

Indagación sobre prácticas de autoevaluación en estudiantes peruanos de educación superior: un estudio exploratorio

KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA*

Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación, México

ARACELY CLEMENTE-TRISTAN**

Purdue University, College of Education, Estados Unidos

Recibido el 23-01-23; primera evaluación el 20-06-23;
segunda evaluación el 03-07-23; aceptado el 06-07-23

RESUMEN

Este estudio indagó las prácticas de autoevaluación del aprendizaje de estudiantes peruanos de pedagogía. Su diseño es exploratorio con una muestra de 201 estudiantes, en su mayoría mujeres, de 20 a 24 años de edad. Se utilizó el cuestionario sobre autoevaluación del aprendizaje, previamente aplicado en Ecuador y México, con el contenido validado para Perú. Los estudiantes revelaron que experimentaron procesos más tendientes a la autocalificación, con una intención predominantemente sumativa, en lugar de autoevaluaciones con intenciones formativas. Es decir, ellos no supieron cómo utilizar la información resultante de la autoevaluación para regular su propio aprendizaje, lo cual limitó su desarrollo de procesos metacognitivos. Este hallazgo resulta paradójico porque estos estudiantes de pedagogía facilitarán procesos de aprendizaje de futuros estudiantes. Se incluyen sugerencias de investigación para fortalecer la cultura de autoevaluación.

Palabras clave: Autoevaluación; aprendizaje; estudiantes de pedagogía; estudio exploratorio; metacognición.

* Docente e investigadora en la línea de Evaluación del Aprendizaje y Evaluación Basada en Competencias. Pedagoga con maestría en Psicología Educativa y Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa. Líder de la unidad de investigación en Educación Basada en Competencias Research Lab Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey (México). Correo electrónico: katherina.gallardo@tec.mx <https://orcid.org/0000-0001-8343-9518>

** Estudiante de doctorado en Diseño del Aprendizaje y Tecnología, y Asistente de investigación del PoRTAL Project en Purdue University gracias a la beca Fulbright (USA). Pasante internacional del Grupo de Investigación de Enfoque Estratégico en Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (México). Psicóloga con maestría en Educación Superior y experiencia docente y de investigación en la línea de Autoevaluación del Aprendizaje (Perú) y Online Community of Inquiry (USA). Correo electrónico: clemen71@purdue.edu <https://orcid.org/0000-0003-3703-483X>

Inquiry about self-assessment practices in Peruvian higher education students: an exploratory study

ABSTRACT

This study examined the self-assessment learning practices of student teachers in Peru. The research design employed an exploratory approach, and the sample consisted of 201 students, predominantly women, aged between 20 and 24 years. The Learning Self-Assessment Questionnaire, previously validated in Ecuador and Mexico, was adapted and used to ensure content validity for the Peruvian context. The findings revealed that the students relied more on self-grading processes, primarily for summative purposes, rather than engaging in self-evaluations with formative intentions. Consequently, they lacked the ability to effectively utilize self-assessment information to regulate their own learning, thereby limiting the development of metacognitive processes. This finding is paradoxical considering that these student teachers will be responsible for facilitating the learning processes of future students. The study concludes with suggestions for future research aimed at strengthening the culture of self-assessment.

Keywords: Exploratory study; learning; metacognition, pedagogy students; self-assessment; student teachers.

Inquérito sobre práticas de autoavaliação em estudantes peruanos estudantes de ensino superior: um estudo exploratório

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as práticas de autoavaliação dos estudantes da profissão docente em Cusco. Foi realizado um estudo exploratório com uma amostra de 201 estudantes, sendo a maioria mulheres com idades entre 20 e 24 anos. O questionário de autoavaliação do aprendizado, previamente utilizado em instituições de ensino superior no Equador e México, foi adaptado e validado para uso no Peru. Os resultados indicam que a maioria dos estudantes tem experienciado processos de autoavaliação, com uma ênfase predominantemente sumativa e com pouca clareza sobre como utilizar as informações para seus próprios propósitos de aprendizagem. As similaridades e diferenças nessas práticas são discutidas à luz da literatura. Além disso, são apresentados temas para estudos futuros visando fortalecer a cultura de avaliação.

Palavras-chave: Autoavaliação; aprendizagem; estudantes docentes; estudo exploratório; metacognição.

1. INTRODUCCIÓN

La apertura del aprendiz a valorar honestamente la percepción de su propio proceso de aprendizaje podría considerarse una conducta necesaria para empoderarse académicamente (Panadero et al., 2016; Taras, 2015). Ello le permite reconocer las estrategias que funcionaron y no funcionaron a la hora de aprender para actuar en consecuencia, así como le permite el desarrollar o fortalecer la orientación hacia el progreso de su trayecto educativo.

La autoevaluación ha sido investigada en los Estados Unidos desde que apareció como un concepto educativo entre 1930 y 1940. De acuerdo a Kambourova et al. (2021), el estudio de este concepto en este siglo se ha realizado, en su mayoría, en países de Europa, África, Oceanía, así como en algunos países de Asia, América del Norte. Mientras que los países que estudiaron la autoevaluación del aprendizaje en América del Sur solo fueron Brasil, Colombia y Ecuador. La literatura científica específica sobre el tema en Perú es actualmente nula.

Sin referencias actuales y confiables en el contexto, los educadores peruanos también enfrentaron la migración obligatoria de toda la educación a entornos virtuales debido a la pandemia del COVID-19 en el 2020. Ello agudizó los desafíos constantes sobre el diseño de instrumentos, aplicación y análisis de resultados de evaluaciones de aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2020).

En América Latina se empezó a distribuir el contenido educativo según la disponibilidad de recursos digitales, conexión a internet o señal de televisión, y no necesariamente de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes; incluso se llegó a enviar el material pedagógico a los hogares (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020; Pedró, 2020). Todas estas acciones garantizaron, de alguna manera, que los estudiantes continúen recibiendo el servicio educativo. Sin embargo, lo que aún está en tela de juicio es cómo los maestros verificaron el logro de las competencias propuestas para los estudiantes utilizando los nuevos medios para el proceso de enseñanza - aprendizaje (Iivari et al., 2020).

Según el reporte de LLECE - UNESCO (2020), las acciones de evaluación a distancia se orientaron hacia estrategias flexibles de valoración. Por ejemplo, países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay y República Dominicana, han implementado el aprendizaje basado en proyectos. Bajo esta estrategia, los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje, de modo tal que integran la diversidad de

información y las actitudes colaborativas, favoreciendo así el aprendizaje continuo. Sin embargo, en el mismo reporte, otros ocho países de Latinoamérica reportaron la implementación de la evaluación por portafolios para potenciar la autonomía de los estudiantes; Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá y Uruguay. Estas naciones fomentaron un proceso a través del cual los estudiantes pudieron ver su propio progreso, recopilando una serie de evidencias de aprendizaje, a partir de sus tareas y reflexiones. Respecto al Perú, dentro de este reporte se sabe que, hasta junio del 2020, la coordinación nacional de esta institución confirmó que en el país se estaban planificando y diseñando herramientas de evaluación formativa que pudieran funcionar a distancia. Sin embargo, no ha habido actualizaciones oficiales de ello hasta la fecha.

En cuanto al estudio, específicamente, de la autoevaluación en escenarios educativos peruanos, no se ha hallado literatura científica relacionada para conocer o comprobar en qué condición se encuentran los procesos de autoevaluación en estudiantes de educación superior ni antes ni después de la pandemia. No obstante, lo que sí se ha encontrado son evidencias de avance en el país alrededor de la importancia de la autoevaluación a nivel institucional para los procesos de acreditación y mejora curricular (Farro Custodio, 2004; Tuesta Torres et al., 2017). Este estudio nace ante la ausencia de información contundente sobre el fenómeno de autoevaluación del aprendizaje en estudiantes peruanos de educación superior.

La necesidad de generar conocimiento científico situado sobre la evaluación del aprendizaje es evidente. Conducir estudios en la temática de autoevaluación del aprendizaje permitirá profundizar y aplicar este concepto, tanto para docentes en servicio como para quienes se preparan para ser futuros maestros. Así, los docentes tendrán la oportunidad de formarse en un concepto basado en evidencias e iniciar su ejercicio profesional con mayores capacidades para tomar decisiones informadas a favor del cambio hacia una evaluación educativa más sólida y significativa. Debido a esto, la presente investigación se condujo en un escenario formativo de docentes peruanos ubicado en la región andina, con el fin de generar más y mejor conocimiento sobre este tema.

2. MARCO TEÓRICO

La autoevaluación implica considerar el comportamiento del estudiante frente al proceso de aprendizaje, por lo que esta se define como la habilidad de un estudiante para observar, analizar y juzgar su rendimiento con base en unos criterios preestablecidos y determinar cómo puede mejorarlo (Allen, 2016).

Su ejecución puede ser independiente, pero generalmente, dentro de un contexto de educación formal, este forma parte del proceso de evaluación del aprendizaje o rendimiento académico, por lo que García-Peñalvo et al. (2020), la consideran como un agente más, junto a la heteroevaluación, la evaluación por pares y la coevaluación del aprendizaje. De hecho, estos tres agentes son considerados de valoración obligatoria por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), por ello, en su documento normativo sobre la evaluación formativa para estudiantes de pedagogía, definen a la autoevaluación de la siguiente manera:

Un proceso sistemático y permanente en el que cada estudiante valora su propio desempeño a partir de criterios establecidos para identificar el nivel que ha alcanzado. Ello le permite tener claridad no solo sobre avances, dificultades y estrategias a considerar en la mejora continua de su formación profesional, sino que también posibilita la gestión de su propio aprendizaje cada vez con mayor autonomía (Minedu, 2020, p. 3).

La inclusión de la autoevaluación en el proceso de la evaluación del aprendizaje por parte del Minedu, la institución estatal que orienta el funcionamiento de las escuelas de educación superior pedagógicas en el Perú, ha contemplado la esencia de lo que autores clásicos como Boud conciben por autoevaluación. Para este, cuando el estudiante participa activamente identificando los criterios o estándares sobre su propio trabajo, y es capaz de determinar en qué medida los cumplió, está haciendo un proceso de autoevaluación (Boud, 1991).

En la educación superior, la cual consiste en un conjunto de programas educativos que desarrollan habilidades especializadas de un campo de estudio en particular apoyándose en la formación recibida en la educación secundaria (Unesco, 2019), la autoevaluación se practica desde los años noventa en algunos países más que en otros (Kambourova et al., 2021). Aunque la educación superior parte de lo logrado en la educación secundaria, y, a su vez, esta parte de lo logrado en la educación primaria, ninguno de estos niveles educativos enfatiza como tal el desarrollo de la reflexión para saber cómo valorar el propio desempeño y ajustar estrategias para aprender mejor desde el inicio de la vida escolar.

El campo de estudio particular más relacionado a la educación, es la pedagogía. De acuerdo a los Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas, los estudiantes que desean ser profesores, tomarán la formación inicial docente, la cual contempla que estos logren competencias profesionales docentes basadas en la práctica, investigación e innovación para responder eficiente y eficazmente a

las demandas del sistema educativo. Para ello, el egresado ha de poseer cuatro dominios, donde el más cercano a la promoción de la práctica de la autoevaluación sería el Dominio número dos: “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” (Minedu, 2019). Sin embargo, las tres competencias que conforman este dominio no mencionan de manera explícita el que este futuro profesor deba promover la autoevaluación en sus estudiantes para facilitarles la reflexión del cómo se aprende mejor. Se infiere que a través de la autoevaluación que estos estudiantes de pedagogía han de hacer como parte de su proceso de evaluación general determinado por el Minedu (2020), podrían desarrollar la habilidad de analizar y regular su proceso de aprendizaje. Por ende, lograrían transmitir esta habilidad a los niños a su cargo, a través del ejemplo. No obstante, esto constituye un supuesto y no un hecho explícito en el perfil de egreso del docente. La formación del estudiante de pedagogía en el Perú está enfocada, mayormente, en el dominio de contenidos, y el uso de estrategias y recursos que el profesor provee, en lugar de fomentar que el estudiante aprenda a evaluar y asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

La ejecución de la autoevaluación como tal necesita de momentos de reflexión sobre el propio aprendizaje, pero solo contar con ese momento particular no garantiza el logro de altos niveles de éxito académico. Es preciso que los momentos de reflexión sirvan para que los estudiantes desarrollen paulatinamente capacidades de autorregulación y autonomía. De hecho, se ha comprobado que gracias al impulso que se les da a las habilidades de autoevaluación, los estudiantes incrementan su desempeño académico, pues la práctica de dichas habilidades está asociada al logro de altos niveles de rendimiento, a las prácticas de estrategias de autorregulación del aprendizaje, lo cual genera un uso más proficiente de estrategias de autoevaluación (Yan et al., 2020).

En la misma línea, la autoevaluación beneficia el ejercicio de las estrategias metacognitivas y mejora su autoeficacia en diversas tareas. El hecho de activar procesos que permitan la reflexión sobre el propio aprendizaje, es decir, el comprender lo que aprendo y cómo lo aprendo para planear, monitorear y valorar lo aprendido, permite llegar a niveles superiores en el ejercicio de la autonomía y la autorregulación (García Vázquez et al., 2009; Panadero et al., 2016).

Siendo la autoevaluación una práctica con evidencias contundentes a favor de lograr un mejor aprendizaje, es imperativo que estas prácticas también se implementen en instituciones educativas peruanas. Sin duda, la escasa literatura sobre ello en función de ambientes educativos latinoamericanos en general, y peruanos en específico, es un indicio más de la necesidad de emprender y ejecutar esta investigación. Por lo tanto, este estudio se enfoca en

la indagación sobre las prácticas de autoevaluación en estudiantes de educación superior peruanos y posee una intención exploratoria.

3. MÉTODO

Este estudio se realizó desde un diseño exploratorio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La decisión de optar por este diseño se fundamenta en la escasa literatura relacionada con estudios sobre autoevaluación del aprendizaje en escenarios educativos de nivel superior en el Perú, durante los últimos diez años (Farro Custodio, 2004; Tuesta Torres et al., 2017).

Así, esta investigación se circunscribe al estudio de un caso de una institución superior dedicada a la formación docente intercultural para la educación básica, ubicada en la ciudad del Cuzco.

Es importante remarcar que este estudio se ha replicado en diferentes poblaciones estudiantiles en otros contextos latinoamericanos (Gallardo & Caicedo, 2022) para entender, con mayor profundidad, las percepciones alrededor de la práctica de autoevaluación del aprendizaje en el aula.

Participantes. Se contó con la participación de 201 estudiantes de la carrera de Educación Inicial y Educación Básica Intercultural. De los participantes, 80% es del sexo femenino y 20% del masculino. El 55% se encuentra en un rango de edad de 20 a 24 años. Por su parte, un 15% se ubica en el rango de 25 a 29 años. Mientras que el 80% ha realizado sus estudios en instituciones educativas públicas, desde la educación básica hasta la educación superior.

Instrumentos. Se utilizó el “Cuestionario sobre autoevaluación del aprendizaje” (Gallardo & Caicedo, 2022), el cual valora la percepción y experiencias durante los procesos de autoevaluación del aprendizaje de estudiantes de educación superior con fines de optimización educativa. Su administración puede ser individual o colectiva, así como presencial o digital. El cuestionario, en su versión digital, posee dos secciones: siete ítems de interés demográfico y 13 ítems sobre la autoevaluación propiamente dicha. Estas fueron preguntas cerradas con respuestas múltiples, además de incluir la pregunta sobre el consentimiento informado. Todos los ítems fueron de respuesta obligatoria.

Este instrumento cuenta con un proceso de validación de contenido y se ha aplicado en diferentes contextos educativos mexicanos y ecuatorianos (Gallardo & Caicedo, 2022). Antes de su aplicación en el contexto peruano, se realizó una revisión de lenguaje para asegurar que las expresiones de cada pregunta o afirmación que integran el cuestionario fueran entendidas por los participantes. Esta revisión se realizó con el apoyo de dos docentes de nacionalidad peruana oriundos de la región (Ver Anexo A).

Procedimientos. A continuación, se describen los momentos y procedimientos que permitieron la ejecución de esta investigación.

1. En primer lugar, se revisó el instrumento original para realizar las adaptaciones de lenguaje y modismos propios de la región.
2. Asimismo, se adaptó el instrumento al formato de Google Forms para su aplicación.
3. Luego, se solicitó consentimiento para su aplicación, tanto a las autoridades institucionales como a los estudiantes. En ambos casos se obtuvo permiso para el resguardo y tratamiento de la información que conlleva a realizar diferentes análisis con fines académicos y de investigación educativa.
4. Por último, se realizó la aplicación del instrumento en un momento de las sesiones de clase. Previamente a la aplicación, los investigadores explicaron el objetivo y utilidad del proceso de indagación a los participantes.

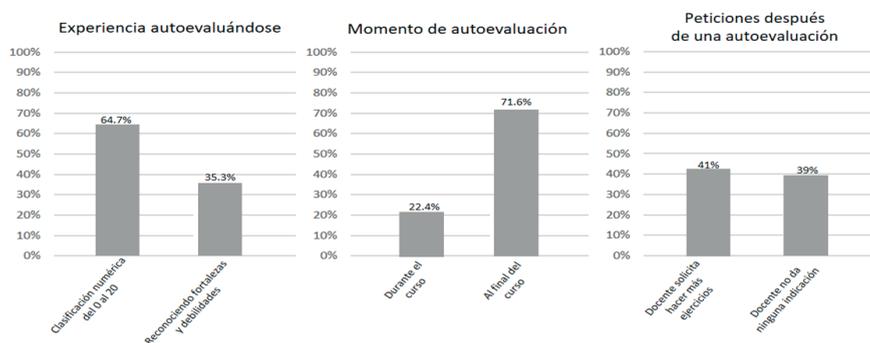
Análisis de Datos. Una vez recolectada la información, se obtuvieron tanto las frecuencias como las correlaciones entre variables con uso del software Excel y SPSS.

4. RESULTADOS

La exploración sobre la autoevaluación del aprendizaje arrojó resultados que se han clasificado en tres categorías. La primera es sobre la experiencia que los estudiantes han tenido autoevaluándose (Ver Figura 1). Un 64.7% reportó que la forma de autoevaluarse ha sido calificándose numéricamente, (del 0 al 20, conforme a la escala manejada por el Minedu) según lo que creyeron aprender en el curso, mientras que el 35.3% restante indicó que su experiencia autoevaluándose fue reconociendo sus fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica, y escribiendo o hablando sobre su experiencia de aprendizaje.

Con respecto al momento e intención al autoevaluarse, el 71.6% de los estudiantes reportaron que lo hacían al finalizar un curso, con aparente intención sumativa, y solo un 22.4% indicó que lo hacían a lo largo del proceso de aprendizaje, con intención formativa. Además, se indagó en lo que generalmente el docente ha solicitado luego de aplicar la autoevaluación. Con porcentajes muy parecidos, los estudiantes respondieron que el docente les solicita realizar más ejercicios (41%) y que no han recibido ninguna indicación de parte de los docentes luego de la autoevaluación (39%).

Figura 1. *Experiencia de autoevaluación de los estudiantes*



La segunda categoría exploró el conocimiento previo que los estudiantes tenían sobre la autoevaluación del aprendizaje (Ver Figura 2). Es así que, la gran mayoría de estudiantes (64.7%) manifestó que la mejor definición de autoevaluación era el reflexionar sobre lo que ha logrado y lo que le hace falta lograr para alcanzar objetivos de aprendizaje, mientras que un 14.9% respondió que la mejor definición de autoevaluación era colocar una nota al aprendizaje o desempeño. Así mismo, los estudiantes expresaron sus conocimientos sobre el uso de la autoevaluación, donde las opiniones estuvieron distribuidas casi equitativamente. Un 32.8% indicó que el uso más importante de la autoevaluación es para mejorar el diseño instruccional; un 29.9% pensó que es para mejorar la didáctica del profesor; mientras que un 20.9% opinó que es para replantear los objetivos de aprendizaje, y un 16.4% manifestó que es para mejorar el currículum.

En relación con la pregunta en qué ayuda la autoevaluación, 41% de los estudiantes contestaron que ayuda a reformular los métodos o estrategias de aprendizaje, mientras que un 37% aseveró que ayuda a clarificar cómo seguir trabajando en el propio aprendizaje.

La tercera categoría explorada en esta investigación fue acerca de las expectativas que tienen los estudiantes sobre la autoevaluación de aprendizajes (Ver Figura 3). Un 52.7% espera que la autoevaluación sea acompañada y/o retroalimentada por el docente y que ayude a identificar errores y posibilidades de mejora en el proceso de aprendizaje, mientras un 2% desea que la autoevaluación solo le ayude a obtener un mejor promedio.

Figura 2. Conocimiento previo sobre autoevaluación de los estudiantes

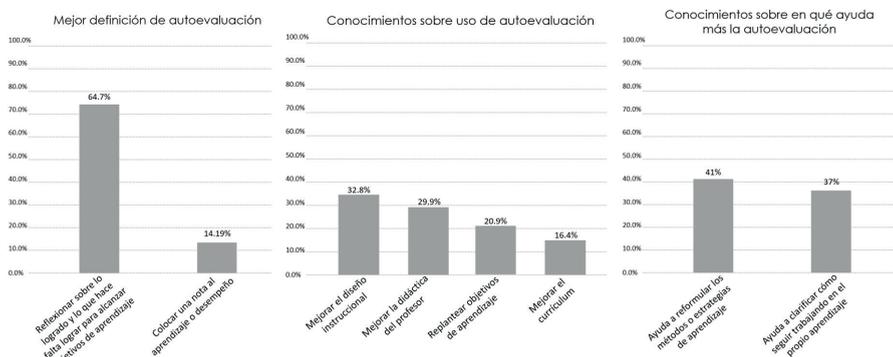
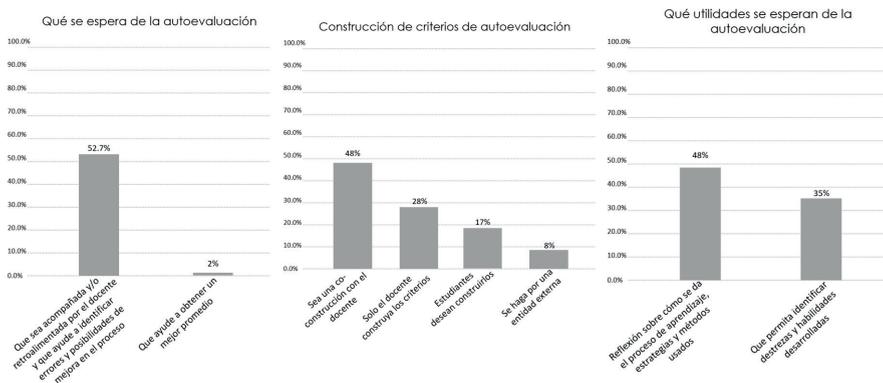


Figura 3. Expectativas de la autoevaluación de los estudiantes



Sobre el establecimiento de los criterios de la autoevaluación (Ver Figura 3), un 48% de los estudiantes esperan que sea una co-construcción con el docente; a diferencia de un 28% que espera que solo el docente construya los criterios. Un 17% expresó más bien, el deseo de construir ellos mismos los criterios, y un 8% transfiere esa responsabilidad a una entidad externa. También se reportó que los estudiantes esperan que los resultados de su autoevaluación tengan relación con lo que opinan de ellos mismos (54.2%), con la calificación que el docente les otorgó (39.3%) y con lo que sus compañeros opinaban de ellos (6.5%).

Finalmente, los estudiantes también esperan que la autoevaluación les sea útil para reflexionar sobre cómo se da el proceso de aprendizaje, las estrategias y métodos usados (48%) y si es que les permitiera identificar sus destrezas y habilidades desarrolladas (35%) (Ver Figura 3).

Con respecto a las correlaciones encontradas entre los ítems, se presenta la Tabla 1 con los valores de Chi-cuadrado, el valor de significancia, el valor de Phi de Pearson y de V de Cramer.

Tabla 1. *Resultados del análisis de correlación con significancia aceptable*

Items relacionados	Chi-cuadrado	Significancia	Phi Pearson	V de Cramer
La autoevaluación me ayuda a (ítem 12) / Mejor definición para el estudiante (ítem 3)	28.037	0.001	0.374	0.216
Emociones alrededor de la autoevaluación (ítem 8) / Frecuencia haber realizado autoevaluación durante su vida académica (ítem 1)	23.157	0.006	0.340	0.196
Momento en que se ha presentado mayormente la autoevaluación (ítem 5) / Utilidad de la autoevaluación (ítem 7)	15.876	0.014	0.282	0.200
El docente solicita luego de la autoevaluación (ítem 10)/ La autoevaluación me ayuda a (ítem 12)	13.012	0.043	0.255	0.180

Se presentaron las correlaciones con una significancia menor de 0.05, yendo de mayor a menor en el valor de Phi de Pearson. Aunque las correlaciones son significativas, tanto el índice de concordancia como el de intensidad de la relación se presentan de manera reducida. Como en casos anteriores (Gallardo & Caicedo, 2022) los resultados de correlación se inclinan hacia la utilidad que los estudiantes perciben del ejercicio de autoevaluarse. De hecho, tres de las cuatro correlaciones encontradas se relacionan con la utilidad. Además, se destaca la relación encontrada entre la percepción de utilidad de la autoevaluación, es decir, en qué creen los estudiantes que la autoevaluación ayuda, y la mejor definición que tienen sobre la autoevaluación. Esta relación presenta los mayores valores, seguido de la relación hallada entre las emociones que se experimentan al realizar la autoevaluación y la frecuencia con la que se ejecutan.

5. DISCUSIÓN

Como ya se ha expresado anteriormente, la investigación de este fenómeno se hace en el marco de la escasa información científica sobre el tema en escenarios de educación superior del Perú. Es por esta razón que la discusión se presenta en contraste con la literatura más próxima.

En cuanto a la experiencia previa en procesos de autoevaluación, se encontró que la mayoría de los estudiantes relacionó el proceso de autoevaluación con autoasignarse una calificación numérica. Este hallazgo se relaciona aparentemente con la aplicación de las disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las escuelas de Educación Superior Pedagógica, un documento normativo estipulado por el Minedu con una escala vigesimal (0 - 20), donde las calificaciones del 0 al 10 indican desaprobado, y las del 11 al 20 indican aprobado (Minedu, 2020).

Se infiere que este sistema de calificación y su escala han sido también replicados en las autoevaluaciones que los estudiantes han realizado durante los diferentes años de instrucción. A ello se añade que parte de la experiencia de los estudiantes con la autoevaluación también se encuentra marcada por el momento en el que esta se realizaba, pues fue al final de todo el proceso educativo en el que los estudiantes indicaron haber realizado una, sin tener la oportunidad de usar los resultados de dicha autoevaluación para mejorar su proceso de aprendizaje mientras este transcurría.

Por lo anterior, se podría considerar que la población estudiada, en su mayoría, aún no ha experimentado otro tipo de proceso más allá de la autocalificación, que coadyuve a la reflexión sobre la apropiación del conocimiento o sobre estrategias metacognitivas.

Este hallazgo coincide con el estudio realizado por Panadero y Alonso-Tapia (2013) en el que se evidencia que, inclusive en la práctica especializada, la autoevaluación se trabaja sin criterios preestablecidos, lo que podría ser similar a la práctica de la autocalificación. De acuerdo a las investigaciones analizadas por los autores mencionados, los resultados de dichas autoevaluaciones sin criterios tuvieron falta de uniformidad. Por ello, se advierte que, en general, la autoevaluación basada en la autocalificación no garantiza un proceso reflexivo que lleve a un aprendizaje profundo por parte de los alumnos.

En esta misma línea de pensamiento, Canney (2014) indica, a partir de un estudio realizado con docentes de dos universidades colombianas, que sus creencias alrededor de la autoevaluación son favorables con intención formativa. Sin embargo, en sus prácticas áulicas, esta autoevaluación se reflejó como una actividad calificada y no precisamente como una oportunidad de reflexión

sobre el propio aprendizaje. Esta condición a la que se somete la autoevaluación también se vio configurada por una serie de factores como, por ejemplo, la falta de interés por parte de estudiantes, los grupos numerosos, la autoevaluación como un requisito más que como una oportunidad de aprendizaje, entre los principales.

En cuanto al conocimiento previo acerca de la autoevaluación del aprendizaje, es posible indicar que los estudiantes de esta investigación conocen sobre autoevaluación. La mayoría ha dirigido sus nociones previas hacia la definición que concibe a la autoevaluación como un reflexionar sobre lo que se ha logrado y lo que hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Con esto, se confirma la similitud de la opción prevalente con lo definido por Allen (2016) sobre la autoevaluación, la cual se considera como la habilidad para observar, analizar y juzgar su rendimiento con base en unos criterios y determinar cómo puede mejorarse.

En relación con la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso más importante de la autoevaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se notó que no hubo una percepción sobresaliente en sí. Los estudiantes opinaron que la autoevaluación podía usarse para mejorar el diseño instruccional, mejorar la didáctica del profesor, replantear objetivos de aprendizaje, y mejorar el currículo. Esto podría explicarse desde la siguiente perspectiva: los estudiantes de pedagogía, si bien es cierto que poseen un acercamiento a los aspectos teóricos de la autoevaluación del aprendizaje, aún no tienen la suficiente experiencia frente a grupos de escolares de inicial o primaria como para tener una inclinación tan clara sobre cómo usarían la autoevaluación en un proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, la literatura reporta algunos contrastes sobre cómo la importancia y uso de la autoevaluación se presenta a los estudiantes. Rúa et al. (2007) encontraron que los estudiantes de pregrado de la Universidad de Medellín en Colombia utilizan la autoevaluación como parte del desarrollo del proceso educativo, pero que esta no desemboca en actividades de retroalimentación. Es así que, nuevamente se despierta la incertidumbre sobre qué expectativas sostienen los profesores y estudiantes sobre la autoevaluación y su papel en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Un último aspecto a discutir a partir de los hallazgos es el relacionado con las expectativas de los estudiantes en función de qué hacer con los resultados de su proceso de autoevaluación. Los hallazgos permiten entrever que más de la mitad (52.7%) espera un cierto tipo de acompañamiento por parte del docente, una vez que la autoevaluación ha sido respondida.

Este hecho conlleva dos reflexiones: la primera corresponde a la aparente falta de comunicación del objetivo de la autoevaluación y su alcance, así como del aprovechamiento de la información que el estudiante debe dar al resultado de su proceso reflexivo. Como indicó Taras (2003), es necesario establecer tanto los procesos como las negociaciones en función del papel que juega la autoevaluación en el aprendizaje. De no hacerlo se corre el riesgo de dar por sentado que la autoevaluación también sea vista como un proceso de evaluación que ameritaría forzosamente una retroalimentación y/o una calificación, especialmente en los modelos educativos declarados como “el alumno en el centro”.

Sobre las correlaciones halladas entre los ítems evaluados se puede observar que estas se vinculan mayormente con las expectativas respecto a la utilidad de la autoevaluación. Esto se puede entender desde el énfasis en la elección de definición que le dieron los estudiantes, además del momento de su aplicación y, nuevamente, desde lo que se espera que suceda luego de haber realizado la autoevaluación. Se puede inferir que los estudiantes sostienen en su sistema de creencias sobre la utilidad de la autoevaluación elementos similares a los que se presentan en el proceso de evaluación del aprendizaje a cargo del docente. Es por este motivo que quizá esperan una retroalimentación o cualquier otra acción por parte del profesor a partir de la información obtenida. Esta inferencia se relaciona con lo que Rúa et al. (2007) señalan como las discrepancias que se encuentran entre percepciones y acciones de docentes y estudiantes en torno a la práctica de la autoevaluación.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Esta investigación se realizó desde un enfoque de estudio de caso, considerando la participación del total de la población estudiantil de la institución. Aunque los datos recolectados son valiosos y se consideran importantes para iniciar investigaciones en el Perú sobre este fenómeno educativo, es imprescindible continuar la búsqueda de más escenarios que pluralicen las perspectivas.

7. ESTUDIOS FUTUROS

Se presentan retos importantes para seguir trabajando en escenarios educativos latinoamericanos desde esta línea de investigación. En primer lugar, es preciso continuar entendiendo con mayor profundidad las experiencias previas de autoevaluación en diferentes escenarios de educación profesional, específicamente, en profesores quienes se están formando para ejercer la docencia en

el aula. Es preciso también entender el enfoque con el que se ha trabajado la autoevaluación, si en función del contenido disciplinar o de las estrategias de autorregulación y metacognitivas.

En segundo lugar, es necesario continuar indagando desde la visión, el sistema de creencias y las exigencias de las instituciones educativas y los docentes sobre las prácticas de autoevaluación. Esto permitiría comprender, desde una perspectiva latinoamericana, lo que se necesita para fortalecer la cultura de evaluación, desde las propias prácticas y en función de las aspiraciones formativas de las instituciones y la sociedad.

En tercer lugar, se necesita incorporar con mayor detalle otras variables de estudio al fenómeno, sobre todo en lo que respecta a procesos de autorregulación y estrategias metacognitivas. Esto con el fin de entender los impactos que la autoevaluación genera en la mejora de estas estrategias, así como en la promoción del ejercicio de la autonomía dentro del aprendizaje, es decir, en el empoderamiento del estudiante. Y, desde el lado personal, explorar el impacto que el desarrollo de esta habilidad puede tener en su vida en general, pues el aprendizaje no es un proceso exclusivamente académico, por lo que la consciencia sobre las mejores estrategias para adquirir y conservar nueva información podría generar beneficios más allá de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, C. (2016). *Alverno College: Lessons from an Assessment Pioneer*. National Institute for Learning Outcomes Assessment *NILOA Examples of Good Assessment Practice*. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/AlvernoCaseStudy.pdf>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Kogan Page.
- Canney, M. (2014). La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12356>
- Farro Custodio, F. (2004). Cultura de autoevaluación y calidad en la universidad peruana. *Investigación Educativa*, 8, 27-35. <https://lc.cx/CrDxCy>
- Gallardo, K., & Caicedo, I. (2022). La autoevaluación: actualidad y tendencias de su práctica a favor del desarrollo de competencias profesionales. En H. Ferreyra (Ed.), *Miradas y voces de la investigación educativa V*. (pp. 173-198). Universidad de Córdoba, Fundación de Estudios Superiores Mons. Abraham Escudero Montoya (FUNDES).

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García Vázquez, N., Gómez Zermelo, M., & Heredia Escorza, Y. (2009). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena del CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Revista EGE*, 18-26.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55(2020), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M. A., & Grisales-Franco, L. M.A. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (Documento de programa, julio de 2020) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018?posInSet=3&que ryId=a3bb210f-8c66-474f-a790-197a49122346>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020). *Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica*.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2019). *Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). 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*, 11(2), 172-197.

- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://lc.cx/VpK07D>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15. https://doi.org/10.33960/ac_36.2020
- Rúa, J. A., Arcila, M., Giraldo, M. & Hoyos, A. (2007). Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores. En M. Ayure (Coord.), *Serie: Documentos para una evaluación crítica* (Vol. 4, pp. 15-38). Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación (ONPE), Pontificia Universidad Javeriana. <https://lc.cx/8REmRt>
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549–565. <https://doi.org/10.1080/02602930301678>
- Taras, M. (2015). Situating power potentials and dynamics of learners and tutors within self-assessment models. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 846-863. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000283>
- Tuesta Torres, E. R., Cabrera Cabrera, X., & Ramos Ferañan, E. V. (2017). La Autoevaluación como parte del Proceso de Acreditación en la Universidad “Señor de Sipán”, Perú. *Revista Científica Epistemia*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.26495/re.v1i1.578>
- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, J. C. K., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>

Anexo A. Cuestionario sobre autoevaluación del aprendizaje. Tomado de Katherina Gallardo & Isaac Caicedo (2022)

Contesta a cada una de las preguntas o afirmaciones. Te tomará de 10 a 15 minutos leer y contestar. Contestar con honestidad es altamente apreciado. Muchas gracias por tu tiempo y esfuerzo.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Este cuestionario se realiza de manera voluntaria. Aunque se solicitan datos personales, estos no se difundirán. Estos datos nos ayudan solo a conocer el perfil de los participantes y sus experiencias en el proceso de autoevaluación. Bajo estas condiciones, expreso mi aceptación en entregar cierta información personal y mi punto de vista como estudiante en los procesos de autoevaluación, para fines de empezar a conocer dicho proceso.

*Marca solo un óvalo **

- | | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Sí |
| <input type="checkbox"/> | No |

2. País de residencia *

*Marca solo un óvalo **

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Argentina |
| <input type="checkbox"/> | Costa Rica |
| <input type="checkbox"/> | Colombia |
| <input type="checkbox"/> | Ecuador |
| <input type="checkbox"/> | El Salvador |
| <input type="checkbox"/> | Estados Unidos |
| <input type="checkbox"/> | México |
| <input type="checkbox"/> | Panamá |
| <input type="checkbox"/> | Perú |
| <input type="checkbox"/> | Otros: _____ |

3. Rango de edad *

Marca solo un óvalo

- | | |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | 19 o menos |
| <input type="checkbox"/> | 20-24 |
| <input type="checkbox"/> | 25-29 |
| <input type="checkbox"/> | 30-34 |
| <input type="checkbox"/> | 35-39 |
| <input type="checkbox"/> | 40-44 |

- 45-49
- 50-54
- 55-59
- 60-64
- 65 o más

4. Sexo *

Marca solo un óvalo

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no indicar

5. Área profesional en la que te formaste o te estás formando *

Marca solo un óvalo

- Artes (música, danza, pintura, escultura, etc.).
- Ciencias administrativas y negocios
- Ciencias políticas
- Derecho Economía
- Educación/Normal/Tecnología educativa
- Enseñanza idiomas extranjeros
- Filosofía y ética
- Física
- Geografía Historia
- Ingeniería
- Lingüística
- Matemáticas
- Medicina y ciencias de la salud
- Psicología
- Sociología
- Química
- Veterinaria
- Otros:

6. Actualmente eres estudiante de: *

Marca solo un óvalo.

- Carrera profesional
- Posgrado (especialidad, maestría o doctorado)

7. Las instituciones educativas a las que has asistido mayormente han sido: *

Marca solo un óvalo.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Escuelas públicas |
| <input type="checkbox"/> | Escuelas privadas (particulares, de paga) |
| <input type="checkbox"/> | Escuelas de fondos mixtos (fiscomisionales) |

8. La frecuencia con que he realizado autoevaluaciones a lo largo de mi vida estudiantil la considero: *

Marca solo un óvalo.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | ALTA: Entre el 100% y 75% de los cursos que he tomado me han solicitado hacer procesos de autoevaluación en los cursos que tomo |
| <input type="checkbox"/> | REGULAR: Entre el 74% y el 50% de los cursos que he tomado me han solicitado hacer procesos de autoevaluación |
| <input type="checkbox"/> | BAJA: Entre el 49% y el 25% de los cursos que he tomado me han solicitado hacer procesos de autoevaluación |
| <input type="checkbox"/> | MUY BAJA: De 24% a menos de los cursos que he tomado me han solicitado hacer procesos de autoevaluación |

9. De las siguientes formas de autoevaluarse ¿cuáles han sido las que has realizado con mayor frecuencia a lo largo de tu vida académica? Puedes seleccionar más de una si aplica: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Autocalificarme numéricamente, colocando una nota (del 0 al 20) según lo que yo pienso aprendí en el curso |
| <input type="checkbox"/> | Autovalorar mi desempeño, indicando fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica |
| <input type="checkbox"/> | Escribiendo o hablando sobre mi experiencia de aprendizaje, desde mi punto de vista |

10. ¿Cuál es para ti la mejor definición de autoevaluación?: *

Marca solo un óvalo.

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Colocar una nota a mi aprendizaje o desempeño |
| <input type="checkbox"/> | Escribir o hablar brevemente de lo que he aprendido y lo que me falta por aprender en un curso |
| <input type="checkbox"/> | Reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> | Valorar mi aprendizaje o desempeño en comparación con mis pares o compañeros. |

Indagación sobre prácticas de autoevaluación en estudiantes peruanos de educación superior

11. De las siguientes afirmaciones ¿cuál refleja mejor tu experiencia sobre cómo han sido consideradas mayormente las autoevaluaciones?:*

Marca solo un óvalo.

- Han sido parte de las notas obtenidas en cursos
- Han sido parte del proceso de reforzamiento que me han dado los profesores
- Han sido reflexiones que me han ayudado a entenderme más como aprendiz
- Han sido reflexiones que me han ayudado a compararme con otros pares o compañeros.

12. Generalmente, cuando he realizado procesos de autoevaluación, lo he hecho:*

Marca solo un óvalo.

- Al inicio de un curso
- Durante el transcurso del proceso de aprendizaje de una materia o curso
- Al final de un curso

13. ¿Qué espero de un proceso de autoevaluación? *

Marca solo un óvalo.

- Que el profesor lo lea y comente conmigo para identificar mis errores/lo que puedo mejorar/ identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad
- Identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad
- Reflexionar para entender mejor cómo aprendo
- Recibir una calificación que me ayude a obtener un mejor promedio

14. Desde tu punto de vista ¿cómo se convertiría en algo útil el proceso de autoevaluación para tu aprendizaje? *

Marca solo un óvalo.

- Si te permitiera darte cuenta de los contenidos que has aprendido
- Si te permitiera darte cuenta de las destrezas y habilidades que has desarrollado
- Si te permitiera reflexionar sobre cómo aprendes, qué estrategias y métodos usas
- Si te permitiera compararte con lo demás compañeros de tu mismo grupo o clase

15. ¿Qué tipo de emociones se presentan cuando se te solicita realizar un proceso de autoevaluarte como aprendiz? *

Marca solo un óvalo.

- Entusiasmo, confianza
- Inseguridad, enfado
- Indiferencia, desinterés
- Sorpresa, incertidumbre

16. ¿Cómo te sentirías más cómodo(a) autoevaluándote?*

Marca solo un óvalo.

- Proponiendo yo mismo las pautas para el proceso de autoevaluación
- Que las pautas los proponga el docente del curso o la institución
- Que las pautas sea una co-construcción entre el docente y yo
- Que las pautas sean propuestas por una institución certificada en el tema

17. Cuando he realizado procesos de autoevaluación, luego de analizar los resultados, los profesores regularmente me han solicitado: *

Marca solo un óvalo.

- Realizar más ejercicios/revisar lecturas para mejorar y aprovechar en aprender
- Poner más atención en clase/participar más
- No he recibido indicaciones específicas luego de analizar mis autoevaluaciones

18. De los siguientes usos de la autoevaluación ¿cuál te parece más importante? *

Marca solo un óvalo.

- Mejorar el currículum (temas de las clases)
- Mejorar la didáctica del profesor (manera en la que enseña)
- Mejorar el diseño instruccional (tipos de actividades y evaluación del curso)
- Replantear los objetivos de aprendizaje

19. Crees que realizar un proceso de autoevaluación te ayuda más a: *

Marca solo un óvalo.

- Consolidar las metas de aprendizaje que tienes
- Reformular y mejorar los procesos de aprendizaje que realizas
- Clarificar qué y cómo debes seguir trabajando para aprender mejor
- Precisar los mecanismos para aprender mejor

20. Cuando me autoevalúo busco que mis resultados tengan relación con: *

Marca solo un óvalo.

- La calificación que mi profesor me otorgó
- Lo que mis compañeros opinan de mi desempeño
- Lo que yo opino de mí mismo, independientemente de lo que los demás opinen

¡Muchas gracias!

Roles de autor: Gallardo, K: Conceptualización, Metodología, Software, Validación, Investigación, Análisis formal, Recursos, Curación de datos, Escritura – Borrador original, Supervisión y Administración del proyecto. Clemente-Tristan, A.: Conceptualización, Validación, Investigación, Curación de datos, Escritura - Borrador original, Visualización, Escritura – Revisión y edición y Administración del proyecto.

Cómo citar este artículo: Gallardo, K., & 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>

Primera publicación: 4 de agosto de 2023.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.