación y consignas narrativas constituyen una buena opción para el aprendizaje participativo-guiado y el fomento de la reflexión sobre la propia práctica. Ello contribuye a aumentar la conciencia del sentido del aprendizaje, el esfuerzo por aprender y a valorar diferentes puntos de vista. Asimismo, los autores rescataron la importancia de fomentar la relación pensante con lo que hacen los estudiantes, quienes requieren de su autorregulación y actitud proactiva en un proceso de aprendizaje participativo-guiado,

considerando que la enseñanza implica un cambio de enfoque hacia una docencia orientada al aprendizaje con espacios de soporte y retroalimentación integrados en la evaluación formativa. En otras palabras, para estos autores el aula se convierte en un espacio para crear situaciones y actividades de aprendizaje en las que el saber se construye desde los significados y no puede desligarse de la experiencia. Sin duda, el alumnado es el protagonista en el camino de escuchar desde la vivencia aquello que le aporta de nuevo cada materia.

Prieto y González (2016) realizaron un estudio sobre la experiencia de la autoevaluación en posgrado en el curso Bases de las Competencias de la Maestría en Gestión Educativa Estratégica de la Universidad del Altiplano en Tlaxcala. Entre los hallazgos, los autores encontraron que la aplicación de estrategias de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación constituye un cambio de paradigma necesario debido a que estas estrategias promueven un mayor aprendizaje significativo, incrementan las capacidades de análisis crítico y desarrollan competencias genéricas, empoderamiento y ambientes educativos favorables para el trabajo colaborativo. En otras palabras, revolucionan el proceso de enseñanza aprendizaje positivamente.

Cruz y Quiñones (2012) investigaron acerca de la importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico a partir de la realidad de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana. Entre las reflexiones, los autores observaron que la autoevaluación no solo es un proceso introspectivo sino también una estrategia continua de consolidación de habilidades, saberes y actitudes surgidas dentro y fuera del sistema educativo. Para ello, el docente debe indicar al estudiante en qué evaluarse y no solo limitarse a aspectos cuantitativos.

En resumen, los antecedentes presentados dan cuenta de la importancia de promover el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de posgrado para permitir el desarrollo de competencias para un aprendizaje profundo y orientado a la mejora continua.

La presente investigación tiene una justificación teórica en tanto aporta en los estudios acerca del pensamiento reflexivo en los estudiantes de posgrado, cuya importancia radica en la formación de personas críticas con capacidad de aplicar sus conocimientos teóricos a su práctica profesional. A su vez, se evidencia una justificación práctica para potenciar propuestas formativas más flexibles y contextualizadas

en el marco del modelo pedagógico sociocrítico. Por lo tanto, se plantean los siguientes objetivos en esta investigación: 1. aplicar la autoevaluación como una estrategia para promover el pensamiento reflexivo y 2. identificar el grado en que los estudiantes de posgrado ejercen este tipo de pensamiento al realizar una actividad cognitiva retadora en la recolección, selección y análisis de los antecedentes para el balance bibliográfico de sus respectivos proyectos de investigación. El análisis se llevó a cabo en base al planteamiento de Van Manen, citado por Romero (2007), quien define tres niveles: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica.

MATERIAL Y METODOS

La investigación fue de tipo cualitativa en el marco del paradigma interpretativo, con diseño fenomenológico. En otras palabras, tal y como indica Bisquerra (citado en Villegas & González, 2005), este enfoque metodológico se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de quien actúa. Además, el diseño es fenomenológico porque enfatiza las experiencias individuales subjetivas de los participantes respecto al tema de estudio (Salgado, 2007).

En resumen, el estudio siguió las siguientes fases planteadas por Rodríguez et al. (1999):

1. Fase preparatoria: se distinguen dos etapas: reflexiva y de diseño. En la primera, se delimitó la investigación cualitativa, se estableció adecuadamente el tema y se definió los objetivos del estudio. Posterior a ello, en la etapa de diseño, se realizó la planificación planteando el diseño, la unidad de análisis, la metodología, la técnica de investigación y el marco conceptual.
2. Fase trabajo de campo: se llevó a cabo la recogida de datos a partir de la aplicación de la rúbrica de un solo criterio con los estudiantes de maestría.
3. Fase analítica: en esta etapa, se procedió a sistematizar la información, se realizó el análisis de resultados y se elaboraron de las conclusiones.
4. Fase informativa: como último momento, se elaboró el artículo científico organizado en introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes matriculados en la asignatura del área de investigación

de estudios de maestría de una universidad pública y con asistencia regular. Para la obtención de la información se analizaron los relatos reflexivos registrados por los estudiantes en la rúbrica de un solo criterio, la cual contenía tres niveles de desempeño:

1. Nivel de inicio: presenta la descripción de los datos generales (autor y año, título del estudio, metodología, muestra, instrumentos, resultados significativos, conclusiones).
2. Nivel en proceso: se identifica aproximación al balance de la investigación.
3. Nivel logrado: balance final de la investigación.

Se solicitó a cada estudiante que realice el análisis y reflexión respecto a los aspectos logrados y por mejorar en relación a los antecedentes del estudio de investigación que estaban llevando a cabo. Algunas preguntas orientadoras para la reflexión fueron: ¿He analizado críticamente la literatura consultada?, ¿tengo un conjunto de conceptos y preguntas que actúan como hilo conductor de la información analizada y sintetizada?, ¿realizo comparaciones entre conceptos, aproximaciones, líneas de investigación, etc., en lugar de realizar una simple enumeración?, ¿discuto los puntos fuertes y débiles de los argumentos revisados?, ¿cuáles son los vacíos de los antecedentes revisados?, ¿qué pretendo responder con mi estudio?, ¿qué semejanzas y diferencias encuentro entre esos estudios y mi investigación?. De esta manera, se clasificaron las reflexiones en tres niveles, de acuerdo a Van Manen, citado anteriormente: nivel 1 (racionalidad técnica), nivel 2 (racionalidad práctica) y nivel 3 (racionalidad crítica).

Se consideró como categorías de análisis la autoevaluación y el pensamiento reflexivo; ambas categorías fueron divididas en subcategorías de análisis, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría de análisis	Subcategoría de análisis
Autoevaluación	Autoevaluación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje Autoevaluación como proceso participativo y reflexivo
Pensamiento reflexivo	Nivel 1 (racionalidad técnica) Nivel 2 (racionalidad práctica) Nivel 3 (racionalidad crítica)

RESULTADOS

A partir del análisis de las reflexiones registradas en la rúbrica de evaluación diseñada para evaluar la evidencia de aprendizaje relacionada a los antecedentes del tema de investigación, se identificó que el estudiante lleva a cabo procesos reflexivos, principalmente en el nivel 1 (racionalidad técnica) y 2 (racionalidad práctica), y solo algunos se aproximaron al nivel 3 (racionalidad crítica).

En cuanto al nivel 1, se encontró que 10 participantes al autoevaluarse brindaron sus reflexiones descriptivas en relación a lo que hicieron, cómo lo hicieron y/o si fue posible alcanzar los propósitos del aprendizaje. Respecto a lo que realizaron los estudiantes, uno de ellos expresó: *“Estoy en el proceso de analizar críticamente la literatura consultada”* (E11). Asimismo, otro participante agregó: *“He analizado los antecedentes como apoyo en mi investigación de manera general, señalando ciertas similitudes y orientaciones básicas que pueden generar base a mi investigación”* (E13). Además, uno de los participantes comentó su experiencia como parte de los aspectos de mejora al enunciar que *“se plantea una breve introducción teniendo en cuenta los antecedentes internacionales y nacionales, así como una contextualización. La información está desarrollada en función a las variables de estudio...”* (E2).

En cuanto a cómo realizaron la revisión de los antecedentes, un claro ejemplo de ello es lo que uno de los participantes refirió: *“Se ha realizado un filtro de cuáles son los antecedentes que más aportan a la investigación. Se ha analizado críticamente los antecedentes y se eliminó algunos. No se colocó el análisis porque el formato de la universidad no lo solicita, se pensaba colocar el análisis en la parte de la discusión”* (E9).

Del mismo modo, otro estudiante enunció: *“He tratado de realizar una crítica de la literatura de los antecedentes, comparando los antecedentes y discutiendo los puntos fuertes de cada investigación... Realicé comparaciones entre los distintos antecedentes tratando que se noten ordenados, pero a la vez exista una continuidad. Además, he mostrado las semejanzas que hay con mi investigación, así como las diferencias que hay entre las investigaciones y la mía”* (E8). En dicho fragmento, se encuentra qué y cómo dicho participante ha revisado la literatura para identificar los estudios apropiados para su investigación.

En este nivel 1 también se respondió a si se alcanzaron los propósitos de aprendizaje; por ejemplo,

en el siguiente enunciado: “*Se ha logrado identificar los aspectos a evaluar mencionados en cada uno de los antecedentes de la investigación. Se ha utilizado un correcto hilo conductor entre los aspectos de cada uno de los antecedentes de investigación. Se ha logrado encontrar antecedentes nacionales e internacionales relacionados por lo menos con una de las dos variables*” (E5). Asimismo, entre dichos hallazgos, uno de los estudiantes comentó que “*se logró identificar antecedentes nacionales de acuerdo a metodología, muestra, instrumentos, resultados significativos y conclusiones. Los antecedentes identificados se aplican en programas de ciencias de la educación y sociales... He identificado recomendaciones o vacíos de estudio en tesis doctorales a diferencias de tesis de maestría*” (E6).

Uno de los participantes comentó: “*A raíz de la identificación de las variables y delimitación del contexto de estudio, he logrado obtener palabras específicas que me permitan buscar información en los repositorios y/o base de datos. He navegado por diferentes repositorios y/o base de datos a nivel nacional e internacional, analizando la calidad del trabajo realizado y el impacto de publicación de revistas que me permitan escoger material adecuado*” (E1). Es decir, el estudiante rescata la búsqueda exhaustiva en diversas fuentes de información que le han posibilitado la identificación de los datos que necesitaba. En esa misma línea, otro estudiante reflexionó de esta manera: “*Logré encontrar antecedentes nacionales e internacionales de mis variables... La información obtenida y ordenada de acuerdo a lo solicitado me sirvió para resumir la información encontrada. Obtuve una visión de diferentes enfoques de estudio sobre mis variables y sus conceptos. Pude comparar los diferentes estudios de acuerdo a sus enfoques, observando muchas diferencias y pocas semejanzas*” (E3). En esa misma línea, uno de los estudiantes reflexionó: “*Mi tesis dio un cambio radical ya que necesitaba ser más precisa y la operacionalicé de nuevo para que mi investigación tenga sentido*” (E4). Por tanto, como se ha evidenciado, los estudiantes en su mayoría en el nivel 1 responden a lo que se hizo y cómo lo hicieron y si se logró alcanzar los propósitos de aprendizaje; además, algunos de ellos mencionaron cómo lo realizaron.

Por otro lado, las reflexiones que se categorizaron en el nivel 2 giraron en torno a los procesos que se siguieron y las acciones que mejor resultaron y que mejor resultarían. En cuanto al procedimiento que se ejecutó, uno de los participantes expresó: “*Se ha*

logrado comprender la investigación luego del análisis y por eso se ha escrito en un orden y explicando cada parte. Se han complementado los aportes de los diferentes trabajos de investigación que servirán como base para la investigación. Se han hecho pequeñas comparaciones de las semejanzas entre una y otra investigación con respecto a la población a la que van dirigidas y las conclusiones” (E5).

Además, uno de los fragmentos característicos sobre el proceso fue el siguiente: “*Se realizó la corrección del título de la investigación, el resumen de antecedentes y fichas de Autor. Además, el análisis crítico de las investigaciones empíricas de los antecedentes, se realizó un balance para determinar el estado del arte. Se reestructuró el esquema de la investigación que muestra el “hilo conductor”. Se tomó en cuenta las necesidades de investigación sobre el tema a la fecha*” (E10). Continuando con ello, para los estudiantes también existen otros puntos que perfeccionar que apreciaron como parte del proceso de la investigación; por ejemplo, uno de ellos mencionó que “*la introducción se puede mejorar, incluyendo otros autores de las bases teóricas, orientados a la especialidad o la segunda variable del estudio. Siendo siempre mejorable. El tratamiento de la información partió de las variables; sin embargo, se mejoraría profundizando las dimensiones de cada variable para analizar con mayor profundidad y selección de antigüedad la similitud con los estudios encontrados*” (E2). Dichos aspectos de mejora están acompañados de acciones que resultaron en el transcurso del estudio, como fue mencionado por uno de los estudiantes: “*Después de un análisis de cada uno de mis antecedentes y las recomendaciones dadas durante las asesorías he podido cubrir los puntos básicos de los puntos de cada antecedente de mi investigación...*” (E12).

Otro aspecto evidenciado en el nivel 2 fue acerca de las acciones que mejor resultaron. En tal sentido, uno de los participantes resaltó como parte de su autoevaluación los avances a partir de la retroalimentación recibida, exponiendo: “*Luego de una búsqueda general en el internet y centrándome solo en las variables encontré muy poca información, gracias a la retroalimentación del curso, tomé en cuenta los repositorios mencionados por la docente y de esta información seleccioné antecedentes que cumplan con el año, autor, metodología, etc.*” (E4).

Otro fragmento asociado a ello fue: “*Es bastante importante que, fruto de lectura de cada uno de los antecedentes, identifiquemos también el objetivo*

ARTÍCULO ORIGINAL

de la investigación para poder relacionarlo con los resultados y las conclusiones, y no desviarnos del propósito. Particularmente, no realicé conscientemente ese trabajo al escribirlo en mi cuadro de descripción de antecedentes. Pero sí lo había identificado, resaltándolo, en cada uno de los documentos que leí.” (E1). En otras palabras, dicho estudiante consideró que resulta útil registrar los antecedentes mediante el uso del cuadro de descripción.

Por otro lado, los aspectos a mejorar incluyen fragmentos como: “Dedicarle más tiempo a la búsqueda de antecedentes internacionales. Organizar mi tiempo de acuerdo con metas y objetivos” (E4); “Me falta hacer comparaciones complejas entre los antecedentes que demuestran las diferencias entre investigaciones y que me permita ver las contradicciones y los vacíos en estos temas de investigación...” (E5); “Considero que falta mayor revisión de los puntos débiles, para así poder ver qué es lo que yo a través de mi investigación puedo cubrir” (E8); “Quizás deba pulir mi redacción para que tenga un corte más científico y así esté acorde al nivel de exigencia...” (E12); “Asumir la postura desde la discusión de los autores que se orientan a la propuesta... Utilizar bases teóricas de la OMS, OPS, y UNU, para la variable” (E7) y “Me falta un análisis más riguroso, aplicando preguntas, contraste de conceptos, generando un texto argumentativo que genere una base sólida para mis antecedentes...” (E13). Es así como se gestan compromisos frente a lo desarrollado en la indagación de antecedentes, por ejemplo, “me comprometo a realizar comparaciones entre conceptos, aproximaciones, a fin de fortalecer la investigación que vengo realizando” (E11).

Como se evidencia en las reflexiones del nivel 2 (racionalidad práctica), los estudiantes explican los aspectos prácticos del proceso de investigación que han llevado a cabo en la asignatura (Romero, 2007). Sin embargo, no han logrado alcanzar el nivel 3 de racionalidad crítica puesto que no llegaron a reflexionar en relación a cómo hacer las cosas de otra manera, cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente y/o qué es lo que se tendría que hacer para introducir estos cambios y por qué. Es decir, requieren mayor capacidad de introspección y reflexión crítica para el desarrollo de la competencia investigativa como elemento necesario para los estudiantes de posgrado.

DISCUSIÓN

La autoevaluación implica que el estudiante emita juicios sobre los aspectos logrados y no logrados, así

como acciones de mejora para alcanzar el aprendizaje esperado. La reflexión constituye un elemento clave para llevar a cabo el proceso de autoevaluación a partir de criterios establecidos previamente. En general, la actividad reflexiva involucra diferentes procesos cognitivos; sin embargo, de acuerdo al análisis realizado, en el presente estudio se aprecia que los estudiantes solo llegan a un nivel de pensamiento descriptivo.

Un aspecto que podría explicar la ausencia de la reflexión crítica es que los estudiantes suelen centrarse principalmente en el protocolo a seguir para la presentación del proyecto de investigación. Esta idea se relaciona con lo señalado por Correa (2019, p.147), quien indica que:

Las instituciones educativas en la región que han mantenido los cursos de metodologías de investigación focalizados en la construcción y verificación del proceso de elaboración de un protocolo de investigación y del aprendizaje instrumental de metodologías, métodos, herramientas y técnicas de investigación han fomentado una reducción de las capacidades de argumentación de los estudiantes y una adhesión irreflexiva a métodos impuestos de investigación.

Por otro lado, para la admisión a estudios de maestría no hay una evaluación previa para identificar el nivel de pensamiento reflexivo del estudiante. Al respecto, Martín (citado por Tapia et al., 2018) sostiene que “es indispensable promover el acompañamiento del asesor o director, a partir de evaluar las condiciones que tiene el estudiante al iniciar una investigación y su progreso a lo largo de este proceso, con la finalidad de conformar metodologías de formación” (p.2).

Asimismo, la capacidad para autoevaluarse requiere de un conjunto de habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas a lo largo de las diversas asignaturas, ya que se identifica su importancia en diferentes estudios (Acero et al., 2022; Sabariego et al., 2018; Vargas et al., 2022). De igual manera, se resalta la necesidad de poner en práctica esa capacidad para que los estudiantes desarrollen los niveles de pensamiento reflexivo, condición necesaria para analizar, sistematizar, resolver problemas, hipotetizar, plantear alternativas de solución y autorregular sus actividades en función de las metas de aprendizaje (González, 2012). Dichas habilidades están inmersas en la competencia investigativa requerida en los estudios de posgrado.

ARTÍCULO ORIGINAL

Para mejorar el pensamiento reflexivo de los estudiantes se requieren propuestas formativas flexibles y contextualizadas en el posgrado (Acero et al., 2022) e incorporar didácticas pertinentes para problematizar sobre fenómenos sociales (Correa, 2019) y educativos. Es así como “los docentes en su rol de mediadores, permanentemente están facilitando las construcciones del aprendizaje” (Fernández & Villavicencio, 2016, p. 51), por lo que la actitud reflexiva de los docentes y la retroalimentación que se pueda brindar constituyen elementos claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es importante fomentar en los estudiantes espacios para la autoevaluación a través de actividades y procedimientos metacognitivos “para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles” (Tobón et al., 2010 p. 81).

Por último, teniendo en cuenta que el estudio está basado en el caso específico de una asignatura, los resultados no se pueden generalizar, pero sí invitan a que se amplíe la aplicación de la autoevaluación como estrategia formadora del pensamiento reflexivo requerido para todo estudiante de posgrado.

CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos, se encontró que los niveles predominantes de la capacidad reflexiva del estudiante se ubican entre el 1 (racionalidad técnica) y 2 (racionalidad práctica). En el caso del tercer nivel (racionalidad crítica), los estudiantes no alcanzaron tal grado de reflexión, por lo que es un aspecto de mejora dentro del pensamiento reflexivo necesario para el grado de maestría al que aspiran. En respuesta a ello, la autoevaluación es una estrategia que permite movilizar diversos niveles del pensamiento reflexivo. En la medida que se ponga en práctica de manera continua, será posible que los estudiantes alcancen cada vez niveles más altos del pensamiento reflexivo y logren aprendizajes profundos.

Correspondencia

Liliana Aidee Muñoz Guevara

Correo electrónico: Liliana.munoz@upch.pe

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, O., Gómez, J., & Orduz, M. (2022). La formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de covid. *InterNaciones*, 9(22), 97-212. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7216>

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:07d3f344-a3f9-4124-b4d1-c2b2d9f8bb27/re34709-pdf.pdf>
- Brown, S., & Glasner, A. (2007). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques (2da. Ed.). Narcea
- Caro, I., Álvarez, S., & Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94061>
- Correa, C. (2019). Estrategias didácticas para la formación en investigación social en América latina. La construcción de marcos teóricos y pensamiento epistémico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 143-161. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.123>
- Cruz, F. & Quiñones, A., (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104. <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>
- Fernández, C. & Villavicencio, C (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides Et Ratio*, 12, 47-60. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v12n12/v12n12_a04.pdf
- Ferrándiz, I. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7-26. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/20/20>
- González, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis*, 4(9), 595-617. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.fpre>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. EVALfor - Grupo de Investigación. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>
- López, A. (2018). *El rol de la autoevaluación y la evaluación por pares en la autorregulación del aprendizaje*. Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/el-rol-de-la-autoevaluacion-y-la-evaluacion-por-pares-en-la-autorregulacion-del-aprendizaje/>
- Prieto, I., & González, J. (2016). La autoevaluación. Una experiencia en el postgrado. *Debates en Evaluación y Curriculum*, 2, 1266-1276. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A176.pdf>
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades

- de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32, 104-128. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28/60>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., & Gómez, M. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación (España)*, 356, 401-430. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8 (1), 7-14. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v8i1.21373>
- Sabariego, M., Sánchez, A., & Cano, A. (2018). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es
- Tapia, C., Cardona, S., & Vásquez, H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea. *Revista Espacios*, 39(53), 20-28. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-20.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Vargas, G., Orduz, M., Castañeda, A., Osorio, M., Acero, O. & Gómez, J. (2020). *La formación crítico – reflexiva en los posgrados en Educación en América Latina: Experiencias desde el ejercicio docente*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas.
- Villegas, M., & González, F. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuros docentes. *Perfiles Educativos*, XXVII (109-110), 117-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a6.pdf>

Recibido: 10/01/2022

Aceptado: 15/03/2022