

From Administrative Compliance to Critical Reflection: A Dialogical Self-Assessment Guide for Teacher Education

Del trámite administrativo a la reflexión crítica: Guía de autoevaluación dialógica para la formación docente

Edgar Mamani Chambi

Universidad Pedagógica

<https://orcid.org/0009-0001-9442-6744>

mchedgar17@gmail.com

DOI

<https://doi.org/10.69128/isr.v3i4.49>

Recibido: 17 de junio de 2026

Aceptado: 07 de julio de 2026

Cómo citar

Mamani Chambi, E. (2026). From Administrative Compliance to Critical Reflection: A Dialogical Self-Assessment Guide for Teacher Education: Del trámite administrativo a la reflexión crítica: Guía de autoevaluación dialógica para la formación docente. *InterScience Review*, 3(4), 1–12. <https://doi.org/10.69128/isr.v3i4.49>

Abstract

This study aimed to design a dialogical self-assessment guide to strengthen critical reflection in teacher education at the Higher School of Technological and Humanistic Teacher Education of El Alto (ESFMTH El Alto). Within the framework of the Productive Sociocommunity Educational Model (MESCP), self-assessment is conceived as a reflective and formative process; however, in practice, it has been reduced to an administrative procedure due to the lack of specific methodological guidelines. The study adopted a qualitative, proposal-oriented approach based on the Action Research method and involved 65 fourth-year Primary Education students (Class B) and four teacher educators. Data were collected through surveys, semi-structured interviews, and reflection circles. The findings revealed a significant gap between the formative principles of self-assessment and prevailing evaluative practices, characterized by confusion between self-assessment and community-based assessment, the absence of systematic assessment instruments, and the presence of methodological, organizational, and attitudinal barriers. In response, a dialogical self-assessment guide was developed, incorporating formative assessment criteria, analytic rubrics, reflective journals, and evaluative dialogue strategies. The study concludes that the proposed guide constitutes a relevant methodological framework for fostering critical reflection, learner autonomy, and shared responsibility in the assessment of learning, thereby facilitating the implementation of the evaluative principles promoted by the Productive Sociocommunity Educational Model.

Keywords: dialogical self-assessment; teacher education; formative assessment; critical reflection

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar una guía de autoevaluación dialógica para fortalecer la reflexión crítica en la formación docente de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto (ESFMTH El Alto). Bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), la autoevaluación se concibe como un proceso reflexivo y formativo; sin embargo, en la práctica se ha reducido a un trámite administrativo debido a la ausencia de orientaciones metodológicas específicas. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo propositivo, mediante el método de Investigación-Acción, con la participación de 65 estudiantes de la especialidad de Primaria 4.º B y cuatro docentes. Para la recolección de información se aplicaron encuestas, entrevistas semiestructuradas y círculos de reflexión. Los resultados evidenciaron una brecha entre el enfoque formativo y las prácticas evaluativas, caracterizada por la confusión entre autoevaluación y evaluación comunitaria, la carencia de instrumentos sistemáticos y la presencia de barreras metodológicas, organizativas y actitudinales. Como respuesta, se diseñó una guía de autoevaluación dialógica sustentada en criterios formativos, rúbricas, diarios reflexivos y estrategias de diálogo evaluativo. Se concluye que la propuesta constituye una alternativa metodológica pertinente para fortalecer la reflexión crítica, la autonomía y la corresponsabilidad en la evaluación de los aprendizajes, favoreciendo la implementación del enfoque evaluativo promovido por el MESCP.

Palabras clave: autoevaluación dialógica; formación docente; evaluación formativa; reflexión crítica.



Introducción

La evaluación en el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia se fundamenta legalmente en un proceso de reflexión profunda sobre las capacidades, cualidades y potencialidades de los sujetos. Bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MES-CP), la autoevaluación se define como un ejercicio de honestidad y responsabilidad frente a la comunidad, orientado a una formación integral y holística del ser humano. En consecuencia, esta concepción normativa busca que el estudiante desarrolle una conciencia crítica sobre su propio proceso de aprendizaje para responder de manera pertinente a las necesidades de su entorno social.

Sin embargo, a pesar de contar con un marco legal sólido, la práctica educativa real en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) enfrenta retos significativos. En la realidad institucional de la ESFM Tecnológico y Humanístico (ESFMTH) El Alto, se ha detectado que la autoevaluación ha perdido su esencia pedagógica, reduciéndose frecuentemente a un trámite administrativo o una formalidad necesaria para cumplir con los registros de calificación. La realidad problemática se delimita en el contexto específico de esta comunidad educativa, donde la autoevaluación debería constituir una herramienta fundamental para el desarrollo de la autonomía y la reflexión crítica en la formación de futuros maestros; sin embargo, su implementación ha sido confusa y desnaturalizada. Un factor determinante es la carencia de una guía de autoevaluación adaptada al contexto y a las necesidades formativas de los estudiantes de la especialidad de Primaria 4° B. La ausencia de un documento referencial que unifique criterios, procedimientos e instrumentos ha llevado a que cada docente aplique la autoevaluación de manera diversa, cuando no la omita por completo, generando incertidumbre y falta de credibilidad.

Esta problemática se agudiza debido a la persistencia de esquemas de intervención pedagógica tradicionales que todavía rigen las dinámicas de aula en la educación superior boliviana. Históricamente, la evaluación ha sido utilizada como un instrumento

de control, jerarquía y poder, lo que genera en el estudiante una tendencia natural a la autocalificación complaciente o defensiva para evitar posibles sanciones académicas. De este modo, la desnaturalización del proceso evidencia una crisis donde el concepto de lo “auto” se ve desvirtuado por prácticas que no profundizan en la introspección del estudiante. La evaluación de los saberes y conocimientos mantiene, de manera declarativa, el enfoque integral, pero aún conserva un carácter punitivo-correctivo. La autoevaluación, por lo general, se practica de manera colectiva, lo que desnaturaliza su aspecto centrado en la individualidad del estudiante frente a su proceso de aprendizaje, pues el sufijo “auto” significa que es hecho por uno mismo.

En este contexto, la autoevaluación del estudiante se ha consolidado como una estrategia fundamental en la evaluación formativa dentro de la educación superior, promoviendo su participación activa en la valoración del propio aprendizaje. Rodríguez-Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz (2011) destacan que la e-autoevaluación favorece la participación activa de los estudiantes y la autorreflexión crítica sobre su conocimiento, especialmente en contextos de aprendizaje mixto mediante plataformas como LAMS. Taras (2015) señala que, a pesar de la evidencia teórica y empírica sobre su papel central en el aprendizaje autorregulado, su uso en la práctica sigue siendo limitado y solo una minoría de docentes la implementa sistemáticamente.

La investigación sobre autoevaluación ha evolucionado desde enfoques centrados en la precisión de la autocalificación hacia perspectivas que enfatizan su función formativa y metacognitiva. Calatayud y Alonso Tena (2022) sostienen que los estudiantes universitarios la conciben como un proceso reflexivo vinculado a la autocrítica y la responsabilidad, aunque reconocen falta de formación sistemática. Ramírez Olivares y Gallardo (2023) encontraron que, aunque los estudiantes valoran positivamente la autoevaluación para reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje, solo el 23% reportó un uso frecuente,

requiriéndose objetivos claros, procesos estructurados y actividades posteriores del docente. Por su parte, Ríos Muñoz y Herrera Araya (2023) evidencian que la retroalimentación docente articulada con la autoevaluación colabora con la autorregulación del aprendizaje, aunque persisten desafíos para fortalecer los desempeños y su integración metaevaluativa.

En el contexto latinoamericano, los estudios revelan prácticas predominantemente sumativas y una brecha entre el discurso formativo y la realidad áulica. Gallardo y Clemente-Tristan (2023) identificaron que estudiantes peruanos de pedagogía experimentan procesos más orientados a la autocalificación con intención sumativa, sin claridad sobre cómo usar la información para regular su aprendizaje, lo cual limita el desarrollo metacognitivo en futuros docentes. Asimismo, Abal, González, Pérez, Procopio Rodríguez y Tanevitch (2019) demostraron que los cuestionarios de autoevaluación permiten al estudiante reflexionar sobre su rol como aprendiz y al docente reorientar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La justificación de este estudio reside, en primer lugar, en una perspectiva crítica, al identificar la urgente necesidad de cuestionar y superar las prácticas educativas tradicionales heredadas que han desnaturalizado procesos formativos esenciales. La ausencia de una guía específica constituye un vacío estructural que profundiza la confusión y la desnaturalización. En segundo lugar, responde a la necesidad de alinear la formación docente con los principios de educación descolonizadora, liberadora y comunitaria establecidos en la Ley de Educación N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” y en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que promueven una educación participativa, intercultural y crítica. El Reglamento de Evaluación del Proceso Formativo de las ESFM (Ministerio de Educación, 2018) establece, en su Artículo 7, que la evaluación debe ser “dialógica, reflexiva y autocrítica”, e incluye la autoevaluación como una técnica priorizada en el Artículo 17. Sin embargo, la realidad institucional muestra una brecha entre estos mandatos normativos y las prácticas cotidianas.

En este sentido, la problemática priorizada se

manifiesta como una insuficiente valoración de la autoevaluación en la ESFMTH El Alto, derivada de su confusión y desnaturalización en la implementación, agravada por la ausencia de una guía específica que oriente su aplicación como proceso reflexivo y formativo, lo que limita el desarrollo de la autonomía y la reflexión crítica en los estudiantes de la especialidad de Primaria 4º B.

En este contexto, el estudio se ha trazado el siguiente objetivo: Proponer una guía de autoevaluación dialógica, fundamentada en el análisis teórico, metodológico y normativo, así como en la identificación de barreras institucionales y didácticas, con el fin de promover la reflexión crítica de los estudiantes sobre su desempeño académico, y de establecer las bases para su adopción como parte integral de la evaluación de los aprendizajes en los Programas de Estudio, a partir de la valoración institucional de su pertinencia, coherencia, viabilidad y potencial transformador.

La propuesta de una Guía de Autoevaluación Dialógica pretende cerrar esa brecha traduciendo los principios normativos en acciones concretas, viables y pertinentes para el contexto de la ESFMTH El Alto.

Para alcanzar dicho propósito, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar los fundamentos teóricos, metodológicos y normativos de la autoevaluación dialógica en el contexto de la Educación Superior, así como identificar las barreras institucionales y didácticas que limitan su implementación.
- 2) Diseñar una guía de autoevaluación dialógica adaptada a las características y necesidades formativas de los estudiantes de la especialidad de Primaria 4º B, con un enfoque transferible a otras especialidades.
- 3) Presentar la propuesta de guía ante las autoridades académicas de la ESFMTH El Alto para su valoración institucional.
- 4) Valorar los resultados de la presentación a partir de la retroalimentación emitida por las autoridades, considerando criterios de pertinencia contextual, coherencia teórico-práctica, viabilidad metodológica y potencial transformador.

Método

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, propositivo bajo el método de Investigación-Acción (Rámi-rez, 2013; Aravena et al; 2006), en concordancia con el Proyecto Educativo Transformador. Este diseño cíclico y participativo busca transformar las prácticas pedagógicas desde la propia comunidad educativa, valorando los saberes locales y vivenciales de los participantes en la construcción de la propuesta formativa.

La investigación se realizó en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto (ESFMTH) El Alto, con una población de 65 estudiantes de la especialidad de Primaria 4° B. Los criterios de inclusión fueron:

- a) estar matriculado regularmente en la especialidad durante el período académico 2025-2026;
- b) haber participado en al menos una experiencia de autoevaluación formal durante su formación;
- c) aceptar voluntariamente participar en el estudio.

El criterio de exclusión principal fue: estudiantes que no hubieran participado en ninguna actividad de autoevaluación previa.

Adicionalmente, participaron 4 docentes de la institución, seleccionados por su relevancia temática y accesibilidad diagnóstica, todos ellos con experiencia en la implementación de procesos evaluativos en la especialidad de Primaria.

Para la recolección de datos se emplearon métodos dialógicos orientados a capturar la subjetividad y reflexión crítica de los actores. Se aplicaron tres instrumentos principales.

Entrevistas semiestructuradas

Aplicadas a 4 docentes, con una duración promedio de 45 minutos cada una. Las entrevistas exploraron concepciones sobre la autoevaluación, barreras institucionales y metodológicas, y percepciones sobre la viabilidad de una guía dialógica.

Encuesta

Aplicadas a 65 estudiantes, con preguntas cerradas y abiertas sobre frecuencia, utilidad y barreras de

la autoevaluación.

Círculos de reflexión.

Realizados con 35 estudiantes y un docente, siguiendo un protocolo de diálogo estructurado para profundizar en experiencias y percepciones sobre la autoevaluación.

Además, se incorporó el enfoque fenomenológico-hermenéutico para describir e interpretar las experiencias vividas en torno a la autoevaluación, complementando el carácter transformador de la investigación.

La revisión documental y normativa se realizó durante los meses de abril y mayo de 2025, analizando los “Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros” (Ministerio de Educación, 2022) y el “Reglamento de Evaluación del Proceso Formativo” (Ministerio de Educación, 2018).

El proceso de análisis se implementaron dos niveles de triangulación para fortalecer la validez de los hallazgos.

Triangulación de fuentes

La triangulación de fuentes se realizó de la siguiente manera: se contrastaron las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades institucionales, así como la normativa educativa vigente.

Triangulación de métodos

Para la triangulación de métodos, se combinaron datos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas, círculos de reflexión, análisis documental), estableciendo convergencias y divergencias entre ambas aproximaciones.

El estudio se rigió por los principios éticos de la investigación educativa. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y el carácter voluntario de su participación.

La confidencialidad de los datos fue asegurada mediante el almacenamiento seguro de la información y su uso exclusivo para fines académicos. En suma, el proyecto fue aprobado por las autoridades institucionales de la ESFMTH El Alto.

Resultados

Percepción de la autoevaluación: entre el discurso formativo y la práctica burocrática

Los resultados obtenidos a partir de la triangulación de encuestas, entrevistas y círculos de reflexión revelan una tensión persistente entre el reconocimiento teórico de los beneficios de la autoevaluación y su implementación efectiva en la práctica educativa. La encuesta aplicada a 65 estudiantes de la ESFMTH El Alto mostró que el 48% ($n=31$) identificó como principal beneficio de la autoevaluación el “mayor autoconocimiento y mejora continua”, mientras que un 30.8% ($n=20$) señaló “mayor motivación y compromiso”. Solo el 7.7% ($n=5$) consideró que “no aporta beneficios significativos” (Encuesta, 2025). Estos datos indican una valoración predominantemente positiva de la autoevaluación como herramienta metacognitiva.

No obstante, los círculos de reflexión matizaron esta percepción positiva al revelar experiencias concretas que contradicen el discurso formativo. Una estudiante manifestó:

Las autoevaluaciones en las que participé fueron más bien una barrera al tener que asignarme una nota a mi desempeño, por lo que no logré sincerarme (E. P. círculo de reflexión, 2025).

Otra participante señaló:

Las autoevaluaciones en las que participé fueron comunitarias, en ellas eran los compañeros quienes te evaluaban. Por lo que considero que tal actividad ya no puede considerarse autoevaluación (J. P. círculo de reflexión, 2025).

Estos testimonios evidencian una desnaturalización del proceso, donde la autoevaluación se reduce a una asignación numérica o se confunde con prácticas de coevaluación.

Las entrevistas a docentes coincidieron en este diagnóstico. El docente M. B. señaló:

La autoevaluación se reduce a llenar formularios o cumplir con formalidades, sin procesos reflexivos ni análisis crítico. Muchos actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes) no comprenden adecuadamente qué es la autoeva-

luación, su propósito y su diferencia con otros tipos de evaluación (Entrevista personal, 20 de junio de 2025).

Esta falta de comprensión conceptual se refleja cuantitativamente: el 67.7% ($n=44$) de los estudiantes encuestados identificó el “desconocimiento de la metodología” como la principal barrera.

Imagen 1. *Estudiantes de la ESFMTH El Alto, del Aula A, participantes de la encuesta. Especialidad: Primaria*



Barreras metodológicas y organizativas para la implementación

El análisis de las entrevistas docentes permitió identificar dos categorías de barreras que dificultan la autoevaluación. En el nivel metodológico, el docente entrevistado destacó:

No existen o no se aplican instrumentos sistemáticos, validados y adaptados a las características del currículo, lo que genera resultados poco confiables. Se usan indicadores genéricos, descontextualizados o no alineados con el modelo educativo (M. B., Entrevista personal, 2025).

En el nivel organizativo, se señaló:

“La autoevaluación no está incorporada como parte regular del ciclo de planificación y mejora institucional. Se ve como un requisito externo. Existe resistencia a reconocer debilidades por miedo a consecuencias negativas” (M. B., Entrevista personal, 2025).

Los círculos de reflexión corroboraron estas barreras desde la perspectiva estudiantil. Un participante afirmó:

Una autoevaluación honesta contribuye a la re-

flexión del desempeño obtenido en las diferentes áreas de formación (Y. T., Círculo de reflexión, 2025),

sugiriendo que la honestidad está condicionada por un clima de confianza que actualmente no existe. Otro estudiante agregó:

Si se realiza de manera consciente puede contribuir de gran manera ya que permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades frente a una determinada materia (C. M., Círculo de reflexión, 2025).

La recurrencia del condicional “si se realiza de manera consciente” indica que los estudiantes perciben que las prácticas actuales no cumplen con ese estándar. La encuesta complementó estos hallazgos:

el 63.1% (n=41) de los estudiantes consideró que los docentes están “algo preparados” para guiar procesos de autoevaluación, mientras que solo el 27.7% (n=18) los consideró “bien preparados”. Además, un 36.9% (n=24) señaló la “falta de conocimientos para autoevaluarse” como la principal dificultad personal, seguida de la “falta de tiempo” (27.7%, n=18) y la “falta de interés o motivación” (27.7%, n=18) (Encuesta, 2025).

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas, los círculos de reflexión y las respuestas abiertas de las encuestas, emergieron cinco categorías principales que articulan la problemática de la autoevaluación en la ESFMTH El Alto:

Tabla 1. Matriz categorial del análisis cualitativo

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL
Desnaturalización de la autoevaluación	Pérdida del sentido formativo de la autoevaluación, reducida a trámite administrativo	- Autoevaluación como formalidad - Confusión con autocalificación - Evaluación comunitaria como sustituto	"La autoevaluación se reduce a llenar formularios o cumplir con formalidades" (Docente M. B.)
Barreras estructurales	Factores institucionales que obstaculizan la implementación efectiva	- Falta de guía específica - Ausencia de instrumentos validados - Normativa sin directrices claras - Temor a la evaluación honesta	"No existen o no se aplican instrumentos sistemáticos, validados y adaptados" (Docente M. B.)
Miedo al error y desconfianza	Barreras actitudinales vinculadas al temor a consecuencias negativas	- Dependencia del juicio externo - Autocalificación defensiva	"No logré sincerarme" (Estudiante E. P.)
Formación docente insuficiente	Limitada preparación de los docentes para guiar procesos autoevaluativos	- Desconocimiento metodológico - Falta de capacitación sistemática	"El 63.1% considera que los docentes están solo 'algo preparados'" (Encuesta, 2025)
Potencial transformador de la autoevaluación dialógica	Reconocimiento de la autoevaluación como herramienta de reflexión y mejora	- Mayor autoconocimiento - Reflexión crítica - Autorregulación	"La autoevaluación me ha permitido evaluar si realmente aprendo" (Estudiante B. E.)

La categoría central que articula las demás es la desnaturalización de la autoevaluación, que se manifiesta como la reducción de un proceso reflexivo a una mera formalidad administrativa. Esta categoría aglutina las barreras estructurales, el miedo al error y la formación docente insuficiente, y se contrapone al potencial transformador reconocido por los actores educativos.

Tensiones entre autoevaluación individual y evaluación comunitaria

Un hallazgo emergente de los círculos de reflexión fue la confusión recurrente entre la autoevaluación individual y la evaluación comunitaria. El testimonio de una estudiante resultó paradigmático:

Las autoevaluaciones en las que participé fueron comunitarias, en ellas eran los compañeros quienes te evaluaban. Por lo que considero que tal actividad ya no puede considerarse autoevaluación” (J. P., Círculo de reflexión, 2025).

Esta confusión conceptual no fue aislada; durante los círculos de reflexión, varios participantes manifestaron dificultades para distinguir entre procesos autoevaluativos, coevaluativos y heteroevaluativos.

La entrevista docente profundizó en esta tensión. El profesor B. explicó que, aunque el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) fomenta lo comunitario como eje central,

diluir la responsabilidad personal en procesos puramente grupales impide que el estudiante identifique con precisión su propio avance curricular y humano” (Entrevista personal, 2025).

Esta observación, proveniente de la voz docente, fue consistente con la percepción estudiantil.

Influencia de la ausencia de autoevaluación en el desarrollo académico

Las entrevistas a docentes permitieron identificar consecuencias específicas de la limitada implementación de la autoevaluación. El docente M. B. señaló que:

Los procesos de autoevaluación se limitan principalmente por la dualidad e interacción entre docente-estudiantes; así, el docente se limita a la calificación sin promover la metacognición ni el juicio crítico del estudiante sobre su propio des-

empeño. Los estudiantes no desarrollan habilidades para reconocer errores, reflexionar sobre sus procesos y corregirlos. Al no reflexionar sobre el cómo aprendí o por qué fallé, el estudiante no integra la evaluación como parte de su formación” (Entrevista personal, 2025).

Por su parte, la docente L. L. enfatizó el potencial de la autoevaluación para la autorregulación, señalando que “fortalece la planificación consciente y ayuda a monitorear el progreso” (Entrevista personal, 2025). La contraposición entre lo que la autoevaluación podría lograr y lo que actualmente ocurre constituye un hallazgo central de esta investigación.

Los círculos de reflexión ofrecieron evidencias de que, cuando la autoevaluación se realiza con un enfoque reflexivo, los estudiantes reconocen su utilidad.

La autoevaluación me ha permitido evaluar si realmente aprendo todos los contenidos desarrollados en clase para posteriormente aplicarlos en mi formación personal” (B. E., Círculo de reflexión, 2025).

Este testimonio positivo contrasta con la norma general de prácticas burocráticas, pero su singularidad sugiere que se trata de experiencias excepcionales más que sistemáticas.

Estructura y organización de la propuesta de guía de autoevaluación dialógica

La guía diseñada se organizó en tres partes principales. La Parte I desarrolla los fundamentos teóricos y metodológicos de la autoevaluación dialógica, incluyendo bases conceptuales, principios pedagógicos, estado del arte, marco normativo boliviano, características del estudiantado y las barreras identificadas. La Parte II presenta el diagnóstico situacional y el análisis FODA de la práctica evaluativa actual. La Parte III constituye la propuesta operativa: principios orientadores, criterios de evaluación por dimensiones (ser, saber, hacer, decidir), indicadores de logro, rúbricas autoevaluativas, etapas del proceso (preparación, implementación y reflexión), instrumentos diversificados (portafolio reflexivo, diario de aprendizaje, listas de cotejo dialogadas, escalas de valoración, guiones de reflexión) y estrategias de diálogo evaluativo (círculos de reflexión, entrevistas, grupos focales, asambleas).

Valoración de la propuesta: aceptación estudiantil e institucional

Durante la recolección de datos con métodos dialógicos de la comunidad académica de Primaria 4° B, la encuesta reveló una alta aceptación preliminar: el 70.8% (n=46) de los estudiantes consideró que la guía sería “muy útil” y el 67.7% (n=44) manifestó disposición a capacitarse “con mucho interés”. En los círculos de reflexión, los participantes valoraron especialmente la inclusión de instrumentos diversificados como respuesta a las deficiencias actuales.

Entre el 25 de mayo y el 8 de junio de 2026, se presentó y entregó formalmente la propuesta al Di-

rector General, M. Sc. Edwin Luin Mamani Quispe; al Director Académico, M. Sc. Ceferino Mamani Pocomá; y a las docentes Lic. Mónica Angela Carpio Mendoza y Lic. Blanca Tarqui Valeriano. El Director General calificó la propuesta como “excelente” en ocho de diez criterios, destacando su estructura organizada y enfoque dialógico, y sugirió precisar algunos indicadores e incorporar un cronograma referencial. El Director Académico también le otorgó la calificación de “excelente” en todos los criterios, resaltando el sólido diagnóstico situacional y la diversidad de instrumentos prácticos, y recomendó la adopción piloto previa capacitación docente. La docente Car-

Tabla 2. Resultados de la valoración institucional por criterio y evaluador

Nº	CRITERIO	DIRECTOR GENERAL	DIRECTOR ACADÉMICO	DOCENTE 1	DOCENTE 2	CONSOLIDADO
1	Pertinencia contextual	4	4	3	3	Excelente/Bueno
2	Coherencia teórica-práctica	4	4	4	3	Excelente
3	Claridad de criterios e indicadores	4	4	4	3	Excelente/Bueno
4	Adecuación de instrumentos	4	4	3	3	Excelente/Bueno
5	Viabilidad de las etapas	4	4	3	4	Excelente
6	Pertinencia de estrategias dialógicas	3	4	4	3	Bueno/Excelente
7	Definición clara de roles	4	4	4	3	Excelente/Bueno
8	Articulación con el MESCP	4	4	4	3	Excelente/Bueno
9	Originalidad e innovación	4	4	4	3	Excelente/Bueno
10	Claridad, redacción y organización	3	4	4	3	Bueno

Nota: 4=Excelente, 3=Bueno, 2=Regular

pio Mendoza valoró la coherencia con el MESCP y sugirió incorporar metodologías para evitar la confusión entre autoevaluación y autocalificación, así como programas de capacitación sistemática.

Para la valoración institucional se utilizó el “Formato / Hoja de Valoración y Retroalimentación de la Propuesta de Guía de Autoevaluación Dialógica”, estructurado en tres secciones:

1. identificación,
2. criterios de valoración con escala cuantitativa,
3. espacio para observaciones y valoración cualitativa.

La escala empleada fue: 4 = Excelente, 3 = Bueno, 2 = Regular, Otro = no especificado.

En conjunto, la valoración institucional confirma la pertinencia, viabilidad y potencial transformador de la guía.

Imagen 2. *Presentación y socialización de la propuesta*



Nota: Autor (izquierda), Director General de la ESFMTH El Alto (derecha)

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian una brecha significativa entre el discurso formativo de la autoevaluación promovido por el MESCP y su materialización en la práctica cotidiana de la ESFMTH El Alto. Esta tensión entre lo normativo y lo real no es exclusiva del contexto boliviano. En la literatura internacional, Taras (2015) ya advertía que, a pesar de la evidencia teórica y empírica sobre el papel central de la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado, su uso en la práctica sigue siendo limitado y solo una minoría de docentes la implementa sistemáticamente. Los hallazgos del presente estudio amplían esta observación al cuantificar que, si bien el 78.5% de los estudiantes reportó participar en autoevaluaciones, los círculos de reflexión revelaron que dicha participación se reduce a actividades puntuales y burocráticas. Esta desnaturalización coincide con lo señalado por Calatayud y Alonso Tena (2022), quienes encontraron que los estudiantes universitarios conciben la autoevaluación como un proceso reflexivo vinculado a la autocritica, pero reconocen una falta de formación sistemática.

Un hallazgo central es la confusión conceptual persistente entre autoevaluación individual y eva-

luación comunitaria, fenómeno que adquiere matices particulares en el contexto del MESCP, donde lo comunitario es un eje estructurante. Los testimonios estudiantiles que reportan haber participado en “autoevaluaciones comunitarias” donde los compañeros asignan la nota evidencian una incomprensión generalizada de la especificidad de cada tipo de evaluación. Este resultado dialoga con las observaciones de Gallardo y Clemente-Tristan (2023) en el contexto peruano, donde los estudiantes de pedagogía experimentan procesos más orientados a la autocalificación con intención sumativa. No obstante, la confusión reportada en el presente estudio añade una capa adicional: la fusión inadecuada de lo individual y lo colectivo, que diluye la responsabilidad personal y limita la introspección metacognitiva, como señaló un docente entrevistado al afirmar que “diluir la responsabilidad personal en procesos puramente grupales impide que el estudiante identifique con precisión su propio avance”.

Las barreras metodológicas y organizativas identificadas; falta de instrumentos sistemáticos, indicadores genéricos, resistencia al reconocimiento de errores por miedo a consecuencias negativas, coinciden con

los hallazgos de Ramírez Olivares y Gallardo (2023), quienes demostraron que, aunque los estudiantes valoran positivamente la autoevaluación, solo el 23% reportó un uso frecuente, requiriéndose objetivos claros, procesos estructurados y actividades posteriores del docente. En la presente investigación, el 67.7% de los estudiantes señaló el “desconocimiento de la metodología” como principal barrera, y el 63.1% consideró que los docentes están solo “algo preparados” para guiar estos procesos. Esta coincidencia entre percepciones sugiere que el problema no es de voluntad individual, sino de ausencia de un andamiaje institucional y formativo sistemático. Abal et al. (2019) ya habían demostrado que los cuestionarios de autoevaluación permiten al estudiante reflexionar sobre su rol y al docente reorientar estrategias, pero para que ello ocurra se requiere que ambos actores dominen el uso de dichos instrumentos, condición que en la ESFMTH El Alto no se cumple.

La influencia negativa de la ausencia de autoevaluación en el desarrollo académico, reportada por los docentes como limitación de la metacognición y la autorregulación, encuentra respaldo en los estudios de Ríos Muñoz y Herrera Araya (2023), quienes evidenciaron que la retroalimentación docente articulada con la autoevaluación colabora con la autorregulación del aprendizaje. En el presente estudio, los estudiantes reconocen explícitamente esta necesidad. La alta preferencia por una autoevaluación implementada “en cada módulo o materia” (53.8%) y por criterios “muy claros y específicos” (73.8%) refleja una demanda latente de estructuración y continuidad que actualmente no está siendo atendida. Esta demanda se alinea con lo propuesto por Rodríguez-Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz (2011), quienes destacan que la e-autoevaluación favorece la participación activa y la autorreflexión crítica, especialmente cuando se integra en plataformas y procesos sistemáticos.

Un aspecto novedoso que emerge de la triangulación de datos es la dimensión emocional del miedo al error como barrera actitudinal profunda. Los círculos de reflexión revelaron que los estudiantes evitan la autoevaluación honesta porque temen que una califi-

cación baja autoadjudicada sea utilizada en su contra por el docente. En el contexto boliviano, marcado por una tradición evaluativa jerárquica y sancionadora, el miedo al error se constituye en un obstáculo epistemológico para la adopción de la autoevaluación formativa. La propuesta de la guía dialógica aborda este problema mediante principios orientadores como “el error como oportunidad de aprendizaje” y la creación de espacios seguros de diálogo.

La alta aceptación preliminar de la guía (70.8% de los estudiantes la consideró “muy útil”) y la valoración institucional recibida; con calificaciones de “excelente” por parte del Director General y del Director Académico, indican una ventana de oportunidad para la innovación evaluativa. La estructura tripartita de la guía responde directamente a las necesidades detectadas: la Parte I aborda la confusión conceptual y la falta de fundamentos; la Parte II sistematiza las barreras empíricas; y la Parte III ofrece instrumentos concretos que los participantes señalaron como ausentes. Esta organización guarda coherencia con las recomendaciones de la literatura especializada, que insiste en la necesidad de objetivos claros, procesos estructurados y participación de los actores en el diseño (Ramírez Olivares & Gallardo, 2023; Calatayud & Alonso Tena, 2022).

Las sugerencias de los evaluadores, precisar indicadores, incorporar un cronograma referencial, desarrollar instrumentos específicos por año de formación, implementar formación docente previa, son consistentes con la literatura sobre innovación educativa (Fullan, 2007), que señala que la aceptación inicial no siempre se traduce en cambios duraderos si no se institucionalizan los procesos. La sostenibilidad de la guía dependerá de su incorporación en los Planes de Desarrollo Curricular y en las políticas de evaluación de la ESFMTH El Alto, superando así la visión de “requisito externo” que los docentes identificaron como una barrera organizativa.

En este sentido, la discusión de los resultados a la luz de la literatura confirma que la problemática de la autoevaluación en la ESFMTH El Alto no es un caso aislado, sino que forma parte de un fenó-

meno más amplio en la educación superior latinoamericana: la persistencia de enfoques sumativos y burocráticos que desvirtúan el potencial formativo y emancipador de la autoevaluación. Sin embargo, el presente estudio aporta un elemento diferenciador al identificar con precisión las barreras contextuales

y al proponer una guía estructurada que emerge del diagnóstico participativo. La triangulación metodológica empleada fortalece la validez de estos hallazgos, mostrando consistencia entre las percepciones cuantitativas y las narrativas cualitativas de estudiantes y docentes.

Conclusiones

La presente investigación logró proponer una guía de autoevaluación dialógica que transita de la lógica del trámite administrativo a la reflexión crítica, respondiendo a la problemática central identificada en la ESFMTH El Alto. La guía fue validada preliminarmente por las autoridades académicas, quienes la calificaron como “excelente” en pertinencia, coherencia, articulación con el MESCP y viabilidad metodológica. Este reconocimiento institucional constituye un avance significativo para su futura adopción como herramienta oficial en los Programas de Estudio.

En relación con el análisis de fundamentos y barreras, el estudio evidenció una tensión persistente entre el discurso normativo y la práctica real, identificando barreras institucionales (falta de desarrollo normativo específico), metodológicas (ausencia de instrumentos sistemáticos), actitudinales (miedo al error, confusión conceptual) y culturales (predominio del conductismo). Estos hallazgos confirman que el problema es estructural y requiere una intervención sistemática.

En cuanto al diseño de la guía, se elaboró una propuesta operativa e innovadora que integra criterios por dimensiones, instrumentos diversificados y estrategias de diálogo evaluativo. Su enfoque transferible permite su adaptación a otras especialidades, lo que amplía su potencial impacto institucional.

La presentación y valoración de la propuesta ante las autoridades de la ESFMTH El Alto arrojó resultados altamente positivos, con recomendaciones con-

cretas para su mejora (gradualidad, instrumentos por año de formación, formación docente previa). La alta aceptación estudiantil (70.8% consideró la guía “muy útil”) y la disposición a capacitarse (67.7%) confirman la demanda latente de transformación evaluativa.

A partir de estos resultados, se recomienda:

- a) institucionalizar la guía mediante su incorporación en los Planes de Desarrollo Curricular y en el Reglamento Interno de Evaluación de la ESFMTH El Alto;
- b) diseñar un programa de formación docente continua en autoevaluación dialógica, con talleres prácticos sobre diseño de rúbricas, facilitación de círculos de reflexión y uso del portafolio reflexivo;
- c) implementar una fase piloto en la especialidad de Primaria 4° B durante una gestión académica, con acompañamiento y evaluación de impacto; y
- d) adaptar progresivamente los instrumentos a la lengua aymara en coherencia con el contexto intercultural de El Alto.

Finalmente, el estudio confirma que la problemática de la autoevaluación en la ESFMTH El Alto se inscribe en un fenómeno más amplio de la educación superior latinoamericana, pero la propuesta desarrollada ofrece un puente metodológico concreto para superar la lógica del trámite administrativo y avanzar hacia una evaluación auténticamente dialógica, reflexiva y emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Abal, A. A., González, A. M., Pérez, P. S., Procopio Rodríguez, M. M., & Tanevitch, A. M. (2019). Autoevaluación del rol de estudiante universitario. Una experiencia áulica. Memorias de las Jornadas de Enseñanza de Grado en Ciencias de la Salud. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89332>
- Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R.; Zúñiga, J. (2006) Investigación educativa I. Universidad Arcis. Chile.
- Calatayud, M. A., & Alonso Tena, B. (2022). Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, *15*(1), 23-42. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.002>
- Fullan, M. (2007). El nuevo significado del cambio educativo (4ª ed.). Routledge.
- Gallardo Córdova, K. E., & Clemente-Tristan, A. (2023). Indagación sobre prácticas de autoevaluación en estudiantes peruanos de educación superior: un estudio exploratorio. Educación, *32*(63), 46-67. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A003>
- Ministerio de Educación. (2018). Compendio de normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2022). Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros: Planes y programas de formación general y de especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional (Tomo I). La Paz, Bolivia. (Resolución Ministerial 1040/2022)
- Ramírez Olivares, M. I., & Gallardo Córdova, K. E. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, *17*(1), e1566. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1566>
- Ramírez, I. (2013) Apuntes de metodología de la investigación. Un enfoque crítico. Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Ríos Muñoz, D., & Herrera Araya, D. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior. Estudios Pedagógicos, *49*(1), 389-405. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100389>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., & Gómez Ruiz, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. Revista de Educación, (356), 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>
- Taras, M. (2015). Student self-assessment: What have we learned and what are the challenges? [Autoevaluación del estudiante: ¿qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15539124001>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad (2ª ed.). Idea Books.