

Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje

María Isabel Ramírez Olivares *¹; Katherina Edith Gallardo ²

^{1,2} Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación, Monterrey, Nuevo León, México ¹<https://orcid.org/0009-0008-3866-9048> misabel.ramirezo@gmail.com, ²<https://orcid.org/0000-0001-8343-9518> katherina.gallardo@tec.mx

Citar como: Ramírez Olivares, M., & Gallardo Córdova, K. (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(2), e1574. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>

Recibido: 27/10/2022 **Revisado:** 03/02/2022. **Aceptado:** 07/06/2023 **Publicado:** 30/06-2023.

Resumen

Introducción: la evaluación del aprendizaje es un proceso donde es importante incorporar a los estudiantes a partir de la autoevaluación, para involucrarlos y hacerlos responsables de su aprendizaje. **Objetivo:** indagar sobre la utilidad de la autoevaluación desde la perspectiva de estudiantes de Educación Superior. **Método:** la metodología es mixta, con un análisis cualitativo realizado en ATLAS.ti y un análisis cuantitativo desarrollado en SPSS y Excel. **Resultados:** la autoevaluación no es usada asiduamente ya que solo el 23% de los participantes la han usado con una frecuencia alta. **Conclusiones:** a) un área de oportunidad es que los estudiantes comparen su aprendizaje con el de compañeros, b) para una autoevaluación eficaz los estudiantes deben fortalecer la confianza en sí mismos, c) es necesario que los docentes incorporen actividades posteriores a la autoevaluación, d) el uso de autoevaluaciones es útil si su implementación tiene un objetivo y cuenta con un proceso estructurado.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; autoevaluación; educación superior; utilidad.

Self-assessment in higher education: students' perception of its usefulness in the learning process

Abstract

Introduction: Learning assessment is a process where it is important to incorporate students through self-assessment, to involve them and make them responsible for their learning. **Objective:** To investigate the usefulness of self-assessment from the perspective of higher education students. **Method:** The methodology is mixed, with a qualitative analysis carried out in ATLAS.ti and a quantitative analysis developed in SPSS and Excel. **Results:** Self-assessment is not frequently used since only 23% of the participants have used it with a high frequency. **Conclusions:** a) An area of opportunity is for students to compare their learning with their peers', b) for effective self-assessment, students must strengthen their confidence in themselves, c) it is necessary for teachers to incorporate activities after self-assessment, d) the use of self-assessment is useful if its implementation has a goal and a structured process.

Keywords: Learning assessment; self-assessment; higher education; metacognition; usefulness.

*Correspondencia:

María Isabel Ramírez Olivares
misabel.ramirezo@gmail.com

Introducción

La evaluación en la educación tiene dos funciones que son, la pedagógica o del aprendizaje y la de rendición de cuentas que abarca criterios de acreditación de programas de estudio y certificación de la calidad (Muskin, 2015). No obstante, en el ámbito de la Educación Superior en México, la evaluación como proceso ha perdido el foco en la valoración de aprendizajes y se ha enfocado principalmente en la acreditación de programas de estudio que, si bien es un aspecto importante, debe ser complementario a los fines didácticos y no excluyente. Esto se observa en las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se encargan de la evaluación en la Educación Superior (García y Hervás, 2020).

En la mayoría de estas instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT, que se encargan de la acreditación de la calidad sin enfocarse específicamente en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes que egresan de las diferentes instituciones de Educación Superior. En este sentido, solo el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior CENEVAL, se enfoca en la evaluación de los aprendizajes y se aboca únicamente al uso del examen como instrumento de evaluación (García y Hervás, 2020).

En este sentido, debemos revalorar la evaluación del aprendizaje como un proceso complejo, en el que cada uno de sus componentes es fundamental para tomar decisiones en el contexto educativo. Debido a esto, no se debe perder de vista la importancia de todos los actores educativos involucrados, como son los estudiantes, docentes, directivos, entre otros. Especialmente se debe integrar la perspectiva de los estudiantes en cada paso a realizar, sin embargo, en los diferentes niveles educativos es constante que se repliquen prácticas e instrumentos de heteroevaluación periodo tras periodo, que se enfocan en su mayoría, en la importancia del juicio de los docentes y no en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Díaz Barriga 2001 y Copado, 2022).

Lo anterior, hace que los estudiantes enfoquen sus esfuerzos en cubrir las expectativas de otros,

dejando de lado la valía de la autoevaluación al no incluirlos en la valoración de su propio aprendizaje y mengua la percepción de responsabilidad que tienen sobre este (Taras, 2015 y Panadero, Brown y Strijbos, 2016). Esto, sin duda no es un hecho generalizable, pero sí algo comúnmente realizado y que se ve evidenciado en la escasa producción científica sobre el tema de autoevaluación del aprendizaje en América Latina, no solo en educación superior, sino en todos los niveles educativos.

Además, se observa que la autoevaluación ha sido relegada, a partir de la mínima atención del diseño de políticas públicas en México sobre el tema. Por ejemplo, en la Ley General de Educación (2019), a pesar de que existe un capítulo sobre la Educación Superior no se aborda el tema de la evaluación ni de la autoevaluación. También, en la Ley General de Educación Superior (2021) el tema de la evaluación se encausa solo en la acreditación de estudiantes y certificación de planes y programas de estudio.

Con respecto a los antecedentes desarrollados, se establece la importancia de poner atención en integrar la evaluación como un elemento clave dentro de las actividades educativas. Así como de incorporar instrumentos de autoevaluación en diferentes momentos del curso escolar que valoren la consecución del aprendizaje, la construcción de conocimientos y la toma de conciencia sobre elementos metacognitivos que influyen en el aprendizaje.

Asimismo, se coloca en relieve la necesidad de promover la perspectiva pedagógica de la evaluación para ir más allá de la rendición de cuentas institucionales y la transparencia. Por lo tanto, es del interés de la presente investigación indagar sobre el uso de instrumentos y procedimientos de autoevaluación, así como de la utilidad que tienen para estimar el aprendizaje y de hacer conscientes elementos metacognitivos desde la perspectiva del estudiante. En este sentido, es significativo estudiar esta utilidad con referencia a si al autoevaluarse los estudiantes toman decisiones que influyen de forma positiva en sus intereses e identifica el uso que dará a las evaluaciones para contribuir en su aprendizaje (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation JCSEE, 2014):

Con base en lo anterior, es necesario desarrollar un marco teórico que permita entender la importancia de la evaluación y la utilidad de la autoevaluación. En este sentido, evaluar en la educación está entendido como un proceso sistemático y fundamental en la formación de estudiantes, que demanda el uso de diversos instrumentos y la intervención de distintos actores que permitan el acopio y análisis de información con la que es posible valorar y promover el aprendizaje, así como tomar decisiones de manera fundamentada e influir en la planeación y la didáctica ([Miller, Linn y Gronlund, 2012](#); [Gallardo, 2013](#) y [Sánchez, 2020](#)).

Con respecto a los elementos a considerar para realizar una adecuada evaluación del aprendizaje, es pertinente que se analice la intención al llevar a cabo este proceso. La intención de la evaluación, a partir de lo establecido por [Paredes \(2016\)](#), puede ser diagnóstica, formativa o sumativa:

- a. Evaluación con intención diagnóstica: es utilizada para definir el punto de partida de algún proceso de aprendizaje o para determinar previamente el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Este tipo de evaluación hace posible conocer el estado inicial tanto del grupo como de cada estudiante en individual ([Rosales, 2003](#); [Frade Rubio, 2009](#); [Gallardo, 2013](#) y [Sánchez, 2020](#)).
- b. Evaluación con intención formativa: se usa para realizar un monitoreo continuo y progresivo. Para llevar a cabo esta evaluación se deben planear instrumentos que serán aplicados a lo largo del proceso de aprendizaje, e incluso posterior a terminar. Hacer esto, permite a docentes y estudiantes apreciar el avance, detectar errores y adaptar las estrategias de enseñanza ([Martínez Rizo, 2009, 2013](#); [Gallardo, 2013](#) y [Sánchez, 2020](#)).
- c. Evaluación con intención sumativa: se utiliza para estimar los resultados de aprendizaje al final de un proceso formativo ([Scriven, 1967](#)). Este tipo de valoración se hace al concluir un programa y es útil para identificar qué tanto el estudiante logró los objetivos de aprendizaje, asignar calificaciones o propiciar acreditaciones y certificaciones ([Sánchez, 2020](#)).

Además de considerar la intención se debe tomar en cuenta al actor principal que efectúa la valoración del aprendizaje. En la heteroevaluación, el juicio sobre el desempeño y aprendizajes logrados por los estudiantes es emitido por docentes y educadores ([Fernández y Vanga, 2015](#)). En la coevaluación se considera la voz de los pares y esto hace posible tomar en cuenta la apreciación entre iguales del desempeño y aprendizaje del otro ([Topping, 1998](#); [Torres y Torres, 2005](#); [Jiménez, 2006](#) y [Fernández y Vanga, 2015](#)). En la autoevaluación, el mismo estudiante es el que valora su propio aprendizaje y desempeño, generando a la par un proceso de apoyo para el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autorregulación ([Boud y Falchikov, 1989](#); [Boud, 1995](#) y [Kambourova, González-Agudelo y Grisales-Franco, 2021](#)).

En este sentido, la autoevaluación del aprendizaje cuenta con tres condiciones para que el proceso sea adecuado y funcional (Goodrich, 1996). Estas condiciones son; a) la conciencia del valor de la autoevaluación ya que da cabida a abordar el sentido del porqué y el para qué estimar su aprendizaje, b) tener acceso a los criterios en los que se basa la evaluación para que así los estudiantes conozcan las directrices que guían la evaluación y c) la especificidad de la tarea que se va a evaluar, para que los estudiantes tengan claridad sobre la actividad y los pasos a seguir para realizar la autoevaluación.

Con respecto a los tipos de autoevaluación que es posible realizar, existen diferentes tipologías que parten de diferentes criterios de categorización ([Panadero, Brown y Strijbos, 2016](#)). En la Tabla 1, se enlistan cinco de esas tipologías elaboradas con base en la investigación de diversos autores ([Boud y Brew, 1995](#); [Tan, 2001](#); [Brown y Harris, 2013](#); [Panadero y Tapia, 2013](#) y [Taras, 2015](#)).

Sobre el término de metacognición, este ha sido estudiado por diversos autores que han hecho revisiones y propuestas sobre a qué se refiere este concepto que fue introducido en 1976 por Flavell. Por lo tanto, para fines de esta investigación, es necesario especificar que la metacognición se entiende como un proceso cognitivo de orden superior, que abarca el conocimiento y

regulación de la cognición (Flavell, 1979; Brown, 1987; Kim, Zyromski, Mariani, Lee y Carey, 2017 y Valenzuela, 2019).

Asimismo, se toma como base un modelo que abarca lo establecido por Flavell (1979), Brown (1987) y Schraw y Dennison (1994) donde se especifican los componentes del conocimiento y regulación de la cognición. Por un lado, el conocimiento de la cognición se divide en tres tipos que son el declarativo, el procedimental y el condicional. Por otro lado, la regulación de la cognición se divide en tres dimensiones que son la planeación, el monitoreo y la evaluación.

Con respecto a los tipos de conocimiento de la cognición; el conocimiento declarativo comprende el entendimiento que cada estudiante tiene sobre sus habilidades y su desempeño como apren-

diz, el conocimiento procedimental incluye la comprensión de las estrategias y procedimientos para resolver problemas y aprender, y el conocimiento condicional implica el grado de dominio que se tiene sobre cuándo, cómo y por qué usar cada estrategia y/o procedimiento (Brown, 1987 y Schraw y Dennison, 1994).

En relación con las dimensiones de la regulación de la cognición; la planeación se realiza previo a la ejecución de la tarea donde se establece el tiempo a invertir, estrategias y metas, el monitoreo, se lleva a cabo durante la elaboración de la tarea para supervisar el avance y aprendizaje en cuanto a las metas establecidas, y la evaluación se efectúa posterior a la tarea para valorar las estrategias implementadas y el grado de consecución de las metas establecidas (Brown, 1987).

Tabla 1
Tipos de autoevaluación

Autor/es	Categorización
Boud y Brew (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés técnico 2. Interés comunicativo 3. Interés emancipatorio
Tan (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconciencia 2. Autoapreciación 3. Evaluación autodeterminada 4. Prácticas de autoevaluación 5. Autoevaluación de tareas 6. Autocalificación o autoexamen
Brown y Harris (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocalificación 2. Autoestimación del desempeño 3. Evaluación basada en criterios y rúbricas.
Panadero y Tapia (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocalificación 2. Rúbrica de evaluación 3. Guiones de autoevaluación
Taras (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocalificación 2. Estándar robusto 3. Contrato de aprendizaje 4. Autoevaluación estándar 5. Modelo de autoevaluación con retroalimentación integrada entre pares y el profesor

Nota: El nombre utilizado en las tipologías de Tan (2001) y Brown y Harris (2013) son traducciones realizadas por la autora, por lo que se podrían encontrar en otros escritos con diferente nombre.

Método

Diseño

La presente investigación se realizó con base en el método mixto, definido por [Plano-Clark e Ivankova \(2016\)](#) como una integración de enfoques cuantitativos y cualitativos de forma intencionada, cuya finalidad es abordar de manera idónea la problemática de investigación. No obstante, no debe mal entenderse el uso del método mixto como la suma de ambas perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa. Este método se aborda como una aleación, desarrollada con base a una estrategia que aporta al desarrollo de la investigación ([Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020](#)).

Se eligió hacer este abordaje metodológico, debido a que la aplicación del método mixto en investigaciones del área educativa brinda la posibilidad de comprender y abordar de una forma holística y ajustada, la complejidad y la naturaleza cambiante de los fenómenos de la educación. Lo anterior gracias a la diversidad de diseños, instrumentos y estrategias de análisis que es posible utilizar. Por lo tanto, a pesar de que aún existen retos por superar, es importante aproximarse en mayor medida a temas de innovación educativa y evaluación del aprendizaje desde el enfoque mixto para obtener mayor profundidad y amplitud en los estudios realizados ([Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020](#)).

Participantes

El estudio se llevó a cabo en tres universidades de la zona centro de México, dos de estas instituciones de financiamiento público y una de financiamiento privado. En total participaron 61 estudiantes, 50 personas de escuelas públicas y 11 personas de escuelas privadas. La distribución de estudiantes por carrera es de 26 de la Licenciatura en Pedagogía, 10 de la Licenciatura en Trabajo Social y 25 de la Ingeniería en Biotecnología. Asimismo, de cada carrera hubo participantes de las asignaturas de Bioquímica, Habilidades gerenciales, Gestión de proyectos, Identidad y vinculación profesional, Diseño y evaluación de planes y programas de estudio, Didáctica, Investigación pedagógica y Práctica de especialización. Los participantes fueron elegidos de forma censal, de

los cuales 50 eran mujeres y 11 hombres, el rango de edad va de los 20 a los 29 años.

Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se aplicaron tres cuestionarios que pasaron por un proceso de validez de contenido con base en un juicio de expertos. Cada cuestionario cuenta con la siguiente estructura:

- a. Primer cuestionario: la primera sección contiene ítems de las experiencias previas de autoevaluación, en la segunda sección se hace una proyección sobre si consideran que lograrán los objetivos de aprendizaje de esa asignatura, la tercera sección profundiza en la auto valoración de procesos metacognitivos y afectivos durante su aprendizaje en asignaturas previas y, por último, en la cuarta sección se pregunta de forma abierta sobre la utilidad de ese cuestionario como medio de autoevaluación.
- b. Segundo cuestionario: la primera sección hace una valoración sobre si consideran que están logrando los objetivos de aprendizaje de la asignatura, la segunda sección profundiza en la auto valoración de procesos metacognitivos y afectivos desarrollados en la asignatura y, por último, en la tercera sección se pregunta de forma abierta sobre la utilidad de ese cuestionario como medio de autoevaluación.
- c. Tercer cuestionario: la primera sección hace una valoración sobre si consideran que lograron los objetivos de aprendizaje de la asignatura, la segunda sección profundiza sobre la auto valoración de procesos metacognitivos y afectivos experimentados durante toda la asignatura y, por último, en la tercera sección se pregunta mediante ítems sobre su percepción de la utilidad de la autoevaluación y de forma abierta sobre la utilidad de ese cuestionario en específico como medio de autoevaluación.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo con consentimiento previo de los estudiantes y asegurando la confidencialidad de sus datos, dicha aplicación se realizó en los siguientes tres

momentos: a) el primer momento fue durante las primeras semanas de cada curso donde se profundizó sobre sus antecedentes reflexionando sobre sus procesos metacognitivos, experiencias previas de autoevaluación y su percepción ante el primer instrumento, b) el segundo momento se desarrolló aproximadamente a la mitad de cada curso donde se les pidió auto valorar su aprendizaje, procesos metacognitivos y se recabó su percepción ante el segundo instrumento, y c) el tercer momento se realizó en las últimas semanas del curso donde cada estudiante autoevaluó sus procesos metacognitivos y de aprendizaje, comentó su percepción de utilidad de este tercer instrumento y en general la utilidad de la autoevaluación.

Análisis de datos

En este sentido, el análisis de los datos obtenidos se realizó de manera diferenciada. Por un lado, el análisis cuantitativo se realizó con apoyo del software SPSS para presentar la distribución de frecuencias y la correlación de las respuestas de datos no paramétricos, que fueron utilizados así ya que los datos no tienen una distribución normal dado que se obtuvo a los participantes de forma censal. Por otro lado, el análisis cualitativo del discurso se llevó a cabo con el software ATLAS.ti a partir de identificar con códigos elementos esperados con base en la literatura y reconocer aspectos no esperados que hablan sobre la utilidad que perciben los estudiantes de realizar autoevaluaciones durante su proceso de aprendizaje.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo, donde es importante resaltar que los 61 participantes que configuran nuestra población contestaron el primer cuestionario donde se estableció un diagnóstico sobre la experiencia previa con la autoevaluación. Con base en estas respuestas, se identifica en la Tabla 2 que la autoevaluación no es una forma de evaluación que sea usada asiduamente, ya que solo el 23% ha usado la autoevaluación en una frecuencia alta. Asimismo, se muestra en la Tabla 3 que la forma más frecuente de autoevaluación es la autovaloración del desempeño, indicando fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica.

En cuanto a la definición de autoevaluación, la opción más frecuente que se observa en la Tabla 4 con un 67.2%, es la de "reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje". También, sobre cómo ha sido la experiencia de los participantes con la autoevaluación, se identifica en la Tabla 5 que es poco frecuente que se use para valorar el aprendizaje de un estudiante en comparación con otro compañero. Asimismo, se observa en la Tabla 6 que el momento menos frecuente en el que se realizan autoevaluaciones es al inicio como evaluación diagnóstica y, el más frecuente es al final del curso, con lo cual se puede inferir que ha sido más utilizada como evaluación sumativa.

Tabla 2

Frecuencia con la que los estudiantes han realizado autoevaluaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	14	23.0
Regular	33	54.1
Baja	10	16.4
Muy baja	4	6.6
Total	61	100.0

Tabla 3*Formas de autoevaluación que los estudiantes han realizado*

	Frecuencia	Porcentaje
Autocalificarme numéricamente, colocando una nota en función de lo que yo pienso aprendí en el curso	26 de 61 personas	42.6
Auto valorar mi desempeño, indicando fortalezas y debilidades con apoyo de una rúbrica	52 de 61 personas	85.2
Narrando mi experiencia de aprendizaje desde mi perspectiva (sin criterios preestablecidos)	14 de 61 personas	22.9

Tabla 4*Mejor definición de autoevaluación*

	Frecuencia	Porcentaje
Colocarme una calificación a mi aprendizaje o desempeño	8	13.1
Narrar brevemente lo que he aprendido y lo que me falta por aprender en un curso o módulo	12	19.7
Reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje	41	67.2
Valorar mi aprendizaje o desempeño en comparación con mis pares o compañeros.	0	0
Total	61	100.0

Tabla 5*Experiencia sobre cómo han sido consideradas las autoevaluaciones*

	Frecuencia	Porcentaje
Han sido parte de las calificaciones obtenidas en cursos	21	34.4
Han sido parte del proceso de retroalimentación que me han dado los profesores	22	36.1
Han sido reflexiones que me han ayudado a entenderme más como aprendiz	16	26.2
Han sido reflexiones que me han ayudado a compararme con otros pares o compañeros	2	3.3
Total	61	100.0

Por otro lado, al cuestionar a los participantes sobre las expectativas que tenían al autoevaluarse, la Tabla 7 nos indica que prefieren que el docente comente cuáles fueron sus errores y aciertos. Sobre la utilidad que se atribuye a la autoevaluación, con base en los resultados de la Tabla 8 se infiere que a los participantes les resultaría útil para reflexionar sobre cómo aprenden en términos de estrategias y métodos, dicha respuesta representa la más frecuente con un 52.5%. Asimismo, como se

observa en la Tabla 9, las emociones más presentes durante la autoevaluación fueron el entusiasmo y confianza con un 44.3%, así como la sorpresa e incertidumbre con un 39.3%.

En cuanto a la percepción de comodidad de los participantes durante el proceso de autoevaluación, se observa en la Tabla 10 que prefieren que los criterios establecidos para evaluar surjan de una co-construcción entre el estudiante y el docente.

**Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes
sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje**

Tabla 6

Momento en el que se realiza la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Al inicio de una materia o curso	11	18.0
Durante el transcurso del proceso de aprendizaje de una materia o curso	20	32.8
Al final de una materia o curso	30	49.2
Total	61	100.0

Tabla 7

Expectativas sobre la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
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	29	47.5
Identificar por mí mismo mis fortalezas y áreas de oportunidad	26	42.6
Reflexionar para entender mejor cómo aprendo	5	8.2
Recibir una calificación que me ayude a obtener un mejor promedio	1	1.6
Total	61	100.0

Tabla 8

Utilidad de la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Si te permitiera darte cuenta de los contenidos que has retenido	15	24.6
Si te permitiera darte cuenta de las destrezas que has desarrollado	14	23.0
Si te permitiera reflexionar sobre cómo aprendes en términos de estrategias y métodos	32	52.5
Si te permitiera compararte con lo demás compañeros de tu mismo grupo o clase	0	0
Total	61	100.0

Tabla 9

Emociones durante la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Entusiasmo, confianza	27	44.2
Inseguridad, enfado	7	11.5
Indiferencia, desinterés	3	4.9
Sorpresa, incertidumbre	24	39.3
Total	61	100.0

Tabla 10

Comodidad con la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Proponiendo yo mismo los criterios para el proceso de autoevaluación	12	19.7
Que los criterios los proponga el docente del curso o la institución	5	8.2
Que los criterios sea una co-construcción entre el docente y yo	38	62.3
Que los criterios provengan de una entidad certificadora en la materia	6	9.8
Total	61	100.0

También, en la Tabla 11 un 49.2% de estudiantes refieren que no obtienen indicación alguna posterior a conocer el resultado de la autoevaluación. Además, sobre la utilidad alternativa que brindó la autoevaluación al estudiante, en la Tabla 12 se observa que el 42.6% considera más importante mejorar el diseño instruccional, en cuanto a los tipos de actividades y evaluaciones del curso.

Por otro lado, en la Tabla 13 se observa que re-

formular y mejorar los procesos de aprendizaje que ejercen, así como clarificar qué y cómo deben seguir trabajando para aprender mejor, son las ayudas más significativas que brinda la autoevaluación. En este sentido, en la Tabla 14 se muestra que el 63.9% de los estudiantes prefieren que los resultados obtenidos de estas autoevaluaciones coincidan con lo que opinan de sí mismos, independientemente de lo que los demás opinen.

Tabla 11

Solicitud del docente posterior a la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Realizar más ejercicios/revisar lecturas para reforzar mis áreas de oportunidad	21	34.4
Poner más atención en clase/participar más	10	16.4
No he recibido indicaciones específicas luego de analizar mis autoevaluaciones	30	49.2
Total	61	100.0

Tabla 12

Utilidad alternativa de la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Mejorar el currículum (temas de las clases)	6	9.8
Mejorar la didáctica del profesor (manera en la que enseña)	16	26.2
Mejorar el diseño instruccional (tipos de actividades y evaluación del curso)	26	42.6
Redefinir los objetivos de aprendizaje	13	21.3
Total	61	100.0

Tabla 13

Ayuda que brinda la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Reafirmar las metas de aprendizaje que tienes	12	19.7
Reformular y mejorar los procesos de aprendizaje que ejerces	22	36.1
Clarificar qué y cómo debes seguir trabajando para aprender mejor	21	34.4
Precisar los mecanismos para aprender mejor	6	9.8
Total	61	100.0

Tabla 14

Resultados con los que debe concordar la autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
La calificación que mi profesor me otorgó	20	32.8
Lo que mis compañeros opinan de mi desempeño	2	3.3
Lo que yo opino de mí mismo, independientemente de lo que los demás opinen	39	63.9
Total	61	100.0

Con base en los datos anteriores, se han identificado tres correlaciones significativas entre variables:

- a. La primera correlación se representa en la Tabla 15, donde nos muestra que reflexionar sobre lo que se ha logrado y lo que hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje influye de forma significativa en que se presenten emociones como el entusiasmo, confianza, sorpresa e incertidumbre.
- b. La segunda correlación se observa en la Tabla 16, lo que nos dice que, si los resultados de la autoevaluación concuerdan con lo que los participantes opinan de sí mismos, independientemente de lo que los demás opinen, influye de forma significativa en que se presenten emociones como el entusiasmo, confianza, sorpresa e incertidumbre.
- c. La tercera correlación se vislumbra en la Tabla 17, donde nos muestra que, al no haber solicitudes específicas después de la autoevaluación, influye de forma significativa en que los participantes por

iniciativa propia reformulen y mejoren los procesos de aprendizaje que ejercen y clarifiquen qué y cómo deben seguir trabajando para aprender mejor.

Por otro lado, en el tercer cuestionario donde se obtuvieron respuesta solo de 25 personas de las 61 iniciales, se indagó sobre la utilidad de la autoevaluación. En este sentido, a partir de los datos obtenidos, en la Tabla 18 identificamos que la mayoría de los participantes consideran que es más útil llevar a cabo una autoevaluación aproximadamente a la mitad del curso. Asimismo, en la Tabla 19 se visualiza una alta percepción de utilidad de la autoevaluación para establecer, monitorear y evaluar objetivos de aprendizaje. También se percibe como útil para valorar sus habilidades como aprendiz, identificar cuáles estrategias usar para promover su aprendizaje, así como reconocer cuándo y porqué se deben utilizar esas estrategias. De igual manera, los participantes consideran que es útil para valorar su motivación y monitorear sus emociones con respecto a la asignatura.

Tabla 15

Asociación entre la definición de autoevaluación y las emociones que se presentan al autoevaluarse

	Valor	Significancia
Pearson Chi-Square	14.384a	0.026
Phi	0.486	0.026
Cramer's V	0.343	0.026

Tabla 16

Asociación entre las emociones que se presentan al autoevaluarse y los resultados obtenidos

	Valor	Significancia
Pearson Chi-Square	8.550a	0.073
Phi	0.374	0.073
Cramer's V	0.265	0.073

Tabla 17

Asociación entre la ayuda que brinda la autoevaluación y lo que solicitan los profesores, posterior a realizar estos procesos

	Valor	Significancia
Pearson Chi-Square	13.813a	0.032
Phi	0.476	0.032
Cramer's V	0.336	0.032

Tabla 18

Momento del curso en el que consideran los participantes que es más útil la autoevaluación para su aprendizaje

	Frecuencia
En las primeras semanas del curso	6 de 25 personas
Aproximadamente a la mitad del curso	16 de 25 personas
Al final del curso	10 de 25 personas

Tabla 19

Utilidad de la autoevaluación percibida por los participantes

Afirmaciones sobre la autoevaluación en función de su utilidad	Si	No
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para establecer objetivos de aprendizaje	25	0
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para elegir cuáles estrategias debían implementar para promover su aprendizaje	25	0
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para saber cuándo debían implementar ciertas estrategias para promover tu aprendizaje	25	0
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para reflexionar y valorar sus habilidades como aprendiz	24	1
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para monitorear y evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje	24	1
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para valorar su motivación	24	1
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para saber la razón por la cual debían implementar ciertas estrategias para promover su aprendizaje	23	2
La autoevaluación realizada durante su curso es útil para monitorear sus emociones con respecto a la asignatura	22	3

En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis cualitativo, donde a partir de codificar categorías esperadas y no esperadas, se realiza un análisis del discurso. Por un lado, las categorías no esperadas fueron la identificación de la motivación y su importancia, valoración de la importancia de los contenidos, identificación de la importancia de las emociones, conocimiento sobre elementos de la autoevaluación, valoración

de la importancia de la autoevaluación y la identificación y solución de errores. Por otro lado, las categorías esperadas con base en la literatura sobre la metacognición (Brown, 1987) fueron, identificar habilidades como aprendiz, reconocimiento de estrategias de aprendizaje, identificación de elementos para la resolución de problemas, establecimiento y monitoreo de metas y objetivos y monitoreo del aprendizaje.

Figura 1
Categorías encontradas en el análisis del discurso



Las categorías esperadas que fueron identificadas con mayor frecuencia fueron; a) el monitoreo de aprendizaje, b) la identificación de habilidades como aprendiz y c) el establecimiento y monitoreo de metas y objetivos. En cuanto a las categorías no esperadas encontradas con mayor frecuencia son; a) la identificación de la motivación y su importancia, b) valoración de la importancia de los contenidos y c) la identificación de la importancia de las emociones.

Sobre el monitoreo del aprendizaje, se identificó que los estudiantes a partir de retroalimentaciones que se hacían a ellos mismos o solo reflexionando sobre su desempeño, lograron realizar este seguimiento de los aprendizajes que estaban obteniendo. Un ejemplo de esto son comentarios como: “aprendí que debo llevar un balance y tener retroalimentaciones constantes para monitorear mi avance como estudiante” y “Es importante comparar nuestro grado de satisfacción entre el antes y después de llevar a cabo un proyecto porque de esa forma podemos identificar áreas de oportunidad y dónde reforzar esos conocimientos”.

También, se visualizó que, a partir de las autoevaluaciones los estudiantes identifican y valoran

tanto las habilidades que poseen, como aquellas que necesitan desarrollar o que no tienen como aprendices, un ejemplo sobre esto son comentarios como “Necesito tener más creatividad al momento de estudiar para así sea más fácil” y “creo que es importante hacer una autoevaluación al principio para que los alumnos sepan sus aptitudes y destrezas en general”.

Asimismo, se encontró que la autoevaluación fue útil para hacer a los estudiantes recordar, valorar o replantearse las metas y objetivos que habían determinado que querían lograr en el curso. Lo anterior se demuestra con los siguientes comentarios: “Realmente tengo que establecer mis metas, fijarme en ellas y no dejar que lo negativo factores externos a la materia afecten por completo mi rendimiento y estabilidad emocional” y “Si, la más importante es que pese a las diversas situaciones que se presenten debo tener presente los objetivos planteados para así poder lograrlo.”

En cuanto a las emociones y motivación, ambos resultaron ser elementos significativos sobre los cuales se cuestionaron y analizaron a partir de la autoevaluación. Lo anterior se muestra en comentarios como “me pareció muy bien que nos enfocáramos también en el aspecto emocional ya

Figura 2
Ejemplo de respuestas sobre el monitoreo del aprendizaje

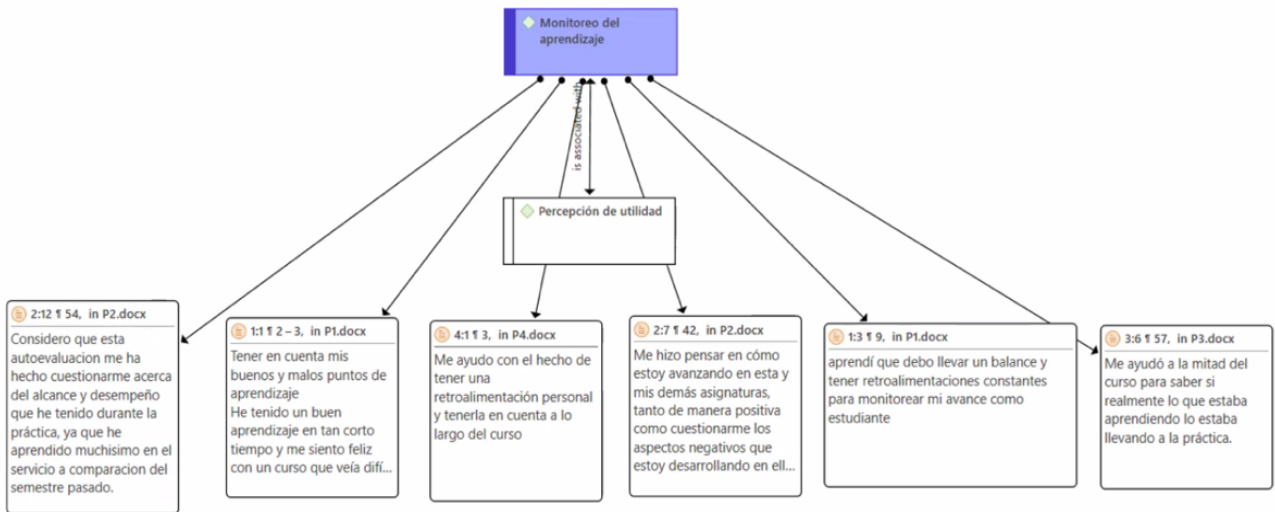
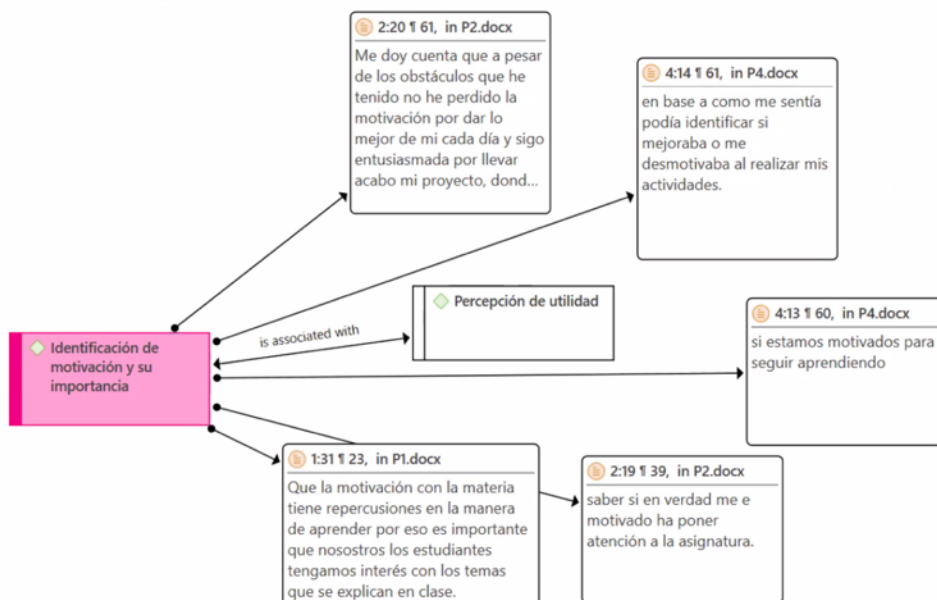


Figura 3
Ejemplo de respuestas sobre la identificación de la motivación y su importancia



que muchas veces ese ámbito es el que nos ayuda o nos retrasa al avanzar” y “que la motivación con la materia tiene repercusiones en la manera de aprender por eso es importante que nosotros los estudiantes tengamos interés con los temas que se explican en clase”.

Además, a partir de las autoevaluaciones los estudiantes reconocieron la importancia de los contenidos que estaban aprendiendo ahora como aspectos importantes que impactarían a futuro en su vida académica y laboral. Es importante subrayar que la importancia de los contenidos no se encontró solo en una, sino en las tres carreras del estudio. Un ejemplo de cómo identifican esta importancia es con comentarios como “esta materia es valiosa tanto para mi desarrollo laboral como para lo que quiero hacer en mi vida” y “que la materia es importante para poder desempeñarme lo mejor posible en mi trabajo”.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos de la investigación, las principales conclusiones son las siguientes:

- Un área de oportunidad por explorar en la autoevaluación es que los estudiantes comparen su grado de aprendizaje y logro de objetivos con el de otros compañeros, ya que más allá de competir, unos podrían ser tutores de otros.
- Para llevar una autoevaluación más eficaz los estudiantes deben fortalecer la confianza en sí mismos, ya que una de las expectativas más altas encontradas al realizar un proceso de autoevaluación, es que el docente comente en conjunto con ellos los errores y aciertos que se tuvieron para confirmar con un tercero que en realidad han aprendido.
- Es necesario que los docentes que integren la autoevaluación en sus procesos incorporen también actividades o acciones posteriores a la autoevaluación, ya que sin este plan se reduce la autovaloración a ser un medio para identificar aquello que percibo que aprendí,

pero sin herramientas para lograr o complementar aquellos objetivos o aprendizajes que quedaron pendientes.

- En general, la autoevaluación es útil para; a) establecer, monitorear y evaluar objetivos de aprendizaje, b) valorar las habilidades como aprendizajes, c) elegir y saber cuándo y por qué implementar estrategias de aprendizaje, d) valorar la motivación y monitorear las emociones, e) valorar la importancia de los contenidos para la vida profesional y laboral, y f) para identificar errores que se han cometido y sus posibles soluciones. También, el momento más útil para realizar una autoevaluación es aproximadamente a la mitad del curso o al final.
- Para evitar expectativas erróneas sobre la autoevaluación, es necesario esclarecer desde el inicio del curso cuál es el objetivo, intención e instrumentos a utilizar.

Asimismo, para potenciar la utilidad que los estudiantes perciben de la autoevaluación y aumentar el uso de esta forma de evaluación en la educación superior, se proponen las siguientes intervenciones; a) planear, diseñar y desarrollar actividades que sensibilicen a los estudiantes sobre la importancia de la autoevaluación, b) identificar la cantidad y secuencia idónea para implementar instrumentos de autoevaluación, c) incorporar en cada instrumento de autoevaluación elementos sobre la metacognición, d) dar a conocer a docentes, directivos y administrativos la utilidad que tiene para toda la comunidad escolar llevar a cabo procesos de autoevaluación, y e) realizar protocolos de autoevaluación a partir de grupos colegiados.

En suma, la autoevaluación ha ido ganando terreno durante los últimos años, un factor que influyó fue la pandemia, ya que al ser un hecho mundial que transformó el contexto educativo, hizo necesario que las instituciones se replantearan los mecanismos de evaluación que se han usado por años. También es posible que, como las autoras, otros docentes hayan reflexionado sobre la abundante carga horaria que conlleva una evaluación tradicional y la significatividad real que este tipo de evaluación tiene para los estudiantes.

Referencias

- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Kogan Page.
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self – assessment practices. *Research and development in Higher Education*, 18, 130-135. https://www.researchgate.net/profile/David-Boud/publication/327350493_Developing_a_typology_for_learner_self-assessment_practices/links/5b899f13a6fdcc5f8b75b910/Developing-a-typology-for-learner-self-assessment-practices.pdf
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18 (5), 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En W. Franz y K. Rainer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (p.p. 65-116). Hillsdale.
- Brown, G., y Harris, L. (2013). Student self-assessment. En J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE.
- Copado, A. (2022). Evaluación del aprendizaje. Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 7-19. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/614/642>
- Díaz Barriga, A. (2001). *El examen: textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5225628>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 10(34), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Inteligencia educativa.
- Gallardo, K. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- García, C. y Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 115-136. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-115.pdf>
- Goodrich, H. W. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment* (Publicación No. 9638747) [Disertación doctoral, Harvard University]. ProQuest Information y Learning.
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2624>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). (2014). *The Student Evaluation Standards*. <http://www.jcsee.org/ses>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. y Grisales-Franco, L. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217-264. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kim, B., Zyromski, B., Mariani, M., Lee, S. y Carey, J. (2017). Establishing the Factor Structure of the 18-Item Version of the Junior Metacognitive Awareness Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(1-2), 48-57. https://www.researchgate.net/publication/321200427_Establishing_the_Factor_Structure_of_the_18-Item_Version_of_the_Junior_Metacognitive_Awareness_Inventory
- Ley General de Educación [L.G.E.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019 (México).
- Ley General de Educación Superior [L.G.E.S.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021 (México).
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf>
- Miller, M., Linn, R. y Gronlund, N. (2012). *Measurement and Assessment in Teaching* (11va ed.). Pearson.

- Muskin, J. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. OIE-UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org/es/documento/evaluacion-C3%B3n-del-aprendizaje-del-estudiante-y-el-curriculo-problemas-y-consecuencias-para-la>
- Panadero, E., Brown, G., y Strijbos, J. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. doi:10.1007/s10648-015-9350-2
- Panadero, E. y Tapia, A. (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*, 2(11), 172-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734937>
- Paredes, E. (2016, 2 de septiembre - agosto de 2017). *De la evaluación diagnóstica a la evaluación sumativa: logros y fracasos en los aprendizajes* [Presentación de escrito]. Debates en Evaluación y Currículo Congreso Internacional de Educación Evaluación Año 2 No. 2, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2016/A208.pdf>
- Plano-Clark, V. e Ivankova, N. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Ramírez-Montoya, M. y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Científica de Educación*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos, contenidos, profesor, aprendizaje y recursos*. Narcea.
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 17-40). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular UNAM. https://cuaiweed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 4(19), 460-475.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Tan, K. (2001). *Conceptions of student self-assessment* [Disertación doctoral inédita]. University of Technology.
- Taras, M. (2014). *Student-centred learning and assessment: fact or fiction* [Manuscrito inédito].
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?. *RELIEVE*, 21(1), 1-16. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://www.istor.org/stable/1170598>
- Torres, M. y Torres, C. (2005). Formas de Participación en la Evaluación. *Revista Venezolana de Educación*, 9(31), 487-496. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603109.pdf>
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*, 45, <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>