

# Instrumentos cualitativos para la autoevaluación centrada en el aprendizaje.



Qualitative instruments for self-assessment focused on learning.

Facultad de Odontología - UNLP  
Calle 50 e/ Av. 1 y 115 La Plata (1900).  
Bs. As. Argentina  
atanevitch@gmail.com  
Financiamiento: Universidad Nacional de La Plata

**Autores:** Tanevitch, A.; Abal, A.; Schmidt, K.; Pérez, P.; González, A.; Rodríguez Procopio, M.; Zanelli, C.

## RESUMEN

El proyecto "La autoevaluación desde la perspectiva de los estudiantes de odontología" tiene por objeto de estudio las problemáticas relacionadas con una forma de evaluación formativa que es la autoevaluación, en la formación de profesionales de la salud. En una investigación previa se evidenció que esta forma de evaluación, escasas veces fue mencionada como actividad mediada por el docente. Por ello, nuestro objetivo es proponer instrumentos de autoevaluación que puedan aplicarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de actividades asincrónicas y complementarias a la evaluación presencial. Realizamos un diseño de investigación de caso global, longitudinal, considerando como variables el uso de instrumentos de autoevaluación y realizando un análisis de documentos. Los instrumentos permitieron identificar el trabajo en grupos cooperativos y grupos colaborativos. Además, ofrecieron un punto de partida para la reflexión en el desarrollo de competencias transversales. Concluimos que la lista de cotejo y la rúbrica, permiten al docente valorar el desempeño individual y de todo un grupo. Para fomentar el aprendizaje responsable y autónomo resulta significativo pensar y generar momentos de evaluación formativa dentro de la propuesta didáctica, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de evaluación y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** AUTOEVALUACIÓN - LISTA DE COTEJO - RÚBRICA - BIMODALIDAD

## SUMMARY

The project "Self-assessment from the perspective of dental students" aims to study the problems related to a form of formative assessment that is self-assessment, in the training of health professionals. In a previous investigation it was shown that this form of evaluation was rarely mentioned as an activity mediated by the professor. For this reason, our objective is to propose self-assessment instruments that can be applied during the teaching and learning process, through asynchronous and complementary activities in person assessment. We carried out a global, longitudinal case research design, considering the use of self-assessment instruments as variables and performing an analysis of documents. The instruments allowed to identify the work in cooperative groups and collaborative groups. In addition, they offered a starting point for reflection on the development of transversal skills. We conclude that the checklist and the rubric allow the teacher to assess individual and group performance. To promote responsible and autonomous learning, it is significant to think about and generate moments of formative evaluation within the didactic proposal, contributing to improve the quality of the evaluation and learning processes.

**KEYWORD:** SELF-ASSESSMENT - CHECKLIST - RUBRIC - B-LEARNING

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto denominado *“La autoevaluación desde la perspectiva de los estudiantes de odontología”* tiene por objeto de estudio las problemáticas relacionadas con una forma de evaluación formativa que es la autoevaluación, en la formación de profesionales de la salud.

La autoevaluación constituye una estrategia de evaluación continua centrada en el alumno, que le permite desarrollar autonomía y reflexión crítica sobre su proceso de aprendizaje, sin estar condicionada por la expectativa de la nota. Es deseable que los estudiantes comiencen a adquirir o refuercen sus estrategias de aprendizaje autónomo y autocrítico desde los primeros años de la carrera universitaria. En una investigación previa<sup>1</sup>, se evidenció que esta forma de evaluación, propia del individuo, escasas veces fue mencionada como actividad mediada por el docente. Por ello, nuestro objetivo es proponer instrumentos de autoevaluación que puedan aplicarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de actividades asincrónicas y que puedan ser complementarias a la evaluación presencial.

### La autoevaluación

La autoevaluación se define como un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que la realiza el propio estudiante permitiéndole comprobar su propio nivel de aprendizaje. La finalidad de este instrumento, no es calificar al estudiante sino mejorar el aprendizaje. Como expresa Anijovich<sup>2</sup> aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa.

Estimular en los estudiantes las prácticas autoevaluativas, les permite desarrollar el hábito de la reflexión y la identificación de sus propios errores y ajustar su rendimiento a criterios esperados y explícitos. El aprendizaje eficiente debe ser activo y personalizado, considerando el sujeto que aprende y el modo en que lo hace<sup>3</sup>. El objetivo último de la autoevaluación es que el alumno aprenda a controlar su proceso de aprendizaje, incrementando su autonomía y motivación intrínseca. Además, favorece un mayor control sobre las propias actividades cognitivas: los estudiantes deben llegar a entender cuáles son las estrategias que deben utilizar en cada tarea y cuándo y cómo deben utilizarlas<sup>3</sup>.

Al constituirse en el marco de la evaluación continua, la autoevaluación, para que sea efectiva, debe tener cierta periodicidad, a los efectos de que el estudiante vaya comprobando progresivamente su nivel de aprendizaje. En relación con el tiempo y el espacio en el que, generalmente, se desarrolla, conviene destacar su carácter asincrónico con la acción docente del profesor, así como su no presencialidad, pues se trata de una actividad, que se realiza fundamentalmente fuera del aula. En definitiva, la autoevaluación formativa generalmente no coincide ni temporal ni espacialmente con la acción docente del profesor en el aula.

Además, solamente participa individualmente el estudiante puesto que se trata de un aprendizaje autónomo.

Ibabe y Jaureguizar<sup>3</sup> citando trabajos de investigación sobre autoevaluación y rendimiento académico, remarcan la importancia de no proporcionar calificaciones a las pruebas de autoevaluación, ya que éstas no harían más que bloquear a los estudiantes, obstaculizando la función de apoyo que estos ejercicios debieran tener. Asimismo consideran que la autoevaluación sin la retroalimentación del profesor o tutor, no sería suficiente para que los estudiantes tomaran conciencia de sus errores y sus causas.

El presente trabajo pretende indagar sobre ¿qué instrumentos de tipo cualitativo serían adecuados en una cierta propuesta didáctica, para promover el aprendizaje autocrítico y reflexivo? Y ¿qué aspectos del aprendizaje se evidencian a partir del análisis de las autoevaluaciones?

### Nos planteamos como objetivos:

1. Diseñar una estrategia de enseñanza que incluya actividades de autoevaluación virtuales, seleccionando el instrumento de evaluación pertinente y
2. Analizar los resultados de la aplicación de dichos instrumentos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Para esta etapa del proyecto, realizamos un diseño de investigación de caso global, longitudinal, considerando como variables el uso de instrumentos de autoevaluación y realizando un análisis de documentos, mediante el cual se pretende identificar las oportunidades y posibilidades de mejora en el aprendizaje y su contribución en el desempeño de los estudiantes.

Con el fin de incorporar el uso de instrumentos de autoevaluación en forma coherente con la modalidad de las clases, se planeó una actividad colaborativa, que consistió en la creación de un caso clínico, en forma grupal, a partir de situaciones disparadoras (Fig. 1). Desarrollar un caso clínico implica conjugar varias temáticas de manera integradora, desde una construcción en espiral del aprendizaje, que contemplara avanzar en las distintas temáticas del programa pero retomando conceptos ya tratados. Se recurrió a la bimodalidad, combinando la discusión de los casos en instancias presenciales, con instancias de autoevaluación virtuales mediante la plataforma institucional. Las producciones finales fueron socializadas en una pizarra virtual embebida en la misma plataforma. Seleccionamos como recursos de autoevaluación la lista de cotejo y la rúbrica. Dispusimos un uso secuencial de esos instrumentos definiendo, en la propuesta didáctica, momentos de autoevaluación que motivaban a reflexionar sobre las producciones detectando errores u omisiones y aciertos.

| CASOS CLÍNICOS  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Niña de 8 años que concurre a la consulta por dolor con sus padres por primera vez.<br>CASO CLARITA |  | Niña de 8 meses que concurre a consulta preventiva.<br>CASO SANTI  |  |
| Niña de 3 años que concurre a la primer consulta.<br>CASO MAITE                                     |  | Adolescente de 15 años con tratamiento de ortodoncia.<br>CASO JULI |  |
| Niño de 6 años con Síndrome de Down.<br>CASO TOMY   |  | Adolescente de 16 años con piercing.<br>CASO LARA                  |  |

Figura 1: Propuesta de casos clínicos disparadores para imaginar y desarrollar los conceptos estructurantes de la asignatura.

### 1. Diseño de la lista de cotejo

La lista de cotejo (checklist) es “un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje”<sup>4</sup>.

Una de sus ventajas es que es un instrumento fácil de construir, flexible y ampliamente aplicable en distintos escenarios de aprendizaje. Además, la lista de cotejo puede ser empleada tanto por los profesores como por los alumnos, ya que proporciona evidencias sobre el desempeño de los estudiantes en situaciones específicas. También permite obtener información de manera inmediata, lo que ayuda a tomar decisiones sobre un proceso educativo para implementar mejoras.

En nuestro caso, la lista de cotejo se diseñó como una tabla de dos columnas: una donde se describe la actividad o tarea contemplada y otra con un espacio para su verificación. La valoración utilizada contempló Si-No-Parcialmente. Este instrumento fue de aplicación virtual, individual y asincrónica. Se puede diseñar mediante un programa de escritorio (fue el elegido) o aplicaciones en línea, como un cuestionario con cuadrículas de varias casillas.

### 2. Diseño de la rúbrica

Con respecto a la rúbrica, podemos definirla como un instrumento que nos permite medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta<sup>5</sup>.

Es un recurso cualitativo de evaluación, que permite ejercitar la autoevaluación. Anijovich<sup>2</sup> hace referencia al impacto que tiene la utilización de las rúbricas sobre la autorregulación, “ya que promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje” (p. 109). Este tipo de instrumento le ayuda al docente a contar con información precisa para expresar comentarios a los alumnos sobre su rendimiento (con base en los avances logrados), mientras que al alumno le permite identificar con claridad los elementos que requiere para cumplir con éxito las actividades descritas. En cuanto a sus limitaciones, la elaboración de la rúbrica requiere una considerable inversión de tiempo, sobre todo, en dos etapas: primero, para determinar con claridad la planeación y diseño de la rúbrica (escala de valoración, categorías o descriptores asociados a estas) y, finalmente, para verificar la coherencia y concordancia entre estos elementos.

En esta experiencia, la rúbrica consistió en una tabla, donde una de las columnas describe las competencias a evaluar agrupadas en 3 categorías: Académicas, Profesionales - humanísticas y Sociales y en otra columna, se detalla la valoración de los niveles de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente) y una última columna para marcar el resultado (Fig. 2).

| COMPETENCIA                |   | DESEMPEÑO   |   |  |  | RESULTADO |
|----------------------------|---|---|---|--|--|-----------|
|                            |   | DESTACADO   | SATISFACTORIO   | SUFICIENTE   | INSUFICIENTE   |           |
| ACADÉMICAS                 | Desarrollar habilidades comunicativas                   | Expresión escrita: respeta la estructura gramatical- escribe sin errores ortográficos.<br><br>Demuestra coherencia y orden en toda la producción del caso clínico.<br><br>Establece relaciones entre más de 3 unidades temáticas para elaborar el caso clínico.<br><br>Contempla siempre la forma de comunicación de acuerdo al tipo de paciente. | Expresión escrita: respeta la estructura gramatical- escribe con algunos errores ortográficos.<br><br>Demuestra coherencia y orden en la mayor parte de la producción del caso clínico.<br><br>Establece relaciones entre más de 2 unidades temáticas para elaborar el caso clínico.<br><br>Contempla parcialmente la forma de comunicación de acuerdo al tipo de paciente. | Expresión escrita: respeta la estructura gramatical a veces- escribe con algunos errores ortográficos.<br><br>Demuestra coherencia y orden en algunas partes de la producción del caso clínico.<br><br>Establece relaciones entre al menos 2 unidades temáticas para elaborar el caso clínico.<br><br>Contempla a veces la forma de comunicación de acuerdo al tipo de paciente. | Expresión escrita: no respeta la estructura gramatical- escribe con muchos errores ortográficos.<br><br>No demuestra coherencia y orden en la producción del caso clínico.<br><br>No establece relaciones entre unidades temáticas para elaborar el caso clínico.<br><br>No contempla la forma de comunicación de acuerdo al tipo de paciente. |           |
|                            | Realizar aportes bibliográficos                         | Incluyó más de 1 material bibliográfico nuevo y de la asignatura.   | Incluyó al menos 1 material bibliográfico nuevo y de la asignatura.   | Incluyó material bibliográfico de la asignatura.   | No incluyó material bibliográfico.   |           |
| PROFESIONALES HUMANÍSTICAS | Reflejar un abordaje integral del paciente              | Considera los aspectos bio-psico-sociales del paciente.   | Considera los aspectos biológicos y psicológicos del paciente.  | Considera parcialmente los aspectos biológicos y psicológicos del paciente.  | No considera los aspectos bio-psico-sociales del paciente.   |           |
| SOCIALES                   | Coevaluación: Realizar crítica constructiva entre pares | Realiza contribuciones al menos 2 resaltando aciertos y proponiendo mejoras en la producción de sus pares.  | Realiza al menos 1 contribución resaltando aciertos o proponiendo mejoras en la producción de sus pares.  | Realiza al menos 1 contribución proponiendo mejoras en la producción de sus pares.   | No realiza contribuciones de aciertos ni de mejoras a sus pares.   |           |

Figura 2: Rúbrica de evaluación de competencias.

## RESULTADOS

Se realizó el análisis de las evaluaciones entregadas en dos momentos del curso: en la primera entrega y en la final. La autoevaluación mediante la lista de cotejo les facilitó a los alumnos identificar los ítems no habían sido contemplados en la elaboración del caso clínico. Este instrumento también sirvió de referencia para el docente pues permitió identificar los nudos problemáticos en la comprensión de los contenidos (por ejemplo cuando varios alumnos no responden un mismo ítem).

La administración individual del instrumento sirvió para realizar la constatación de los criterios en la producción colectiva, evidenciando acuerdos y desacuerdos al interior del grupo, lo que expone que algunos de los grupos se desempeñaron en forma cooperativa y otros de forma colaborativa.

La teoría del aprendizaje colaborativo es la expresión más representativa del socio-constructivismo educativo<sup>6</sup>. El aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos, además, permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa. En cambio, el trabajo cooperativo es de connotación grupal, aunque su énfasis no está en el desarrollo de las tareas de forma holística; es decir, el individuo no necesita estar al tanto de todo lo que concierne al producto final. Cada quien se debe encargar de tareas específicas, unidas unas a otras al final del proceso<sup>7</sup>.

Una de las grandes diferencias entre el trabajo cooperativo y colaborativo es la asignación de tareas y su respectiva resolución, ya que en el primero se dividen para ser yuxtapuestas al final y así presentar la suma de singularidades, mientras que en el segundo cada individuo que hace parte de la colectividad debe estar al tanto de su trabajo y del de sus compañeros; flexibilidad y pertinencia que pueden ser útiles en diferentes estancias del trabajo mancomunado.

La socialización de las producciones con sus pares, permitió demostrar la singularidad del caso entre las semejanzas de los que eligieron el mismo tema. Además enriqueció al material de estudio para la evaluación integradora.

La evaluación mediante rúbricas, posibilitó la reflexión sobre el aprendizaje en función de aspectos fortalecidos y aspectos a mejorar. Son recursos que permiten explicitar las expectativas de logro en el aprendizaje esperado y cuáles son las pautas para conseguirlo. De esta forma, se pueden focalizar con mayor precisión los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje.

Dentro de las competencias académicas a mejorar, las habilidades comunicativas fueron las más mencionadas. A modo de ejemplo recuperamos las siguientes reflexiones:

- *"...mejorar en la expresión escrita*
- *Considero que tengo que mejorar la expresión oral, vocabulario adecuado en situaciones que podrían presentarse con diferentes pacientes"*

Entre las competencias profesionales - humanísticas que motivaron la reflexión de mejora, el abordaje del paciente en relación a la comunicación resultó un aspecto relevante. Algunos ejemplos se citan a continuación:

- *El aspecto que considero que debo mejorar es la comunicación con los pacientes, en cuanto a la manera de relacionarme con ellos y la utilización de palabras adecuadas para su atención y confianza que deben tener en mí.*

Con respecto a las competencias sociales, el trabajo en grupos es sin dudas, un aspecto necesario para reflexionar y así poder mejorar el desempeño en actividades colaborativas:

- *mejorar la comunicación con el/los grupos de trabajo*
- *"Debería mejorar mi tolerancia y el hábito de trabajar en grupo".*

Del mismo modo, las rúbricas permitieron evidenciar fortalezas de la experiencia de aprendizaje. Nuevamente el trabajo en equipo fue mencionado como una oportunidad para el aprendizaje tanto como el desarrollo de casos clínicos. Algunas reflexiones dan cuenta de ello:

- *"Más allá de los conocimientos de la materia, pude adquirir conocimientos de mis compañeros y mejorar el trabajo en equipo*
- *Aprendí a entender mejor al paciente, como poder ayudarlo y actuar en ciertas situaciones*
- *Particularmente aprendí que cada paciente es un mundo y debe ser analizado de manera integral, no solamente con respecto a lo bucal".*

La incorporación de la evaluación formativa, como actividad pautada, de reflexión, con una función centrada en el aprendizaje, constituye una instancia innovadora que cambia el foco de interés de los estudiantes, pues encuentran una oportunidad para aprender de otra manera, sin la expectativa de la nota y la sanción del error<sup>2</sup>. Una anotación representativa es la siguiente:

- *"Por medio de lo aprendido, he podido hacer críticas constructivas sobre mis trabajos para poder hacer las correcciones correspondientes, poder entender por qué en algunas ocasiones me faltaba información, y no solamente quedarme con la duda de porque se me indicaba que no estaba correcto".*

## DISCUSIÓN

En este trabajo realizamos el diseño y análisis de dos instrumentos de evaluación de autoadministración. La autoevaluación se define como: "la valoración cualitativa del proceso de aprendizaje y del producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación"<sup>8</sup>. La autoevaluación resulta relevante para el aprendizaje de nuestros alumnos, en el contexto de la evaluación formativa, siendo considerada una estrategia de aprendizaje mediante la cual, éste puede reflexionar sobre las características que debe tener su trabajo y establecer qué debe conseguir y cómo hacerlo<sup>8</sup>. Coincidimos con Kambourova<sup>9</sup> en que la participación de los estudiantes en la evaluación es importante pues ellos pueden valorar su aprendizaje en forma crítica, comparando lo planeado con lo logrado, no solo como una actividad individual, aislada del entorno, sino con la presencia del profesor que ayuda en el proceso, guiando y acompañando el proceso. Además, este tipo de evaluación formativa motiva a los alumnos a ser más responsables y objetivos con su aprendizaje.

Entre los diversos instrumentos cualitativos de autoevaluación, en esta experiencia se seleccionaron la lista de cotejo y la rúbrica. Las listas de cotejo o verificación contribuyen a evitar errores de omisión y constituyen una herramienta útil para completar en forma segura desde tareas simples, hasta las más complejas<sup>10</sup>. Pueden estar diseñadas para brindar información sobre algún aspecto de forma cuantitativa, sin embargo, en nuestra propuesta, se utilizó como un instrumento de organización y de reflexión que no estuviera representado por una nota. La rúbrica utilizada se diseñó para potenciar competencias técnicas relacionadas con el campo disciplinar de la asignatura en cuestión y competencias más sociales y personales que contribuya a una formación integradora e integral. Estas últimas, junto con las competencias emocionales son las denominadas transversales<sup>11</sup>.

Siguiendo lo expuesto por Kambourova<sup>9</sup>, para implementar la autoevaluación dentro del proyecto didáctico, la convicción del docente debe fundarse en el aprendizaje construido y colaborativo, desde un rol activo del alumno, lo que favorece la participación de

los estudiantes en ella. "Cuando la autoevaluación es un componente didáctico, se toma como acción planeada, intencionada y sistemática, como parte fundamental de la enseñanza en cada asignatura de la universidad; es decir, es concomitante al proceso didáctico"<sup>9</sup>.

## CONCLUSIONES

La evaluación permite recopilar evidencias sobre los saberes que adquieren los alumnos y lo que son capaces de lograr, a partir de lo cual pueden desarrollar un pensamiento crítico, dar sentido a la información nueva y relacionarla con sus conocimientos previos. Para ello, los docentes utilizamos diferentes instrumentos o estrategias de evaluación. La evaluación es correcta o eficaz si estimula a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a considerar cuales son las mejores estrategias para alcanzarlo. Esto ocurre cuando el estudiante se involucra en la evaluación y usa la retroalimentación para hacer ajustes, adaptarse y comprender cómo está aprendiendo significativamente.

En este trabajo utilizamos como instrumentos de evaluación formativa la lista de cotejo y la rúbrica, que por un lado facilitaron la identificación de las potencialidades, fortalezas y dificultades del aprendizaje mediante el aporte de los propios estudiantes y por el otro, ofrecieron un punto de partida para la reflexión en el desarrollo de competencias transversales.

A partir de los objetivos planteados, concluimos que la lista de cotejo es un instrumento muy versátil que puede ser adaptado a múltiples temas y contextos educativos con diferente grado de complejidad y ser usada en diferentes momentos del aprendizaje. En tanto la rúbrica, facilita la recuperación rápida de resultados de cada estudiante, lo que permite al docente valorar el desempeño individual pero también juzgar los resultados de todo un grupo. Por su multifuncionalidad puede aplicarse en cualquier espacio de aprendizaje, desde aulas, hasta laboratorios, talleres, clínicas y otros lugares.

Para fomentar el aprendizaje responsable y autónomo resulta significativo pensar y generar momentos de evaluación formativa dentro de la propuesta didáctica, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de evaluación y aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Tanevitch, AM; Abal, AA; Pérez, PS; González, A; Schmidt, KI; Procopio Rodríguez, MM. *Concepciones de autoevaluación en estudiantes de odontología. Publicación Informativa y Científica Facultad de Odontología. UNLP, 2021, 58- 60*
2. Anijovich, R. y Capelletti, G. *La evaluación como oportunidad. 1° ed. CABA: Paidós, 2017*
3. Ibabe Erostarbe, I. y Jaureguizar Albonigamayor, J. *Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa [Internet]. 2007 [citado 30 ago. 2022]; 6 (2), 59-75. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/134212/Art.%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>*
4. Sierra González R, Sosa Ramírez KP, González V. *Lista de cotejo Capítulo 14. En: Editores Melchor Sánchez Mendiola, Adrián Martínez González, EVALUACIÓN del y para EL APRENDIZAJE: instrumentos y estrategias. México UNAM, 2020. Disponible en: <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-14-LIST-A-DE-COTEJO.pdf>*
5. Londoño Orozco G, Cano García E. *Formación y evaluación por competencias educación superior. 1° Ed. Bogotá: Ediciones Unisalles, 2015.*
6. Galindo González RM, Galindo González L, Martínez de la Cruz N, Ley Fuentes MG, Ruiz Aguirre EI, Valenzuela González E. *Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Apertura [Internet]. 2012 [citado 1 de sep. 2022], 4(2). Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290#:~:text=La%20visi%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20colaborativo,en%20la%20soluci%C3%B3n%20de%20problemas>*
7. Jaramillo-Valencia B, Quintero-Arrubla S. *Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. Educación y Humanismo [Internet]. Julio-Diciembre, 2021 [citado 1 de sep. 2022], 23 (41). Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4188>*
8. Panadero - Calderón Ernesto. *Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. Revista de Investigación en Educación. [Internet]. 2013 [citado 1 de sep. 2022], 11 (2), 172-197. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/>*
9. Kambourova, M, González-Agudelo EM, y Grisales Franco LM. *La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria [Internet]. 2021 2021 [citado 1 de sep. 2022], 33(2), 217-264. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/teri.23672>*
10. Eulmesekian P, Pérez A, Díaz S, & Ferrero M. *Implementación de una lista de cotejo para mejorar la adherencia a prácticas basadas en evidencia en una Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos. Archivos Argentinos de Pediatría [Internet]. 2017 [citado 2 de sep. 2022], 115(5), 446-452. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5546/aap.2017.446>*
11. Martínez Clares P, González Morga N. *El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. Rev. Educ. Pesqui [Internet]. 2019 [citado 2 de sep. 2022], 45. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>*