

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.23672>

LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: REVISIÓN DE LA LITERATURA¹

University Student's Self-assessment: Literature Review

Miglena KAMBOUROVA, Elvia María GONZÁLEZ-AGUDELO y Lina María GRISALES-FRANCO

Universidad de Antioquía. Colombia.

miglena.kambourova@udea.edu.co; elvia.gonzalez@udea.edu.co;

grisales@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9194-3132>; <https://orcid.org/0000-0002-6397-1432>;

<https://orcid.org/0000-0001-9117-5938>

Fecha de recepción: 20/07/2020

Fecha de aceptación: 05/11/2020

Fecha de publicación en línea: 01/03/2021

Cómo citar este artículo: Kambourova, M., González-Agudelo, E. M.^a, y Grisales-Franco, L. M.^a (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>

RESUMEN

La Declaración de Bolonia de 1999 impulsó diferentes cambios en la educación superior en Europa y en el mundo, entre los cuales fue la transformación de la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, la autoevaluación ha sido considerada una de las vías de innovar el proceso evaluativo. Las investigaciones realizadas sobre ella se han centrado principalmente en analizar sus ventajas y desventajas y en comparar las calificaciones del estudiante y el profesor. Así, el objetivo del presente estudio consistió

1. Este artículo es producto de la tesis doctoral *La autoevaluación como componente del sistema didáctico: sus fines formativos en la educación superior*, financiada por Colciencias (ahora Minciencias), convocatoria 727 de 2015.

en establecer el estado de la cuestión acerca de la autoevaluación del aprendizaje en educación superior por medio de una revisión de la literatura existente. La autoevaluación se abordó desde la didáctica, entendida esta como un sistema complejo con sus componentes: el problema, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, la forma (tiempo y espacio), la evaluación y la autoevaluación. La búsqueda bibliográfica se realizó en fuentes de información académica y científica: bases de datos en educación, repositorios y sistemas de bibliotecas locales. Se consideraron productos de investigaciones realizadas entre 2006 y 2020, en inglés, español y portugués, seleccionándose un total de 69 estudios, que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. En ellos se identificaron tres tendencias: 1. la relación entre evaluación, autoevaluación y aprendizaje; 2. la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades de los estudiantes; 3. la autoevaluación y la medición del aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, se evidencia la necesidad de realizar estudios que analicen la autoevaluación en relación con los componentes didácticos; desde una didáctica humanista donde el estudiante se reconoce cómo un ser humano, se cree en él y se orienta hacia un aprendizaje a lo largo de la vida. Se recomiendan más estudios internacionales en profundidad, en el contexto latinoamericano particularmente y con enfoques interpretativos.

Palabras clave: autoevaluación; aprendizaje; estudiante-profesor; enseñanza superior, universidad; revisión de literatura.

ABSTRACT

The Bologna Declaration of 1999 promoted different changes in higher education in Europe and around the world, among which was the transformation of learning assessment. Therefore, self-evaluation has been considered one of the ways to innovate the evaluation process. Research carried out on it has mainly focused on analyzing its advantages and disadvantages and comparing student and teacher qualifications. Thus, the purpose of this study was to establish the state of the art of self-assessment of learning in higher education through a review of the existing literature. Self-evaluation was approached from didactics (teaching), understood as a complex system with its components: the problem, the objectives, the contents, the methods, the means, the form (time and space), the evaluation and the self-evaluation. The bibliographic search was performed on sources of academic and scientific information: databases on education, repositories and local library systems. Products from research carried out between 2006 and 2020, in English, Spanish and Portuguese, were considered, selecting a total of 69 studies, that fulfilled the established inclusion criteria. Three trends were identified in them: 1) the relationship among evaluation, self-assessment and learning; 2) self-assessment in favor of learning for the development of students' abilities; 3) self-assessment and measurement of learning. Based on the results obtained, the need to carry out studies that analyze self-evaluation in relation to didactic components is evident; from humanistic didactics, by recognizing the student as a human being, believing in him and guiding him towards lifelong learning. More in-depth international studies are recommended, particularly in the Latin American context and with interpretative approaches.

Key words: self-assessment; learning; student-teacher; teaching; higher education; university; literature review.

1. INTRODUCCIÓN

La autoevaluación como concepto utilizado en educación, específicamente del aprendizaje, aparece por primera vez entre los años 1930-1940, época en la cual datan las primeras investigaciones sobre ella, principalmente en los Estados Unidos (Brew, 1995). Con los procesos de reforma curricular centrados en el estudiante en el Reino Unido, Australia, Noruega y Suecia a finales de la década de 1970 (Gairin, 1997) y con «los discursos sobre la autonomía e independencia del estudiante en los años 70 y 80 [que] crearon una ruptura entre tutores y estudiantes». (Taras, 2015, p. 3), la autoevaluación del aprendizaje tomó importancia y despertó el interés investigativo y académico. Desde los años 1990, ella comenzó a ser aplicada con mayor frecuencia en las aulas universitarias (Boud, 1995), aunque más en unos países que en otros.

A lo largo de los últimos 30 años se han llevado a cabo numerosas investigaciones enfocadas en la autoevaluación del aprendizaje. Los trabajos de Boud y Falchikov (1989) y Falchikov y Boud (1989), considerados clásicos, analizaron los estudios existentes hasta aquel momento sobre autoevaluación, donde prevalecían las metodologías cuantitativas con el propósito de demostrar qué tanto se acercaba la autoevaluación del estudiante, expresada en números, con la evaluación hecha por el profesor y también descubrir el impacto de diferentes variables, por ejemplo, la edad, el semestre en la universidad, el sexo, en la autoevaluación. La mayoría de las investigaciones posteriores, incluyendo las actuales, continúan la misma tendencia de medición y contrastación.

En definitiva, la literatura existente se ha centrado en analizar principalmente la autoevaluación desde una postura de su validez y confiabilidad y de búsqueda de aspectos que influyen en ésta, dejando de lado otros elementos importantes que podrían favorecer su mayor comprensión y, por tanto, aplicación en el aula universitaria. En este sentido, también es importante señalar que, si bien las instituciones educativas de nivel superior realizan la autoevaluación como requisito obligatorio para acreditarse, la autoevaluación del aprendizaje, que hace el estudiante, no es exigencia pues es esporádica y voluntaria, un hecho que genera cuestionamientos: ¿no debería la autoevaluación más bien ser planeada, sistemática e intencionada como parte del proceso enseñanza-aprendizaje [objeto de estudio de la didáctica] donde el profesor tiene el rol esencial en motivar e impulsar su aplicación (Kambourova, 2020)?

Así, el principal objetivo del presente estudio consiste en establecer el estado de la cuestión sobre la autoevaluación del aprendizaje en la educación superior por medio de una revisión de literatura. En dicho estudio la autoevaluación es analizada desde una mirada diferente: por un lado, en relación con la evaluación, los objetivos, los contenidos, los métodos de la enseñanza, los cuales son reconocidos componentes del sistema didáctico; y, por otro, como parte de una didáctica humanista, al reconocer y respetar el estudiante como un ser humano a quien el

Las fuentes digitales consultadas fueron de tres tipos:

1. Bases de datos bibliográficas en educación, disponibles desde la Universidad de Antioquia: *WOS*, *SCOPUS*, *Bibliotechnia*, *Cambridge Journals*, *Dialnet*, *DOAJ*, *EBSCO*, *ERIC*, *HAPI*, *Jstor*, *APA Psyc Net*, *Librisite*, *OECD*, *Scielo*, *Science-Direct*, *Web of Science* y *EBSCO Wilson*; buscadores y bases de datos accesibles desde internet: *REDALYC*, *AERA*, *LATINDEX*, *Google Académico*.
2. Repositorios de universidades nacionales e internacionales. Del primer grupo: la *Universidad Pedagógica Nacional*, la *Pontificia Universidad Javeriana* y la *Universidad Nacional de Colombia* (elegidas por su reconocimiento y por tener facultades de Educación), sumado a las publicaciones del grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior (DIDES), disponibles en la página de *Gruplac*, de Minciencias. Del segundo grupo (elegidas por referencias previas de trabajos aptos para la investigación): la *Universidad Autónoma de Madrid* (España), el *St. Catherine University* (Estados Unidos) y cuatro universidades de Portugal: la *Universidad de Minho*, la *Universidad de Porto*, la *Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro* y la *Universidad Abierta*.
3. Catálogos de bibliotecas de la *Universidad de Antioquia*: biblioteca digital general y *Centro de Documentación de la Facultad de Educación*; los libros electrónicos en el área de educación y ciencias sociales.

La búsqueda se realizó en tres momentos: entre agosto y septiembre de 2016, y en septiembre de 2018 y septiembre de 2020. Los descriptores se utilizaron en diversas combinaciones y en sus respectivas traducciones en inglés y portugués. La lectura de los títulos y cuando se requería, de los resúmenes, fue el primer paso en la selección. En la revisión sistemática fueron analizados 5894 títulos y/o resúmenes en los buscadores y las bases de datos, y 2060 en otras fuentes (Tabla 1).

TABLA 1
 Cantidad de productos de investigación revisados, según la fuente de consulta

Soportes revisados	Total
Artículos en bases de datos y buscadores	5894
Productos de posgrado de la Universidad de Antioquia	467
Libros, artículos, tesis en catálogo de bibliotecas de la Universidad de Antioquia	123
Productos de posgrado y repositorios de otras universidades	1600
Total	8084

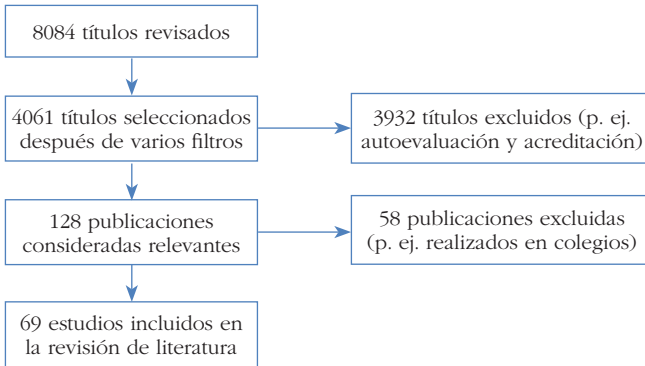
Fuente: Elaboración propia

Después de varios filtros, se seleccionaron 4061 documentos² de los cuales 128 se identificaron como pertinentes. De estos 128 títulos, se excluyeron 59 por diferentes motivos: 21, por ser solo reflexiones o conclusiones generales; 15, por explorar específicamente rúbricas, portafolios u otros instrumentos de autoevaluación; 22, por ser desarrollados en la enseñanza primaria y/o la secundaria (12 de ellos publicados en portugués); 1, por centrarse únicamente en los métodos de la autoevaluación. Sin embargo, se debe aclarar que algunos artículos sobre experiencias en autoevaluación, con elementos investigativos, se consideraron parte del estudio.

Adicionalmente a los criterios ya establecidos, se tuvieron en cuenta otros de inclusión: que el estudio indagará por prácticas evaluativas, percepciones de profesores y estudiantes sobre la autoevaluación; que incluyera la aplicación de la autoevaluación formativa y/o sumativa para el aprendizaje, y valorará sus efectos; que se evidenciará alguna relación entre la autoevaluación y los demás componentes del sistema didáctico.

En definitiva, se eligieron 69 artículos (figura 2), cuyos textos completos se leyeron y analizaron. Se recolectó información general de cada uno: autor, universidad, título del trabajo, país, fecha e idioma de la publicación, área en el cual se realizó el estudio, fuente de ubicación. Por otro lado, para cada artículo se elaboró una ficha con datos generales y aspectos específicos del contenido: pregunta de investigación, objetivos, hipótesis, marco teórico, metodología, resultados, bibliografía de relevancia y observaciones.

FIGURA 2
 Diagrama de flujo sobre la revisión de literatura



Fuente: Elaboración propia

2. Muchos títulos se referían a la autoevaluación y la acreditación de universidades o programas, a la autoevaluación para valorar competencias organizacionales y personales, por lo tanto, al no ser de interés de esta revisión (según los criterios establecidos) fueron excluidos.

3. RESULTADOS

3.1. Introducción

Los artículos estudiados presentaron mayor concentración de publicación en 2015, con ocho, y en 2011, 2012 y 2013, con siete por cada año respectivo. Se evidencia que cada año se realizaron y divulgaron, en promedio, entre cuatro y cinco investigaciones sobre autoevaluación. En cuanto a la ubicación geográfica de las publicaciones, hay representación de todos los continentes, según los países que los conforman (figura 3). Entre los países europeos se encuentran España (20)³, Reino Unido (3), Holanda, Irlanda, Hungría, Rumania, Macedonia, Finlandia y Turquía; de América del Norte y América del Sur: Estados Unidos (9), Brasil (6, uno es compartido con España), Colombia (5), Ecuador (2), México, Trinidad y Tobago; de África se registran Botsuana, Egipto y Sudáfrica; del resto del mundo hay aportes desde Catar, Malasia, Singapur, Japón, Hong Kong, Australia (3) y Nueva Zelanda (4).

FIGURA 3
 Número de investigaciones por países con más de una investigación



Fuente: Elaboración propia

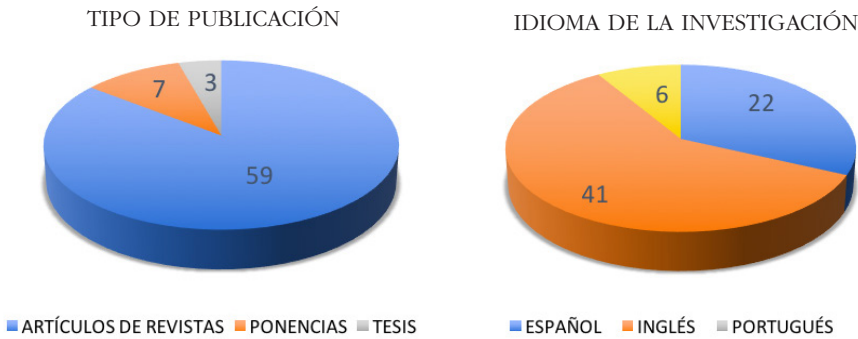
Las bases de datos en las que se encontró el mayor número de documentos fueron: *Google Académico*, con 20; *EBSCO*, con 14; *ERIC*, con 12; *Science Direct*, con 7; *Dialnet*, con 8; el resto corresponde a otras bases de datos. De las 69 investigaciones,

3. El número entre paréntesis representa la cantidad de artículos publicados mayores de uno por el país respectivo. Los países sin número corresponden a una (1) publicación.

59 son artículos publicados en revistas especializadas, 7 son ponencias presentadas en eventos académicos educativos y 3 son productos de estudios de posgrado (2 de maestría y 1 de doctorado⁴), (figura 4). En cuanto al idioma, la mayoría de los trabajos están escritos en inglés, con 41 artículos; 22 en español, y 6 en portugués (figura 5). Las áreas que concentraron más publicaciones correspondieron a educación, con 20; enfermería y administración, con 5 cada una (10); idiomas, con 4; psicología, con 3; otras áreas, con 29 (ingeniería, arquitectura, ciencias exactas, medicina, etc.), y 3 fueron generales como revisión de literatura.

FIGURAS 4 y 5

Número de investigaciones seleccionadas por tipo e idioma de publicación



Fuente: Elaboración propia

3.2. Análisis de contenido de las investigaciones

Previo al análisis de los resultados de los estudios, se resaltan las principales categorías investigativas de todos los artículos. Entre los objetivos propuestos en los trabajos, en correspondencia con sus preguntas de investigación, se identificaron ciertas similitudes; unos se enfocaron en caracterizar las prácticas evaluativas, y en conocer percepciones y creencias de estudiantes y profesores sobre la autoevaluación; otros, en analizar el impacto de la autoevaluación en el aprendizaje de los estudiantes; y el resto, en comparar las calificaciones de los profesores y de los estudiantes para medir la precisión de la autoevaluación.

4. Aunque la tesis doctoral citada trabaja instrumentos de autoevaluación en relación con esta y presenta algunos datos de colegios, el trabajo se incluyó en la revisión por los aportes del marco teórico, que fue analizado en esta revisión.

Gran parte de los estudios corresponden a las metodologías cuantitativas ($N = 30$), por ejemplo, con grupos experimental y de control, con diseño cuasiexperimental de pre-test y post-test, con metaanálisis. En menor número se encontraron investigaciones con metodología cualitativa ($N = 25$), en los que hay varios estudios de caso, incluyendo casos múltiples, de investigación-acción, de diseños interpretativos desde la teoría crítica, la hermenéutica y la fenomenología. Una pequeña cantidad estuvo constituida por las experiencias ($N = 4$), los estudios con metodología mixta ($N = 7$) y las revisiones de literatura ($N = 3$). Las técnicas más comunes utilizadas para la recolección de datos fueron las encuestas con instrumentos tipo cuestionarios o rúbricas, seguidas por las entrevistas, los grupos focales, el análisis de documentos, las escrituras como forma de autoevaluación y otros.

La categoría marco conceptual, por su parte, permitió mirar cómo se define la autoevaluación pues sobre ella existe una variedad de definiciones que a veces se prestan para malos entendidos, es decir, cuando se habla de autoevaluación no todos la comprenden de la misma manera (Leach, 2012). Así para Boud y Falchikov (1989), la autoevaluación es «la capacidad de los estudiantes para enjuiciar su propio aprendizaje, particularmente sus logros y resultados» (p. 529). Boud amplía el concepto, al decir que es «la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares y/o los criterios para aplicar en su trabajo, y la toma de decisión sobre en qué medida han logrado estos estándares y criterios» (1991, p. 5, citado en Boud, 1995, p. 12).

«La autoevaluación es la valoración cualitativa de la ejecución y el producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación», según Panadero (2011, p. 78). Así, lo importante es el proceso, que exige tiempo y acompañamiento, no solo el resultado. El autor menciona dos «vertientes teóricas»: la primera, el proceso instruccional, desde lo pedagógico, y la segunda, el proceso autorregulado del estudiante, que se unen así: «el uso de la estrategia instruccional tendrá como objetivo entrenar el proceso interno autorregulatorio» (p. 78).

En la conceptualización de autoevaluación de los autores mencionados se observan similitudes: se da importancia al sujeto para valorar su aprendizaje, a los criterios que este elabora, a la comparación de lo planeado y lo logrado en el aprendizaje, y a la presencia del profesor, quien ayuda en el proceso; es decir, se trata de autoevaluarse, pero siempre acompañado y guiado por otro, mientras se alcanza la autonomía.

Entonces, se puede notar que, la autoevaluación establece relaciones con los propósitos educativos (los objetivos), que se logran por medio de contenidos específicos y métodos. Además, cuenta con el profesor como orientador del proceso de aprendizaje del estudiante, quien planea las actividades y la evaluación, con el fin de conducir hacia la formación desde lo didáctico.

Estas categorías analizadas junto con los resultados de las investigaciones permitieron develar tres tendencias sobre la autoevaluación del aprendizaje. Los objetivos fueron una orientación para esta agrupación, pero no se constituyeron en

criterios estrictos para formarlas, pues no necesariamente hay una relación directa entre objetivo y tendencia. En esta revisión de literatura, cada estudio se ubicó solo en una de las tendencias.

La primera tendencia se denomina la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje, con 20 investigaciones, en las cuales se indagó sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, por medio de la autoevaluación (algunos incluían la evaluación por pares también), y sobre las formas de evaluación que se realizan en las universidades, los alcances y las inconveniencias de la autoevaluación.

La segunda tendencia se denomina la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades, con 29 trabajos. Se encuentra estrechamente relacionada con la anterior, porque al explorar la autoevaluación se buscaba identificar hasta qué grado ella tuvo ventajas o desventajas para el aprendizaje de los estudiantes; así, los trabajos de esta línea hacen referencia a los fines formativos de la autoevaluación en el aprendizaje. La última tendencia de investigación, llamada la autoevaluación y la medición del aprendizaje, abarca 20 estudios, que pretendían constatar la validez y la confiabilidad de la autoevaluación.

En este punto, es interesante señalar que existe una cierta similitud entre la agrupación de investigaciones sobre la autoevaluación desarrollada en este trabajo y la que realizaron Boud y Falchikov (1989), que es explicada por Nulty (2011). Así, Nulty manifiesta que, al leer la literatura de hoy, la clasificación de Boud y Falchikov, dividida en tres títulos «conceptual, cualitativa práctica y cuantitativa aún parece ser buena» (p. 495). El autor, además, expresa lo siguiente (Ídem, cursivas del original):

Ejemplos de publicaciones con buen *contenido conceptual* (aquellas que tienen componente teórico) incluyen Andrade y Du (2007), Boud (1998), Heron (1981, 1988), O'Donovan, Price y Rust (2004), y Rust, Price y O'Donovan (2003). El término *cualitativo práctico* tal vez es ambiguo. Las publicaciones con este nombre son 'prácticas', pues proveen detalles de factores críticos para la implementación efectiva de la autoevaluación y la evaluación por pares. Ellas son 'cualitativas' en el sentido en que son descriptivos de cómo se puede realizar una autoevaluación entre pares o autoevaluación. Los ejemplos incluyen Ballantyne, Hughes y Mylonas, 2002, y Boud, 1991 y 1995.

Las publicaciones *cuantitativas* se centran más en tres subáreas:

(1) La *efectividad de la técnica* como herramienta de aprendizaje o evaluación (p. ej., Berg, Admiraal y Pilot 2006; Boud y Falchikov 1989; Falchikov y Boud, 1989; Liu y Carless, 2006; McDonald y Boud 2003; Orsmond, Merry, y Reiling 1996, 1997, 1998, 2000, 2002; Orsmond, Price y Rust 2004).

(2) *Opiniones y experiencias de los estudiantes* de ella (p. ej., Andrade y Du 2007; Bloxham y West 2004, 2007; Cassidy y Weinberg 2005; Cheng y Warren 1997; Gayle, Martin y McQueen 2002; Lejk y Wyvill 2002; Mok *et al.* 2006; Vu y Dall'Alba 2007).

(3) *Correlaciones entre las evaluaciones de los estudiantes y las calificaciones dadas por el personal académico* (Cassidy, 2007; Falchikov y Goldfinch, 2000; Gruppen *et al.*, 1997; Hafner y Hafner, 2003; Lejk y Wyvill, 2001a, 2001b; Magin, 1993, 2001a, 2001b; Magin y Churches 1988; Magin y Helmore 2001).

Se consideró significativo mencionar la cita anterior por las siguientes razones: 1. ampliar la visión de los lectores sobre trabajos previos a esta revisión; 2. señalar que las tendencias en cuanto a investigaciones sobre la autoevaluación se mantienen relativamente en las mismas direcciones; 3. comparar la forma como Boud y Falchikov (1989) clasificaron los estudios, desde la perspectiva de Nulty (2011), con la forma como se clasificaron en la presente revisión; 4. corroborar que prevalece la aplicación de metodologías cuantitativas para las investigaciones sobre autoevaluación.

3.3. Tendencias

3.2.1. Primera tendencia: la autoevaluación en relación con la evaluación y el aprendizaje

La participación de los estudiantes en la evaluación se puede lograr por medio de la autoevaluación y/o la evaluación por pares. El trabajo de Inda *et al.* (2008) mostró que cuando hay participación se obtienen por lo general mejores resultados y más satisfactorios que cuando se utiliza la evaluación tradicional y se logra un «aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico» (Souto *et al.*, 2020, p. 29). Fernández y Vanga (2015) constataron que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, concebido para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño, fue funcional.

La participación de los estudiantes en la evaluación es clave; esta es formativa en combinación con la sumativa, como expresan Fraile y Moreira (2013). Al permitir la participación, el profesor expresa la confianza y el respeto que tiene hacia los estudiantes en su capacidad de autoevaluarse, lo cual los motiva a ser más responsables y objetivos con su aprendizaje (Hale, 2015). Para Siles-González y Solano-Ruiz (2016), utilizar la autoevaluación es muy importante, pero el proceso de su incorporación es lento y complejo; se debe llevar a cabo por pasos, pues es frenado por la predominante cultura de la evaluación sumativa (tradicional).

Lopes (2018) constató que al utilizar la autoevaluación se da protagonismo al estudiante, como una forma de autoconocimiento, pero esta debe hacerse junto con los profesores. La aplicación de la autoevaluación debe iniciarse desde el primer año de la universidad; de esta manera, debe ser promovida por el profesor con el fin de desarrollar dicha habilidad en el estudiante, dado que hay muchos beneficios, pero estos no son automáticos, como demostró Nulty (2011) y corroboró Hale (2015). Otro de los resultados expuestos en el trabajo de Nulty (2011) es que los profesores evitan utilizar la autoevaluación porque los estudiantes no saben cómo hacerla, pero los hallazgos de Canney (2014) lo contradicen, pues al explorar las creencias de los profesores no aparece la idea de falta de capacidad de los alumnos para realizar el proceso de autoevaluación.

La relación entre el rol del profesor y la autoevaluación del estudiante es muy estrecha, no solo para el beneficio del aprendizaje, sino para la enseñanza. Nulty

(2011) expresa que la autoevaluación y la evaluación por pares empoderan tanto a los estudiantes, como a la práctica profesional del profesor y el aprendizaje continuo después de la graduación; son prácticas que los estudiantes integran en sus formas de pensar, actuar y aplicar a lo largo de sus vidas. Del mismo modo, Duers (2017) declara que al permitir a los estudiantes ser parte de la construcción de criterios de evaluación, que son utilizados para ellos, los profesores cumplen con su responsabilidad de equiparlos con herramientas para su futuro aprendizaje.

En este sentido, ambos, profesores y estudiantes, se benefician de la autoevaluación, pero de igual manera, ambos, deben prepararse para llevarla a cabo, como lo demostraron los resultados de Souto *et al.* (2020), pues, por un lado, los estudiantes manifiestan dudas acerca de su capacidad para juzgar adecuadamente su trabajo y el de los demás, y por otro, los profesores parten de una noción básica que deben profundizar y mejorar, por tanto, requieren de una formación específica previa para garantizar el adecuado desarrollo de la autoevaluación en las aulas.

Un aspecto interesante que se evidencia en el trabajo de Capellato *et al.* (2020) tiene que ver con las estrategias didácticas activas empleadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, particularmente el estudio de caso. Dichas estrategias, combinadas simultáneamente con la aplicación de la autoevaluación y la evaluación por pares, son una vía de potenciar la competencia crítica en los estudiantes. En otras palabras, hay una conexión entre método, evaluación y autoevaluación dentro del sistema didáctico.

Por otra parte, los resultados del estudio de los investigadores brasileños también muestran que en la autoevaluación la mayoría del grupo se calificó a sí mismo mejor que en comparación con el puntaje promedio. Este hecho toca el tema de la subjetividad en la autoevaluación, lo cual lleva a la reflexión sobre la estrecha relación entre la evaluación ejecutada por el «yo» y por el otro (profesor, compañero, externo). Los autores, sustentados en otras fuentes, afirman que las elecciones subjetivas de un individuo surgen de las experiencias sociales, es decir, una evaluación (del par) nace de una referencia que presupone las vivencias personales sobre un contenido determinado, por lo tanto, la subjetividad es cambiante, se modifica según lo que experimenta el sujeto. Dicho de otro modo, se requiere tener tanto evaluación, como autoevaluación (no como opción) en el proceso enseñanza-aprendizaje para permitir el desarrollo de cada sujeto que hace parte del proceso para «balancear» lo subjetivo, dado que este nunca desaparece en un acto valorativo.

En este orden de ideas, ¿será que la autoevaluación aún no está presente con contundencia en las aulas por su subjetividad o por otras razones? Los resultados generales del estudio de Canney (2014) muestran que las creencias de los docentes sobre el propósito de la autoevaluación son favorables, pero la autora sugiere que no siempre son un reflejo de sus prácticas.

En el estudio de Rúa *et al.* (2007), los profesores aseguraron utilizar la autoevaluación en sus clases, pero no con el propósito de aprovecharla en la realimentación; sin embargo, ¿qué otros fines podría tener la autoevaluación?, se cuestionaron los

autores. Tal vez, el siguiente: Canney (2014) evidenció una preponderancia de la autoevaluación como autocalificación, es decir, tanto el estudiante como el docente están más interesados en obtener una calificación que en reflexionar sobre el proceso.

Vieira y Lima (2019) indagaron acerca de los instrumentos, la frecuencia y las concepciones de los profesores sobre la evaluación, expresadas en la relación discurso y práctica evaluativa. Uno de los resultados sorprendentes, según los autores, es que la autoevaluación es el segundo instrumento más utilizado por los 7 profesores que participaron en la muestra de su investigación. Los autores asumen que «los profesores en cuestión están superando la inseguridad sobre la madurez del alumno en la autoevaluación y el grado de precisión de este instrumento» (Vieira y Lima, 2019, p. 1120). Si bien los resultados generales del estudio apuntan a una práctica evaluativa procedimental y continua, ella aún no logra a ser mediadora, lo cual es una señal de la incipiente consciencia del profesor para asumir su rol como didacta en el proceso enseñanza-aprendizaje. El profesor por medio de la autoevaluación, como uno de los múltiples caminos, puede proporcionar ambientes donde el estudiante pueda desarrollar capacidades de aprender a lo largo de su vida. Cuando esto aún no sucede es motivo de preocupación dado que «la práctica evaluativa de los profesores termina imponiéndose como modelo a seguir, en una relación cíclica de influencia que afecta no solo a los futuros docentes, pero también los futuros alumnos de estos futuros profesionales, reiniciando el ciclo» (Vieira y Lima, 2019, p. 1105).

Otros estudios demostraron que en las aulas universitarias prevalece la forma tradicional de evaluación (Álvarez *et al.*, 2011; Cabrales, 2010; Rúa *et al.*, 2007; San Martín *et al.*, 2016). Igualmente, se encontró que en los programas de cursos no se incluye la autoevaluación y tampoco se aplica, o se aplica muy poco (Álvarez *et al.*, 2011; Cabrales, 2010; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2012). Álvarez *et al.* (2011) encontraron que los profesores son reacios a implementarla en sus clases, y que existe diferencia entre lo que dicen y lo que hacen. En el trabajo de San Martín *et al.* (2016), al analizar las «guías docentes» de muchas facultades en el contexto español, sin indagar qué ocurría realmente en el aula, se constató que aquellas no incluyen la autoevaluación.

¿Qué impide a los profesores aplicar la autoevaluación? ¿Serán la inseguridad, el desconocimiento, la inexperiencia, el miedo a enfrentar lo nuevo?, ¿o tal vez la inercia y la «zona de confort»? ¿Qué más podría ser?

Los mismos estudios dan una respuesta contundente. Bourke (2014) señala que la autoevaluación no es legítima en la universidad debido a varios factores: el fuerte poder de los profesores, el rol pasivo del estudiante y las políticas organizacionales que todavía no la institucionalizan. Canney (2014), por su parte, plantea que se presentan elementos externos que dificultan la implementación de la práctica, como el factor tiempo en grupos numerosos, la autoevaluación como requisito administrativo, la poca importancia y falta de interés que se le da al proceso de autoevaluación por parte del estudiante y de las instituciones educativas.

Otra posible explicación surge a partir de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje, exploradas en diferentes trabajos. Trevitt *et al.* (2012) consideran que la autoevaluación se puede aplicar cuando el aprendizaje es concebido como una construcción. Cuando se parte de la convicción de que el aprendizaje se construye con la ayuda de los demás —profesores, compañeros u otros—, entonces cambia la visión de la evaluación, lo que permite la participación de los estudiantes en ella. Así mismo, los autores afirman que el éxito de la autoevaluación es la reflexión y la constancia. Para desarrollar en los estudiantes la habilidad de autoevaluarse es necesario que aquella sea parte del currículo y de los objetivos de aprendizaje.

No obstante, para lograr que la autoevaluación tenga éxito se requiere no solo comprender el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, sino, también, tener una postura abierta frente la autoevaluación; como explica Tan (2008) desde los resultados de su investigación, las creencias sobre ella guían el desarrollo de las actividades y su elección. El autor identificó tres maneras diferentes de implementarla: la primera se fundamenta en criterios ofrecidos por el profesor, quien representa el poder, para medir el comportamiento de los estudiantes. La segunda disminuye el control, se basa en los criterios de los programas, en sus contenidos como poder epistemológico. En la tercera el profesor empodera al estudiante, libera su control sobre él y se centra en el aprendizaje por fuera del programa, para la vida, y no solo de la materia específica. Tan (2008) manifiesta que la autoevaluación debe ser formativa, y centrarse en el proceso y en las consecuencias de los resultados, no en las calificaciones.

Si bien se abre la posibilidad para el estudiante de participar en la evaluación, su materialización en la vida académica depende totalmente de la voluntad y el interés del profesor; es decir, la participación es condicionada y cuestionada, no es un derecho y tampoco tiene garantías. En cambio, cuando la autoevaluación es un componente didáctico, se toma como acción planeada, intencionada y sistemática, como parte fundamental de la enseñanza en cada asignatura de la universidad; es decir, es concomitante al proceso didáctico.

3.2.2. Segunda tendencia: la autoevaluación en pro del aprendizaje para el desarrollo de capacidades

En numerosos estudios se reportaron evidencias sobre la autoevaluación como medio o estrategia para desarrollar la reflexión (Aguilar, 2013; Aydeniz y Gilchrist, 2013; Kelaher-Young y Carver, 2013; G. Rodríguez *et al.*, 2011), y las habilidades metacognitivas (Aguilar, 2013) y de pensamiento, dado que ella, al tratar de mejorar el aprendizaje y no solo probarlo, suscita que el estudiante piense más sobre este (El-Koumy, 2010).

Igualmente, los hallazgos de otros trabajos mostraron que la autoevaluación fue una herramienta para estimular el futuro aprendizaje (Thomas *et al.*, 2011) y una estrategia didáctica que proporcionó condiciones para desarrollar autonomía

(Kambourova, 2008); para conocerse, comprender a otros y a su aprendizaje (Bourke y Tait, 2012).

Otro autor, en este mismo sentido, señala que la autoevaluación permitió a los estudiantes mostrar su capacidad de valorarse de forma consciente y crítica (Da Silva, 2007); en la investigación de Aydeniz y Gilchrist (2013), le permitió al profesor evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre los conceptos clave cubiertos para cada unidad de estudio, y revisarlos con ellos, si era necesario.

Los hallazgos de Logan (2009) demostraron que, al aplicar la autoevaluación, los estudiantes estaban desarrollando una mayor comprensión de los criterios relacionados con la evaluación, lo cual les permitió mejorar su desempeño académico y aumentar la confianza como aprendices, a pesar de que esto tomó tiempo en la fase inicial.

Ferrándiz-Vindel (2011) presentó que, gracias a la autoevaluación, mejoró la actitud de los estudiantes frente a su futuro trabajo, y en la investigación de Siow (2015), la autoevaluación ayudó a los estudiantes a desarrollar su capacidad de análisis. Otros beneficios que se observaron en los resultados de las investigaciones fueron que la autoevaluación abrió espacio a los estudiantes para valorar sus propias potencialidades y obtener mayor objetividad (Cubero *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2011; Kelaher-Young y Carver, 2013), para identificar sus áreas débiles en el aprendizaje (McDonald, 2012) y para facilitar el repaso de los temas y practicar la evaluación para ellos mismos dado que ella ya no es un factor externo, un proceso misterioso, lo que incrementó su autoestima y autoconfianza (Bozkurt, 2020).

En este mismo sentido, Harrison *et al.* (2015) informaron que la autoevaluación aumentó la autoconsciencia, llevó al aprendizaje autodirigido y potenció la comunicación y el trabajo colaborativo. Sin embargo, los resultados de la investigación orientada por Sosibo (2019) evidencian que los estudiantes que nunca habían tenido experiencia con la autoevaluación, al realizar dos ciclos de diferentes actividades autoevaluativas, no alcanzaron el nivel para convertirse en aprendices autodirigidos y necesitan más oportunidades para practicar la autoevaluación y de este modo sentirse más seguros en sus capacidades para evaluar su trabajo.

Logan (2015) afirmó que, al utilizar la autoevaluación, los estudiantes tuvieron una experiencia de autodescubrimiento y crecimiento intelectual. Igualmente, cuando el estudiante valora y reflexiona sobre su aprendizaje por medio de la autoevaluación, él comprende la complejidad del aprendizaje y la influencia de diversos factores que intervienen en este, según los resultados de Bell *et al.* (2019). Por lo tanto, surge la necesidad de diseñar estrategias didácticas y metodológicas más efectivas para ser aplicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje por los profesores. En otras palabras, los métodos, los contenidos, la evaluación y la autoevaluación establecen relaciones como componentes del sistema didáctico.

Panadero (2011) indagó y confirmó que existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación. Miller (2012) concluyó que la autoevaluación, como un aspecto de la evaluación formativa, llevó a aumentar la capacidad de los estudiantes para

autorregularse. Solo en el estudio de Aguilar (2013), contrario a los anteriores, no hubo evidencia estadística suficiente para afirmar que la autoevaluación incrementara la autorregulación, pero la autora notó cambios en los estudiantes.

Los trabajos de Walser (2009) y de Calatayud (2007) enfatizaron en la autoevaluación desde una perspectiva del profesor. La primera autora la reseñó como una estrategia instructiva, que no solo motivó a los estudiantes a desempeñarse bien en el curso, sino a aprovechar la oportunidad de retroalimentar al profesor. La segunda autora, en su investigación, se refirió a la autoevaluación como un procedimiento metodológico para alcanzar los objetivos educativos y como un modo de educar en la responsabilidad.

Mok *et al.* (2006) diseñaron un método llamado KWL (*know-want-learn*), que permitió alinear la enseñanza y el aprendizaje, el cual fue aplicado como una herramienta de autoevaluación y metacognición, con resultados positivos. Los autores señalaron que no hay un conjunto de preguntas de autoevaluación que puedan adaptarse a todos los casos; por lo tanto, esta debe ser contextualizada.

Para poder enriquecerse con las bondades de la autoevaluación, por medio de la práctica, según Harrison *et al.* (2015), es necesario asegurarse de que la autoevaluación se implemente en todos los niveles del currículo, inclusive desde la escuela primaria, hasta la universidad. De forma similar, Dungan y Gronich (2006) manifestaron que la autoevaluación puede ser utilizada en cada contexto y actividad, para el curso completo o para una actividad individual, en todas las áreas. Sosibo (2019) también recomienda que las autoevaluaciones se integren a los currículos universitarios y a los diferentes cursos; que los responsables de las políticas universitarias revisen las políticas de evaluación con el fin de hacerlas constructivistas, inclusivas y centradas en el estudiante.

Miller (2012) concluyó, en su revisión de literatura, que es muy importante proporcionar a los administradores y los miembros de la facultad razones y pruebas sobre por qué los métodos autoritarios deben ser reemplazados por métodos que desarrollen la autoeficacia y la autorregulación, que incluyen la autoevaluación. Adicionalmente, es necesario preparar tanto a los profesores, como a los estudiantes para realizar la autoevaluación y tener la posibilidad de practicarla (Bozkurt, 2020).

Si bien la autoevaluación tiene múltiples ventajas y genera sentimientos positivos, como se demostró en los trabajos de Cubero *et al.* (2013), y de Kossack *et al.* (2006), ella puede, al contrario, producir sentimientos negativos; no ser disfrutada y tomar más tiempo (Siow, 2015). ¿Será posible minimizar los efectos no tan favorables de la autoevaluación, al considerarla un componente del sistema didáctico en relación con otros, en vista de que permitiría una enseñanza más intencionada y planeada, integrada y coherente con el aprendizaje?

Kossack *et al.* (2006) reportaron que en el curso que impartieron fue posible establecer relaciones entre los objetivos y la autoevaluación. Bourke y Tait (2012) constataron que la alineación entre los objetivos del curso y los contenidos fue necesaria en la autoevaluación. Kelaher-Young y Carver (2013), por su parte, expresaron

que los estudiantes debían conocerse para identificar los procesos y los recursos que utilizan para alcanzar las metas de aprendizaje y asimilar los contenidos. Una de las conclusiones de la investigación de El-Koumy (2010) fue que la autoevaluación y la evaluación deben trabajar en un equipo, aprovechando las ventajas que cada una presenta. La primera no puede existir sin la segunda, y debe ser apoyada y motivada por el profesor desde las etapas más tempranas en la universidad. La realimentación del profesor sobre la autoevaluación es esencial.

En cuanto a la realimentación, Bozkurt (2020) declara que los resultados en su estudio demostraron que cuando la autoevaluación (junto con la evaluación por pares) es empleada para la realimentación más que para la calificación se puede desarrollar un ambiente de aprendizaje más cooperativo, participativo, empático y democrático.

Los estudios de Ndoye (2017) y de Bourke (2017) abordaron la autoevaluación desde una perspectiva peculiar. El primer autor descubrió los mecanismos que contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes: la realimentación, la colaboración y el ambiente de apoyo del aprendizaje. Ellos estimularon la responsabilidad hacia el aprendizaje, el desarrollo de habilidades evaluativas y las estrategias para completar los vacíos de aprendizaje identificados. Se sugirió que, al implementar la autoevaluación para desarrollar un aprendizaje más profundo, y no para asignar calificaciones, es posible cultivar y potenciar habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

La profesora neozelandesa Bourke coincide con Ndoye y con otros autores ya mencionados en que la autoevaluación no es para asignarse notas, sino para favorecer el aprendizaje. La autoevaluación es un asunto ontológico; es decir, tiene que ver con el ser, a quien le interesa el conocimiento no como un fin, sino como parte del camino para convertirse en un profesional; un ser que posee dicho conocimiento y valora el significado de aprender y ser capaz de aplicar lo aprendido en su práctica y en su vida cotidiana. El profesor no tiene resultados de aprendizaje predeterminados, sino que, más bien, ayuda a co-crear estas condiciones como oportunidades para aprender.

Como se puede apreciar hasta ahora, las investigaciones incluidas en la segunda tendencia más allá de indagar y declarar las ventajas y desventajas de la autoevaluación para el aprendizaje del estudiante y su crecimiento como persona, llegan a resultados y conclusiones relacionados con el rol del profesor quien orienta el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Cruz y Da Silva (2019) señalan la importancia de que los profesores asuman su rol de mediador, motivando a sus alumnos a cumplir y adoptar determinados criterios de autoevaluación. De manera similar, los profesores deben posibilitar espacios para compartir y confrontar opiniones y experiencias que fortalezcan el trabajo colaborativo y «el convivir con la adversidad, brindando conciencia, asunción de responsabilidades y perseverancia para avanzar» porque no es suficiente saber solo lo que se aprende, sino «también es necesario saber aprender,

qué estrategias se deben utilizar para realizar las tareas y qué cambios se deben hacer cuando los objetivos no se han alcanzado» (Cruz y Da Silva, 2019, p. 215). Otro aspecto importante en el estudio de las autoras brasileñas tiene que ver con la capacidad de escuchar el otro. Al cerrarse a la autoevaluación y rechazarla, ya sea por desconfianza y descrédito o por otra razón, los profesores podrían perder la oportunidad de escuchar al otro - al estudiante- (y tal vez a sí mismo) quien necesita aprender a expresarse sobre su pensamiento y su acción. En este sentido, estas conclusiones se interpretan como elementos esenciales de la didáctica humanista.

Es posible notar que, así como en los artículos de la primera tendencia, en estos estudios, si bien la autoevaluación no es explícitamente investigada como componente didáctico, se encuentran suficientes elementos para considerarla como tal, con el fin de promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

3.2.3. Tercera tendencia: la autoevaluación y la medición del aprendizaje

Los resultados de varios estudios en la última tendencia demostraron que hay congruencia entre las notas de los estudiantes en su autoevaluación y las notas asignadas por los profesores sobre un determinado producto (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011; Dopico, 2010; Jackson, 2014; Kevereski, 2017; Leach, 2012; Machera, 2017; Stan y Manea, 2015).

Unos resultados similares reporta Salvadores (2019) al encontrar correlaciones significativas entre los puntajes obtenidos en la autoevaluación y en la evaluación externa por medio de dos tests estandarizados en inglés (tanto en los resultados globales como por habilidad lingüística específica). Sin embargo, el autor reconoce que, debido al tamaño de la muestra relativamente pequeño, estos resultados deben interpretarse con cautela y a la luz de su contexto. Las autoevaluaciones producidas por los estudiantes en el estudio, con respecto a su dominio del idioma inglés, fueron precisas.

En cambio, en otro grupo de estudios, los autores constataron que no hubo coincidencias. Este es el caso de Jackson (2014); Kajander-Unkuri *et al.* (2016); Pawluk *et al.* (2018); Tejeiro *et al.* (2012), y Van Loon y Van de Wiel (2015). Verano-Tacoronte *et al.* (2015) señalaron que hay diferencias entre la calificación que el estudiante se proporciona a sí mismo, y la que le otorgan los compañeros y el profesor; los resultados de estos dos últimos sí son similares.

Pero en la investigación realizada por Gabarda y Colomo (2019) no hubo similitud entre ninguna de las evaluaciones. Así al valorar la práctica pedagógica de estudiantes del Grado en Educación Primaria, los tutores del centro educativo, donde los estudiantes ejecutaban su práctica, tenían las calificaciones más altas, «ligeramente superiores» a los demás agentes: los mismos estudiantes y el tutor de la Universidad, siendo el último quien asignó la calificación más baja. Algo semejante sucede cuando se analizaron los periodos de prácticas (eran cuatro: Prácticas Escolares I, II, III, IV), según el semestre que está cursando el estudiante. Se observó

que la calificación del tutor del centro fue siempre superior independientemente del periodo, la calificación del tutor de la Universidad fue inferior en todos los periodos y la del estudiante en su autoevaluación fue la intermedia.

En el estudio de Calzada (2020) también se demostró que las calificaciones que los estudiantes se asignaron en sus autoevaluaciones son más altas que las calificaciones que los pares les otorgaron. No obstante, los estudiantes tuvieron mayor dificultad en calificarse en su autoevaluación. Otro dato interesante en el mismo estudio es que los estudiantes aún creen que la calificación asignada por el profesor en la evaluación debería tener más peso que la realizada por los estudiantes, hecho que el autor interpreta como un «reflejo de la tradicional figura del docente como 'autoritas' en las materias que imparte» (Calzada, 2020, p. 218).

En cuanto a las calificaciones mencionados en los estudios, se debe aclarar que no todos los autores especifican la tarea o el producto sobre el cual se asignan las calificaciones, pero aquellos que lo hacen se refirieron a las competencias comunicativas (Pawluk *et al.*, 2018), las competencias específicas de la profesión (Kajander-Unkuri *et al.*, 2016) y a la actividad «Taller» en Moodle (Calzada, 2020).

Algunos estudios relacionaron diversas variables con la autoevaluación, con resultados similares. Por ejemplo, los estudiantes con bajas notas (desde la evaluación del profesor) se sobreestimaron, es decir, incrementaron la nota de su autoevaluación, y en sentido contrario, aquellos que tenían altas notas o un desempeño destacable fueron los que se subestimaron o redujeron sus notas (Dopico, 2010; Jackson, 2014; Máté y Darabos, 2017), por lo cual se considera que fueron más precisos en la autoevaluación.

En cuanto a la forma como se autoevalúan hombres y mujeres, hay algunos resultados controversiales: los resultados de Dopico (2010) y Kevereski (2017) demostraron que las mujeres presentan mayor responsabilidad, implicación y honestidad al juzgar su aprendizaje en comparación con los hombres, aunque Kevereski (2017) advierte que los hallazgos de su estudio se deben tomar con precaución, por la pequeña muestra utilizada. Jackson (2014), Máté y Darabos (2017), Gabarda y Colomo (2019) señalaron que no se constató influencia del género en la precisión de la autoevaluación.

Para mejorar dicha precisión, los autores sugirieron varias estrategias: utilizar rúbricas de autoevaluación con criterios precisos; abrir espacios para la participación de los estudiantes en la construcción de estas y comparar con otras fuentes de evaluación (Verano-Tacoronte *et al.*, 2015); proporcionar más retroalimentación; proveer más detalles de los estándares utilizados para la evaluación (Van Loon y Van de Wiel, 2015); recibir retroalimentación sobre su autoevaluación (Sitzmann *et al.*, 2010).

Tejeiro *et al.* (2012) investigaron qué ocurre cuando la autoevaluación no influye en la nota. Sus resultados constataron que en estos casos, los estudiantes se evaluaron de manera similar a como lo hace el profesor, pero cuando la autoevaluación influía en la nota, la discrepancia se incrementó notablemente, tanto por exceso

como por defecto. Los motivos, según los autores, fueron el deseo de obtener la máxima calificación posible y la presión de tener que calificarse a sí mismos.

El metaanálisis de Sitzmann *et al.* (2010) advierte que los resultados sobre autoevaluación del conocimiento deben ser interpretados con cuidado, porque esta solo se relaciona con el aprendizaje cognitivo moderadamente, y de modo muy fuerte con los resultados de la evaluación afectiva; es decir, la autoevaluación tiene relación tanto con la motivación como con el aprendizaje.

Achury *et al.* (2013) realizaron dos autoevaluaciones en diferentes momentos y compararon los resultados. Dado que se implementaron estrategias de motivación extrínseca que empoderaron a los estudiantes y les permitieron tomar consciencia de su progreso educativo, los autores afirman que los resultados de la segunda autoevaluación presentaron mayores puntajes que los de la primera.

En el estudio de González de Sande y Godino-Llorente (2014) se compararon habilidades de resolución de problemas de dos grupos de estudiantes. Los resultados demostraron que la autoevaluación y la evaluación por pares son altamente confiables; ambas fueron más efectivas que la evaluación formativa realizada por el profesor.

Boud, Lawson y Thompson (2013) exploraron la relación de la autoevaluación con la capacidad de tener juicios de valor. En general, se evidenció que, bajo condiciones apropiadas, la mayoría de los estudiantes puede mejorar sus habilidades de juicio. No obstante, cuando los estudiantes fueron categorizados por nivel de logro, se encontró que aquellos con logros altos subestimaron su habilidad, y aquellos con logros bajos, la sobreestimaron. Los autores sugirieron que los profesores y los estudiantes deben valorar el rol de los criterios y los estándares en la evaluación, y considerar cómo la comprensión de estos elementos requiere ser fomentada para desarrollar el juicio de los estudiantes con el fin de apoyar un rendimiento óptimo.

Los resultados de Pawluk *et al.* (2018) evidenciaron que la autoevaluación precisa y apropiada no es una habilidad innata, y no puede ser enseñada efectivamente por medio de un módulo educativo. Dicho de otra manera, se reitera la idea de que la autoevaluación orientada desde la didáctica debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, o, por lo menos, en todas las asignaturas de la carrera universitaria de los estudiantes.

No obstante, aún que se enseñe y se practique la autoevaluación, no hay garantía que ella sería 100% precisa. Salvadores (2019) en su estudio obtuvo resultados contradictorios en relación con la premisa que sostiene que cuanto mayor sea el dominio y la experiencia del estudiante, más precisos serán los resultados de su autoevaluación. Así, por ejemplo, los estudiantes que participaron en la investigación tenían mayor experiencia en la comprensión lectora, pero presentaron los coeficientes de correlación más bajos para esta habilidad.

Stan y Manea (2015) son los únicos en esta revisión que utilizaron el término autoevaluación didáctica comprendiéndola como la autoevaluación que tiene un carácter gradual, que se desarrolla secuencia por secuencia e incluye muchos

«momentos reestructurantes inducidos distintivamente por factores con los que interfiere» (p. 499). Los autores consideran que «la relación de autoevaluación y evaluación es un elemento insuperable de interacción pedagógica entre el alumno y el maestro» (Stan y Manea, 2015, p. 499).

4. CONCLUSIONES

La producción científica sobre la autoevaluación se ha multiplicado considerablemente en los últimos 20 años. Por lo tanto, hoy en día se conoce mucho más sobre ella que hace tres décadas, por ejemplo, su relación con las calificaciones del profesor y otras múltiples variables. No obstante, es imperativo reconocer que aún falta mucho por investigar y hacerlo desde otras perspectivas.

En general, las discusiones presentes en los artículos estudiados contribuyen a comprobar los beneficios de la autoevaluación del aprendizaje para los estudiantes, pero, a la vez, aún se duda de su objetividad. Varios estudios enfatizan en la necesidad de incluirla en las asignaturas universitarias para poder formar hábitos en su uso. La autoevaluación se comprende como un acto de la persona misma (el estudiante), pero estimulado y apoyado por el otro (el profesor) desde afuera. En dicho acto de interdependencia se devela el sentido didáctico de la autoevaluación, concretamente cuando se apuesta a una evaluación integral, en la que el profesor evalúa y el estudiante autoevalúa; cuando ella establece relaciones con la evaluación, los objetivos, los métodos y los contenidos, todos coherentes y alineados entre sí para lograr aprendizajes duraderos.

Sin embargo, esos aspectos didácticos son poco abordados en profundidad; por tanto, podrían ser temas de futuras investigaciones. Igualmente, se podría indagar sobre la detectada incongruencia entre las creencias y las acciones de los profesores frente a la aplicación de la autoevaluación; por ejemplo, problematizar cómo el imaginario de los profesores sobre su rol de formadores en la universidad se relaciona con la práctica de la autoevaluación.

Por otro lado, llama la atención que aún exista una marcada tendencia de comprobar la efectividad de la autoevaluación, su coincidencia con las calificaciones del profesor, pero que sean limitados los estudios que enfatizan en la autoevaluación como un asunto ontológico, en el que se valora al estudiante como ser humano, como un todo y no únicamente desde su faceta como estudiante que es capaz de tener una calificación similar a la del profesor. La falta de confianza en el estudiante, como expresión de una postura preponderante y destructiva, podría ser un asunto de nuevas investigaciones sobre autoevaluación; es decir, se podría investigar desde otras miradas y enfoques. Y entre ellas se podrían considerar estudios longitudinales que abarquen a los egresados como profesionales en acción.

En cuanto a las investigaciones que midieron diferencias entre hombres y mujeres, entre estudiantes destacados y no destacados, y otras variables en relación con la autoevaluación, se observa que existen muchos datos contradictorios; por lo

tanto, sería un riesgo hacer generalizaciones. Pero la presente revisión no pretende generalizar resultados, aquí se apuesta por comprender los contextos y a las personas que actúan en ellos, a los estudiantes, quienes construyen su propia imagen en una relación con los otros; así, en un proceso en que la autoevaluación desempeña un papel importante para la formación, sería más relevante realizar investigaciones de tipo interpretativo, que buscar este tipo de comparaciones o generalizaciones.

Sobre la metodología utilizada en los trabajos, se debe señalar que se identificaron estudios con diseños en los cuales se presenta información insuficiente sobre las investigaciones, lo que deja inquietudes sin resolver. Por ello, sería necesario perfeccionar los diseños y el reporte de los estudios.

En este punto, es interesante hacer un paralelo con una revisión de literatura y un metaanálisis, ya que se detectaron algunos aspectos comunes entre ellos y el presente estudio. La primera es el reconocido trabajo de Falchikov y Boud (1989), quienes expresaron «que es recomendable que los investigadores presten atención al buen diseño y al informe adecuado de los estudios de autoevaluación» (p. 395). El segundo es la investigación de Pastore (2017), quien indagó por los métodos y los diseños utilizados para la autoevaluación en la universidad. La autora analizó estudios en diez revistas europeas en inglés sobre educación superior, entre 2004 y 2014. Ella reportó que había pocos estudios en general y que ninguno de los once seleccionados tenía un diseño cuasiexperimental y que los experimentales eran raros; en la presente revisión, contrario a lo encontrado por la autora, se evidenciaron tres estudios cuasiexperimentales. Los diseños no experimentales y los estudios de caso fueron los más frecuentes según la autora, por lo cual Pastore (2017, pp. 262- 263) concluye que este hecho:

Confirma cómo la investigación en educación superior tiende a ser más local y realizada en un micro contexto. En esta perspectiva, el énfasis en métodos puramente cualitativos o métodos puramente cuantitativos es una limitación en el campo de la investigación de educación superior [en su revisión no se encontraron investigaciones mixtas, pero en esta revisión hubo 7]... Los resultados de la investigación permanecen a nivel contextual de una institución singular. Por lo tanto, se necesitan más intentos para continuar con las comparaciones internacionales en profundidad [...]. Necesitamos una reflexión científica que pueda ampliar sus horizontes epistemológicos, ontológicos y metodológicos en la educación superior para resaltar los puntos en común y las diferencias de concepciones y principios sobre la autoevaluación.

La autora considera que no solo se deben conocer percepciones sobre la autoevaluación, sino que también se deben desarrollar «normas regulativas que funcionen para la elección correcta de metodologías, valores, teorías, solicitudes y criterios de investigación» (p. 263).

Si bien hay puntos de desencuentro, ya señalados, con algunos de los resultados de Pastore, se reconoce la necesidad de continuar con más investigaciones sobre la autoevaluación. Se sugiere abordarla desde una dimensión multicultural, al realizar investigaciones con metodología cualitativa y/o mixta en universidades

de diferentes países, pues al parecer en algunas culturas la autoevaluación es más aceptada que en otras. Por otro lado, también es esencial aumentar la producción científica sobre dicho tema en general en los países latinoamericanos; realizar revisiones que incluyan también varios idiomas, si bien muchos se publican en inglés, para obtener una visión global sobre las investigaciones en el mundo.

Finalmente, es preciso mencionar que las limitaciones de esta revisión fueron: la búsqueda solo en medios electrónicos y la revisión solo de bases de datos en el área de educación dado el interés particular de abordar el tema didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, M. y Ruiz-Cabestre, F. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 183-188. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142>
- Achury, D., Díaz, J., y Rueda, M. (2013). Aplicación de la autoevaluación para el logro de competencias en la administración de medicamentos por vía intradérmica. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 11-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145228258002>
- Aguilar, V. (2013). Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Xalapa. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México, 11 al 15 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0254.pdf>
- Álvarez, C., y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, V., Padilla, M., Rodríguez, J., Torres, J., y Suárez, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 401-426. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3756407.pdf>
- Aydeniz, M., & Gilchrist, M. (2013). Using self-assessment to improve college students' engagement and performance in introductory genetics. *Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 1-17. <https://doi.org/10.12973/nefmed200>
- Bell, R., Portilla, Y., y De la Llana, E. (2019). Aportes de la autoevaluación para la activación del aprendizaje de los estudiantes en el Instituto Superior Tecnológico de formación. En M. R. Tolozano Benítez (Coord.) y E. Soria (Ed.), *Memorias del quinto Congreso internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (pp. 112-123). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239634>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Kogan Page.
- Boud, D. & 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>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>

- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 908-918. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934353>
- Bourke, R. (2017). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827-839. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1411881>
- Bourke, R., & Tait, C. (2012). How do students use self-assessment to learn in a tertiary institution? In *Symposium on Assessment and Learner Outcomes*, Wellington, Nueva Zelanda, 1-3 de septiembre, 2011 (pp. 70-80). <http://www.victoria.ac.nz/education/pdf/jhc-symposium/Proceedings-of-the-Symposium-on-Assessment-and-Learner-Outcomes.pdf>
- Bozkurt, F. (2020). Teacher candidates' views on self and peer assessment as a tool for student development. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.4>
- Brew, A. (1995). What is the scope of self-assessment? En D. Boud, *Enhancing Learning Through Self-Assessment* (pp. 48-62). Kogan Page.
- Cabralles, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 10-37. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419398>
- Calatayud, M. (2007). Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación. En M. Martínez, y F. Pastor (Eds.), *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, Comunicaciones tema 2 (pp. 670-674). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19963#vpreview>
- Calzada Prado, F. J. (2020). Avanzar en el aprendizaje autónomo y social: integración de autoevaluación y evaluación por pares como herramientas de evaluación formativa. En *Innovación docente e investigación en educación* (pp. 211-219). Dykinson.
- Canney, M. (2014). *La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios*
- [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12356>
- Capellato, P., Vasconcelos, L. V. B., Ranieri, M. G., & Sachs, D. (2020). Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação peer and self-evaluation using active teaching method. *Research, Society and Development*, 9(7), <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3495>
- Cruz, S., y Da Silva, A. (2020). Autoavaliação dos graduandos de Pedagogia sobre seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. *REAE-Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8), 203-217. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.5842>
- Cubero, J., Rodríguez, G., y Quesada, V. (Coords.) (2013). Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. En *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas: actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, España, 4-6 de septiembre de 2013 (pp. 828-836). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385329>

- Dopico, E. (2010). Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(2), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1744>
- Duers, L. (2017). The learner as co-creator: A new peer review and self-assessment feedback form created by student nurses. *Nurse Education Today*, 58, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.002>
- Dungan, A., & Gronich, L. (2006). Student self-assessment: A tool for engaging management students in their learning. *Organization Management Journal*, 3(1), 54-73. <https://doi.org/10.1057/omj.2006.7>
- El-Koumy, A. (2010). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? In *CPLA Conference*, Lebanese American University, Lebanon, October 29-30 (pp. 1-28). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2364817>
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>
- 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. Recuperado de <https://centroinvestigacionusgp.files.wordpress.com/2015/08/revista-san-gregorio-nc2ba-9.pdf>
- Ferrándiz-Vindel, I. (2011, diciembre). La autoevaluación de las competencias en la educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7-26. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/20>
- Fraile, A., & Moreira, H. (2013). A participação dos alunos no processo de avaliação: uma experiência no ensino superior. *Meta: Avaliação*, 5(14), 217-237. <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/164>
- Gairín, J. (1997). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 5(8), 34-67.
- Gabarda Méndez, V. y Colomo Magaña, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- González de Sande, J., & Godino-Llorente, J. (2014). Peer assessment and self-assessment: Effective learning tools in higher education. *International Journal of Engineering Education*, 30(3), 711-721. http://oa.upm.es/35804/1/INVE_MEM_2014_190252.pdf
- Hale, C. (2015). Self-assessment as academic community building: a study from a Japanese liberal arts university. *Language Testing in Asia*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0010-0>
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, (60), 75-88. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.5>
- Inda, M., Álvarez, S., y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552. <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909014.pdf>
- Jackson, D. (2014). Self-assessment of employability skill outcomes among undergraduates and alignment with academic ratings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.792107>

- Kajander-Unkuri, S., Leino-Kilpi, H., Katajisto, J., Meretoja R., Räisänen A., Saarikoski, M., Salminen, L., & Suhonen, R. (2016). Congruence between graduating nursing students' self-assessments and mentors' assessments of students' nurse competence. *Collegian*, 23(3), 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2015.06.002>
- Kambourova, M. (2008). *Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: caso el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación escrita en inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* [Tesis de maestría]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1443/1/O0050.pdf>
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação*, 25(3), 640-658. <https://www.scielo.br/pdf/aval/v25n3/1982-5765-aval-25-03-640.pdf>
- Kelاهر-Young, A., & Carver, C. (2013). Shifting attention: Using learning self-assessment tools during initial coursework to focus teacher candidates on student learning. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 111-133. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072091>
- Keevereski, L. (2017). (Self) evaluation of knowledge in students' population in higher education in Macedonia. *Research in Pedagogy*, 7(1), 69-75. <https://doi.org/10.17810/2015.49>
- Kossack, S., Sandiford, J., & López, R. (2006). The usefulness of self-assessment in higher education courses. *International Journal of Learning*, 13(1), 33-42. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v13i01/48182>
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Logan, B. (2015). Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom? *Research in Higher Education Journal*, 29, 1-11. <http://www.aabri.com/manuscripts/152296.pdf>
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130670.pdf>
- Lopes, I. (2018). A prática da autoavaliação no ensino superior. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i39.1033>
- Machera, R. (2017). Teaching Intervention Strategies that Enhance Learning in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 733-743. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050505>
- Máté, D., & Darabos, E. (2017, junio). Measuring the accuracy of self-assessment among undergraduate students in higher education to enhance competitiveness. *Journal of Competitiveness*, 9(2), 78-92. <https://doi.org/10.7441/joc.2017.02.06>
- McDonald, B. (2012). *Self-assessment and student-centered learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536980.pdf>
- Miller, B. (2012). Student learning: the role of self-assessment. *Master of Arts in Nursing Theses*, 51. http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=ma_nursing
- Mok, M., Lung, C., Cheng, D., Cheung, R., & Ng, M. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433. <https://doi.org/10.1080/02602930600679100>

- Ndoye, A. (2017). Peer/Self-Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf>
- Nulty, D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(5), 493-507. <https://doi.org/10.1080/02602930903540983>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Pastore, S. (2017). Research designs and methods in self-assessment studies: A content analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 6(4), 257-264. <http://doi.org/10.11591/ijere.v6i4.8921>
- Pawluk, S., Zolezzi, M., & Rainkie, D. (2018). Comparing student self-assessments of global communication with trained faculty and standardized patient assessments. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 779-784. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.012>
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y Gómez, M. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, (356), 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M., y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rúa, J., Arcila, M., Giraldo, M., y Hoyos, A. (2007). Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores. En *Serie Documentos para una evaluación crítica, Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación (ONPE)*, (4), (pp. 15-38). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá. https://www.academia.edu/544230/Cabra-Torres_F_2009_La_evaluación_como_práctica_educativa_Pensando_en_el_evaluador_como_educador
- Salvadores-Merino, C. (2019). Self-assessment vs. external evaluation of proficiency in English as a foreign language among student teachers. *ReiDoCrea*, 8(3), 324-337. <https://1library.co/document/y6ex8j0z-assessment-external-evaluation-proficiency-english-foreign-language-teachers.html>
- San Martín, S., Jiménez, N., y Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Aula Abierta*, 4(1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303281>
- Siles-González, J., & Solano-Ruiz, C. (2016). Self-assessment, reflection on practice and critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 132-137. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.005>
- Silva, R. da (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. Self-assessment as a tool for students' awareness of a specialization course. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 10(2), 101-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410207>

- Siow, L. (2015). Students' perceptions on self- and peer- assessment in enhancing learning experience. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(2), 21-35. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085908.pdf>
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K., & Bauer, K. (2010). Self-assessment of knowledge: a cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191. <https://doi.org/10.5465/amle.9.2.zqr169>
- Sosibo, Z. (2019). Self-assessment: a learner-centered approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 76-97. <https://doi.org/10.20853/33-5-3586>
- Souto, R., Jiménez, F., y Navarro, V. (2020). Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Stan, C., & Manea, A. (2015). The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 497-502. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.278>
- Tan, K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self- assessment. *Higher Education Research and Development*, 27 (1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/07294360701658708>
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *Relieve*, 21 (1), art. ME8. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Tejeiro, R., Gómez-Vallecillo, J., Romero, A., Pelegrina, M., Wallace, A., & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 789-812. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547014.pdf>
- Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self-and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(1), 1-17. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Trevitt, C., Breman, E., & Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-267. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/153441/139701>
- UNESCO. (s. f.). *Tesaurus de la Unesco*. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Van Loon, M., & Van de Wiel, M. (2015). Self-assessment is a complex task for medical residents: relations between goal orientations, reflection, self-assessment accuracy, and performance. *AERA*. <http://www.aera.net/Publications/OnlinePaperRepository/AERAOnlinePaperRepository/Owner/821729>
- Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A., & González-Betancor, S. (2015). Self-assessment: A critical competence for Industrial Engineering, *DYNA*, 82(194), 130-138. <https://doi.org/10.15446/dyna.v82n194.47097>
- Vieira, L., Lima, M. L. (2019). Avaliação no Ensino Superior: Um olhar à Prática Avaliativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. *Id on Line Rev.Mult. Psic.*, 13(47), 1097-1122. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.2107>
- Walser, T. (2009). An Action Research Study of Student Self-Assessment in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34, 299-306. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9116-1>

ANEXO 1.
Datos sobre los estudios incluidos en la revisión de literatura

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Acedo, M. y Ruiz-Cabestre, F.	2011	Experiencia. Tests de diferencia de medias de muestras relacionadas	Los resultados señalan que no existen diferencias relevantes entre las calificaciones obtenidas en la autoevaluación, la evaluación por los compañeros y la evaluación otorgada por el profesor. La evaluación autónoma debería ser tenida en cuenta como un instrumento de evaluación más al servicio de evaluación del aprendizaje.
Achury, D., Díaz, J. y Rueda, M.	2013	Estudio observacional evaluativo	Los resultados demostraron que de las dos autoevaluaciones realizadas la 2 presenta mayores puntajes respecto a la 1. Esto se debe a la implementación de estrategias de motivación extrínseca, como el autoaprendizaje y la autoevaluación, que permiten un cambio en el proceso de aprendizaje en el estudiante, pues se promueve el empoderamiento y la toma conciencia en su progreso educativo. Así se logra el cumplimiento de los objetivos de la asignatura.
Aguilar, V.	2013	Cuantitativa, cuasiexperimental con pre-test – post-test	Los resultados globales reflejan que la autoevaluación asistida provocó una disminución de 0.21 % en la autorregulación, mientras que la autoevaluación propició el incremento de 0.16 % en la misma variable. Estadísticamente no existe suficiente evidencia para decir que la mediana de la autorregulación es diferente en el pre-test y el pos-test ante la aplicación de la autoevaluación.
Álvarez, V., Padilla, M., Rodríguez, J., Torres, J., y Suárez, M.	2011	Descriptiva	En este estudio se pudo evidenciar que 43% de los profesores participantes perciben como deseable y necesaria la autoevaluación, pero esto no se refleja en aplicarla en su práctica. Por otra parte, al analizar los programas de las asignaturas, la participación de los estudiantes apenas se registra, es decir, no se incluye la autoevaluación.
Aydeniz, M. & Gilchrist, M.	2013	Métodos cualitativos y cuantitativos (mixta)	Los resultados muestran que la estrategia de autoevaluación permite al profesor obtener información sobre la efectividad de su enseñanza y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se demostró que la complejidad de los conceptos cubiertos en el curso dificultaba que los estudiantes aprendieran por sí mismos.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Bell, R., Portilla, Y. y De la Llana, E.	2019	Cuantitativo, estudio descriptivo	A partir de la autoevaluación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y una observación para evidenciar su desempeño se pudo constatar que ellos valoraron sus necesidades y potenciales muy similarmente a los comportamientos y actitudes observados. Además, fueron capaces de aplicar algunas estrategias de mejora para su aprendizaje.
Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D.	2013	Análisis de datos cuantitativos	Este estudio evidenció que los datos del tutor y las autoevaluaciones de los estudiantes no mostraron diferencias significativas en la segunda tarea de evaluación en una unidad de estudio (de una asignatura). También se encontró que esta convergencia no era evidente cuando los estudiantes comenzaron una nueva unidad de estudio; su juicio más preciso no ocurrió en una tarea inicial en una nueva unidad, sino hasta el momento cuando ellos ya tuvieron la oportunidad de practicar la autoevaluación durante tres semestres. Cuando se clasifica a los estudiantes por nivel de rendimiento, se encuentran diferencias en la capacidad de los estudiantes para desarrollar un juicio preciso.
Bourke, R.	2014	Experiencia. Análisis cualitativo	En este estudio se trabajó con estudiantes de pregrado y de posgrado aplicando la autoevaluación de diferentes maneras. Los resultados del primer grupo evidenciaron que ellos utilizaron las tareas de autoevaluación no solo para «conocerse a sí mismo», sino también para comprender a los demás y su propio aprendizaje con respecto al contenido del curso. Los estudiantes de posgrado inicialmente abordaron las autoevaluaciones como una evaluación tradicional. Posteriormente, cuando participaron en la elección de sus propios criterios de autoevaluación, muchos fueron capaces de articular su comprensión y aplicación de sus conocimientos de nuevas formas, de alejarse de la memorización para reconceptualizar los conceptos principales y hacerlos propios.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Bourke, R.	2017	Análisis de datos cualitativos	Los resultados muestran que el desarrollo de las tareas de autoevaluación debe considerarse en la relación aprendizaje-evaluación. Si bien estas formas de evaluación inicialmente inquietan a los estudiantes, están diseñadas para permitir que los estudiantes participen teniendo en cuenta su aprendizaje, no la calificación que se asignan. El desarrollo de la conciencia ontológica crea un compromiso continuo con el aprendizaje dentro de una profesión y una comprensión más profunda del objeto de la actividad dentro y a través de cada contexto informal y formal.
Bourke, R. & Tait, C.	2012	Estudio cualitativo. Enfoque de la teoría fundamentada	Los datos de este estudio indican que los estudiantes utilizaron las actividades de autoevaluación para analizarse a sí mismos, comprender a los demás y comprender el aprendizaje. Además, los resultados evidenciaron que los estudiantes reconocen explícitamente su propio aprendizaje a partir del contenido del curso, estableciendo vínculos entre la teoría y sus propias vidas y utilizando el proceso de autoevaluación para planificar cursos de acción en el futuro con estrategias de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje tenía el potencial de tender un puente entre los mundos académico, profesional y personal de los estudiantes.
Bozkurt, F.	2020	Cualitativo, enfoque fenomenológico, estudio descriptivo	Los resultados de este estudio demostraron que la autoevaluación y la de los compañeros son una poderosa actividad de aprendizaje y valiosa fuente de retroalimentación para el desarrollo profesional de los candidatos a ser maestros. Además, ambos tipos de evaluación les permitieron incrementar su motivación hacia el aprendizaje y la conciencia sobre sus metas y expectativas.
Cabral, O.	2010	Cualitativo	El análisis documental de los programas de las asignaturas estudiadas en esta investigación demostró que la autoevaluación no se contempla en ellas. También de mostró que es necesario realizar un seguimiento más concienzudo de los programas que pasan los docentes y de sus prácticas evaluativas, así como la necesidad de actualizarlos al respecto de las prácticas de la evaluación participativa.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Calatayud, M.	2007	Cualitativo, descriptivo	Este estudio presenta resultados que evidenciaron las ventajas de la autoevaluación para el aprendizaje de los estudiantes dado que ellos tomaron conciencia del proceso, se motivaron a aprender y dirigir su aprendizaje, profundizaron en su autoconocimiento y responsabilidad.
Calzada Prado, F. J.	2020	Análisis de datos cuantitativos	Las calificaciones asignadas por los estudiantes a sus propios trabajos en el proceso de autoevaluación fueron más altas que las otorgadas por sus compañeros en la evaluación por pares y por el docente en su evaluación. 97,4% de los participantes estimaron que el proceso de evaluación desarrollado en la actividad les ayudaba a desarrollar su capacidad de reflexionar sobre su trabajo y mejorar en el futuro. La realización de la autoevaluación presenta un reto mayor para los estudiantes que la evaluación de sus pares.
Canney, M.	2014	Mixta. Estudio exploratorio	Los resultados generales del estudio muestran que las creencias del docente sobre el propósito de la autoevaluación son favorables, como una práctica formativa que contribuye al desarrollo del estudiante. Sin embargo, las creencias de los docentes no siempre son un reflejo de sus prácticas en las clases. No se evidenció la creencia de la falta de capacidad del alumno para realizar el proceso de autoevaluación, pero sí una preponderancia de la autoevaluación como auto calificación; tanto el estudiante como el docente están más interesados en obtener una calificación que reflexionar sobre el proceso. Se identificaron elementos externos que dificultan la implementación de la autoevaluación (factor tiempo en grupos numerosos, la autoevaluación como requisito administrativo, la poca importancia y falta de interés que se le da al proceso de autoevaluación por el estudiante por parte de las instituciones educativas).
Capellato, P., Vasconcelos, L. V. B., Ranieri, M. G. & Sachs, D.	2020	Cualitativo, estudio de caso	Los resultados demuestran que los estudiantes, en base a los contenidos impartidos, fueron capaces de poner en práctica y evaluar el trabajo de sus compañeros; además de realizar, en su mayoría, una autoevaluación acorde con la evaluación general del grupo. La visión crítica presentada por los estudiantes es fundamental para el desarrollo de prácticas metodológicas activas.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Cruz, S. y Da Silva, A.	2020	Cualitativo, estudio descriptivo	Los estudiantes valoraron su aprendizaje con calificaciones altas porque percibieron que se involucraron activamente con los temas desarrollados por los profesores y, por tanto, con los conocimientos adquiridos. Sus actitudes positivas resultaron en la optimización de su aprendizaje. Se debe considerar que, si bien algunos apuestan por la formación desde el principio, otros se toman más tiempo para darse cuenta de la necesidad de estudiar en serio.
Cubero, J., Rodríguez, G., y Quesada, V.	2013	Metodología no experimental. Estudio descriptivo	Los resultados evidenciaron que hay muchos aprendizajes que se derivan de la participación en la evaluación a través de estrategias como la autoevaluación y la evaluación entre iguales, por ejemplo, el desarrollo de la capacidad crítica, el aprender a ser objetivo y a valorar el propio trabajo. No obstante, también se demostraron limitaciones y dificultades en sus aplicaciones, como, la desconfianza en la fiabilidad de las evaluaciones realizadas y el tiempo extra que implica realizar autoevaluación y evaluación entre iguales. Para que su uso tenga un impacto positivo en el alumnado es importante también entrenarlos como evaluadores.
Dopico, E.	2010	Investigación acción participativa. Análisis de datos cuantitativo	Los resultados de esta investigación demostraron que la autoevaluación y la evaluación por pares aportan información relevante para los procesos de enseñanza. Se evidenciaron altos niveles de congruencia en la autopercepción del propio rendimiento académico, visible en el número de coincidencias en las notas que se aplican alumnos y grupos y las determinadas por el profesor. Asimismo, se evidenció que los estudiantes con una nota inferior a la asignada por el profesor tienden a incrementar su nota final, mientras que aquellos a quienes el profesor asigna una nota elevada tienden a reducirla. También se encontró que las mujeres presentan mayor responsabilidad, implicación y honestidad al juzgar sus producciones de aprendizaje que los hombres, ya sea de forma individual, en grupo específico o formando parte de grupos mixtos.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Duers, L.	2017	Cualitativo	El estudio encontró que los participantes deseaban un nuevo formulario de realimentación sobre su desempeño y ayudaron a crearlo, donde el evaluador (ellos mismos o el otro) juzgue las cualidades humanas, como la 'compasión' y la 'bondad', además de los criterios de habilidades y conocimientos. En otras palabras, la autoevaluación incluye varias dimensiones del ser humano.
Dungan, A. & Gronich, L.	2006	Análisis de datos cualitativos y cuantitativos (mixto)	En este estudio se aplicó la autoevaluación como una herramienta pedagógica para mejorar la participación de los estudiantes en su aprendizaje, especialmente los comportamientos de autodirección y autogestión. Por medio de su uso los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para convertirse en aprendices de por vida a través del proceso de proyectar metas, establecer criterios para resultados exitosos y reflexionar sobre su aprendizaje y necesidades de aprendizaje adicional.
El-Koumy, A.	2010	Diseño experimental, Pre-test post-test	Los resultados del estudio no revelaron diferencias significativas entre los dos grupos (que realizó la autoevaluación y el grupo de control sin evaluación) en el logro del conocimiento o las habilidades de pensamiento académico. Como cualquier otra habilidad, los estudiantes necesitaban practicar la autoevaluación bajo la supervisión del maestro para volverse lo suficientemente hábiles y cómodos como para incorporarla a su propio aprendizaje.
Fernández, A. y Vanga, M.	2015	Descriptivo, explicativo. Datos cualitativos y cuantitativos (mixto)	El estudio constató que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, concebido para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño, es funcional.
Ferrándiz-Vindel, I.	2011	Estudio de caso	Se comprobó que la actitud frente al trabajo y la gestión profesional son valoradas por los alumnos como competencias influyentes a la hora de prepararse como profesionales. La autoevaluación de contenidos actitudinales facilita que cada persona encuentre su propia jerarquía de valores como parte esencial de su identidad individual.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Fraile, A. & Moreira, H.	2013	Descriptivo. Análisis de datos cuantitativo	Los principales resultados obtenidos mostraron que los estudiantes valoran la elaboración de informes y el uso del diario de campo como una forma de evaluar los aprendizajes, así como de adquirir conocimientos sobre el contenido de la disciplina. También los estudiantes valoraron la participación en el proceso de evaluación continua y formativa, ya que esto facilita las actividades de enseñanza y aprendizaje durante el proceso de formación.
Gabarda Méndez, V. y Colomo Magaña, E.	2019	Cuantitativo, de corte descriptivo	Los resultados muestran que los estudiantes tienen una percepción más elevada de su desempeño que los tutores de la universidad, pero no que la de sus tutores en el centro educativo donde realizan sus prácticas. Por otra parte, no se evidencian diferencias significativas en la percepción de los estudiantes en función del género, pero sí en otras variables como el periodo de prácticas cursado o la titularidad de los centros.
González de Sande, J. & Godino-Llorente, J.	2014	Cuasiexperimental	El estudio encontró una correlación mayor entre las calificaciones de las actividades evaluadas por pares y las calificaciones del profesor que la correlación entre las calificaciones de las actividades de la autoevaluación y las calificaciones del profesor. Además, se demostró que la autoevaluación y la evaluación por pares eran más efectivas que la evaluación formativa del profesor y que la autoevaluación y la evaluación por pares son altamente confiables.
Hale, C.	2015	Análisis de datos cualitativos	Los hallazgos cualitativos indican que los estudiantes parecen encontrar un valor en el ejercicio consistente con los objetivos generales de una educación en artes liberales (la que se imparte en la universidad donde se desarrolló el estudio), lo que indica que se les da la confianza por parte de los profesores y de esta manera, desarrolla su sentido de responsabilidad y los obliga a mirar sus trabajos más objetivamente.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G.	2015	Desde el principio fue investigación acción. Posteriormente, tuvo enfoque fenomenológico	Los resultados encontraron que, durante la autoevaluación y la evaluación entre pares, los estudiantes desarrollaron habilidades como pensadores críticos y creativos, comunicadores efectivos, trabajadores en equipo colaborativo, volviéndose más personalmente productivos y efectivos. Su autoconciencia y autorreflexión aumentaron significativamente. Todos estos aspectos son componentes esenciales de la autodirección.
Inda, M., Álvarez, S., y Álvarez, R.	2008	Grupo experimental y grupo de control	El estudio encontró que cuando se ponen en marcha metodologías innovadoras y se hace partícipe de ello al alumno en su proceso de enseñanza y evaluación, los resultados que se obtienen son, por lo general, mejores y más satisfactorios que cuando se sigue una metodología tradicional. Se encontró que hubo correlaciones más elevadas entre las evaluaciones que realizaba el profesor tanto a nivel de grupo como de alumno (heteroevaluación grupo/docente y heteroevaluación alumno/docente) y entre la escala de coevaluación y la autoevaluación. En cuanto el género, el único factor determinante en el rendimiento del alumno fue la metodología empleada y no el género.
Jackson, D.	2014	Análisis de datos cuantitativos	El estudio encontró una diferencia sustancial entre las evaluaciones de los profesores y de los estudiantes del desempeño en habilidades de empleabilidad, es decir, hay una sobrevaloración entre los estudiantes desde el primer año hasta el último año. Sin embargo, los coeficientes de correlación indican que existe un grado de alineación entre las evaluaciones académicas y de los estudiantes en las muestras de segundo y tercer año, y para la muestra general de estudiantes. Los estudiantes considerados más competentes académicamente se autoevaluaron con mayor precisión que sus compañeros menos competentes, aquellos que lograron reprobado y aprobar. Los estudiantes de alto rendimiento tendían a subestimar su rendimiento, mientras que los de bajo rendimiento sobreestimaban y en mayor medida que los que subestimaban. En este estudio no se detecta la influencia del género en la precisión de la autoevaluación.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Kajander-Unkuri, S., Leino-Kilpi, H., Katajisto, J., Meretoja R., Räsänen A., Saarikoski, M., Salminen, L., & Suhonen, R.	2016	Diseño de encuestas comparativas	Las comparaciones entre las evaluaciones mostraron que los estudiantes evaluaron su competencia de enfermería como superior a la de sus mentores. Se sugiere que los estudiantes de enfermería deben practicar la autoevaluación durante su formación.
Kambourova, M.	2008	Cualitativo. Enfoque hermenéutico	Los resultados de esta investigación demostraron que la aplicación de una estrategia de autoevaluación con sus eslabones —la sensibilización, el acercamiento teórico, la reflexión, la comparación y la proyección a la autonomía— proporcionó condiciones necesarias para que los estudiantes aprendieran a autoevaluarse de una manera sistemática adquiriendo su autonomía. Además, se desarrollaron algunas competencias en los alumnos y se inició un proceso de generación de cultura de autoevaluación.
Kelaher-Young, A. & Carver, C.	2013	Cualitativo	Como reveló este estudio, las autoevaluaciones deliberadas ayudaron a los participantes a articular e interrogar sus nociones sobre las estrategias de aprendizaje, a interpretar conceptos como el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado a través de la lente de sus propios procesos y experiencias como estudiantes. Además, les permitió comprender sus suposiciones y creencias sobre la profesión y sobre sí mismos.
Kevereski, L.	2017	Análisis estadístico de los datos	Esta investigación ha demostrado que las calificaciones de los estudiantes a sus exámenes fueron casi las mismas que los resultados que les asignó el profesor. Las mujeres encuestadas tienen calificaciones más objetivas sobre su conocimiento y expectativas que los hombres. Los hallazgos de este estudio deben considerarse con cautela dado el tamaño de la muestra relativamente pequeño.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Kossack, S., Sandiford, J., & López, R	2006	Cuasiexperimental, pretest – post test	Los puntajes de los estudiantes antes y después de las autoevaluaciones indicaron claramente que hubo un crecimiento significativo en el conocimiento crítico del curso, que, en promedio, se duplicó, según los estudiantes. También hubo evidencia de que los estudiantes asumieron la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como la intención de continuar aprendiendo información que sus evaluaciones de fin de curso indicaron que aún necesitaban. Por otra parte, las autoevaluaciones permitieron al profesor ajustar el curso para que el énfasis pudiera estar en la enseñanza acorde con las necesidades de los estudiantes.
Leach, L.	2012	Análisis estadístico de los datos	El análisis estadístico que comparó las calificaciones de los estudiantes y los maestros mostró que eran muy similares. Sin embargo, un análisis más detallado de los datos arrojó una idea de la subestimación y la sobrevaloración. Los estudiantes con calificaciones altas tenían más probabilidades de subestimar que sobrevalorar. Los resultados presentados anteriormente también muestran que cuando la autoevaluación era opcional, la mayoría de los estudiantes no se autoevaluaban.
Logan, B.	2015	Cualitativo	Este estudio encontró que al aplicar la autoevaluación (en forma de un ensayo) los estudiantes comprendieron la práctica del autodescubrimiento y la importancia de exigirles deliberadamente que sean responsables de su propio aprendizaje.
Logan, E.	2009	Investigación acción	Los hallazgos indican que, aunque tomó mucho tiempo en las etapas iniciales, la aplicación de la autoevaluación resultó en que los estudiantes se volvieran más reflexivos, autocríticos y responsables con su aprendizaje, lo que condujo a un mejor rendimiento académico. El intercambio y la discusión regulares de su trabajo condujeron a una mayor confianza en su percepción de sí mismos como estudiantes.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Lopes, I.	2018	Enfoque fenomenológico, con técnica descriptiva, explicativa	Los resultados evidenciaron que los profesores (como participantes) tienen una visión positiva y afirmativa de la eficiencia y eficacia de la autoevaluación, la cual al utilizarla permite repartir las responsabilidades entre sus actores, y sobre todo el profesor y el alumno como aprendices, ya que eso es consecuencia de esto y viceversa. Además, se reveló que los profesores perciben la práctica de la autoevaluación como experiencia de autoconocimiento.
Machera, R.	2017	«A survey research design»	Los principales hallazgos de este estudio reflejaron que se obtenían beneficios de una autoevaluación y una evaluación por pares adecuadas y bien coordinadas, tales como, autodirigirse, aprender haciendo y preparar las habilidades de empleabilidad de los estudiantes, ya que esto implica colaboración y auto juicio.
Máté, D. & Darabos, E.	2017	Análisis de datos estadísticos	Este estudio encontró que los estudiantes de mayor rendimiento parecían predecir y evaluar los resultados de sus exámenes con mayor precisión y tendían a sobrestimar los resultados de sus exámenes menos que sus compañeros de menor rendimiento. También se demostró que los estudiantes de alto rendimiento predicen y evalúan sus resultados con mayor precisión en las pruebas de Moodle que en las versiones de prueba tradicionales. Por otra parte, los resultados no proporcionaron pruebas claras de que existan disparidades en la autoevaluación dependiendo del género: las mujeres tenían menos probabilidades de sobreestimar sus resultados.
McDonald, B.	2012	Grupo control y grupo experimental	La presente investigación demostró que los estudiantes del grupo experimental (fueron enseñados con un enfoque centrado en el estudiante con énfasis en la autoevaluación) superaron a los estudiantes del grupo de control (fueron enseñados de manera tradicional) en todos los niveles de logro (superior, medio e inferior). Los estudiantes del grupo experimental pudieron señalar sus áreas específicas de mejora, mientras que los del grupo de control no se interesaron en determinar formas de mejora.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Miller, B.	2012	Revisión de literatura	El trabajo concluye con el descubrimiento de una teoría de la enseñanza para los estudiantes de enfermería que adopta la evaluación formativa como un método de enseñanza importante el cual permite desarrollar la capacidad de los estudiantes para autorregularse y participar en su aprendizaje. La autoevaluación es un aspecto de la evaluación formativa.
Mok, M., Lung, C., Cheng, D., Cheung, R., & Ng, M.	2006	Estudio de caso múltiple	En este estudio se describe el uso de un enfoque metacognitivo llamado método Saber-Querer-Aprender (Know-Want-Learn) para la autoevaluación de los estudiantes de formación docente. Los resultados presentan que los estudiantes consideraron que el enfoque metacognitivo apoyaba su aprendizaje y autoevaluación permitiéndoles estar más conscientes de sus procesos de aprendizaje y pensamiento al final del estudio. Además, los profesores que participaron en el proyecto encontraron que el método era exigente, pero generaba una realimentación útil que mejoraba su enseñanza.
Ndoye, A.	2017	Cualitativo, estudio exploratorio	Los resultados de este estudio revelaron que la realimentación, la colaboración y un entorno de aprendizaje de apoyo son mecanismos a través de los cuales la evaluación por pares y la autoevaluación contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos también indicaron que los estudiantes perciben que las actividades de autoevaluación y la evaluación por pares promueven su sentido de responsabilidad hacia su aprendizaje a través de una mayor conciencia de los requisitos y expectativas del curso, así como el desarrollo de sus habilidades y estrategias de evaluación para llenar los vacíos de aprendizaje identificados.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Nulty, D.	2011	Revisión de literatura	El estudio menciona los beneficios de la autoevaluación y la evaluación por pares: se identifican criterios para juzgar un trabajo y hacer juicios usando estos criterios, por lo tanto, de esta manera estos dos tipos de evaluación no solo empoderan a los estudiantes en su aprendizaje, sino que empoderan la práctica profesional y el aprendizaje continuo después de la graduación. Se recomienda hacer mayor uso de la autoevaluación y la evaluación por pares en el primer año de la educación superior.
Panadero, E.	2011		Solo se utiliza la parte teórica, que contiene la revisión de literatura, de esta tesis doctoral, por lo tanto, no se incluyen los resultados de los estudios realizados en la parte experimental.
Pawluk, S., Zolezzi, M., & Rainkie, D.	2018	Análisis de datos cuantitativos	En este estudio la comunicación de los estudiantes de farmacia con un paciente estandarizado fue valorada por ellos mismos, por un miembro de la facultad y por el paciente, en cada una de las cuatro estaciones que pasaron los estudiantes. Los resultados demostraron que en todas las estaciones las autoevaluaciones de los estudiantes obtuvieron calificaciones más altas que las correspondientes evaluaciones de profesores y el paciente estandarizado. La concordancia entre el profesorado, el paciente estandarizado y la autoevaluación fue de regular a leve para todas las comparaciones, pero solo significativa entre el profesorado y la autoevaluación.
Rodríguez, G., Ibarra, M., y Gómez, M.	2011	Enfoques empírico-analítico e interpretativo. Estudio de caso cualitativo	Este estudio comprobó que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de e-autoevaluación, realizando un análisis crítico de sus necesidades formativas, de sus potencialidades y de sus debilidades. La e-autoevaluación favorece la participación activa de los estudiantes y supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión sobre su grado de conocimiento y desarrollo de habilidades.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M., y Quesada-Serra, V.	2012	Estudio de casos múltiples. Descriptivo/ evaluativo	En este estudio a partir del análisis de los programas de las asignaturas se constató que existen escasas evidencias que muestren que el profesorado universitario se plantee como algo importante considerar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Por otra parte, profesores y estudiantes están de acuerdo que la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación les trae muchos beneficios, por ejemplo, el desarrollo de la capacidad crítica, la implicación activa en el proceso de aprendizaje, la mejora del conocimiento sobre las materias específicas, o la mejora de las actitudes y los resultados o productos de aprendizaje. Sin embargo, este reconocimiento se enfrenta al poco uso de estrategias participativas en la evaluación, específicamente la autoevaluación. Por lo que se refiere a los criterios de evaluación, una parte importante del profesorado encuestado afirma realizar actividades para explicar y discutir con los estudiantes dichos criterios, pero los estudiantes, de forma mayoritaria, consideran que la explicación y discusión de los criterios o la participación en la determinación de los mismos no es una realidad generalizada.
Rúa, J., Arcila, M., Giraldo, M., y Hoyos, A.	2007	Enfoque cuantitativo y cualitativo (mixto).	Este estudio ofrece diferentes resultados sobre la evaluación del aprendizaje. Entre los más importantes se señalan aquellos que encontraron que la evaluación no se ocupa de la formación, sino de la verificación de los resultados. Se demostró también que, si bien los profesores propician algunos espacios a la autoevaluación, no lo hacen con fines de realimentación.
Salvadores-Merino, C.	2019	Estudio exploratorio, correlacional	El estudio encontró correlaciones significativas con altos coeficientes entre las puntuaciones obtenidas en la autoevaluación y las obtenidas a través de la evaluación externa (tanto en resultados globales como por habilidad lingüística específica). En cuanto a la premisa —a mayor dominio y experiencia del estudiante, mayor precisión en la autoevaluación— se encontraron resultados contradictorios dado que los estudiantes tienen más experiencia de aprendizaje en comprensión lectora, pero presentan los coeficientes de correlación más bajos para esta habilidad.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
San Martín, S., Jiménez, N., y Sánchez-Beato, E.	2016	Estudio empírico	Este estudio analizó los sistemas de evaluación de los estudiantes universitarios a partir de las guías docentes publicadas oficialmente y se constató que pocas guías relacionan la evaluación con la adquisición de competencias; que el examen final sigue siendo clave, al punto de que no es mayoritaria la aplicación del sistema de evaluación continua, y que la autoevaluación y la coevaluación son minoritarios en los sistemas de evaluación; que se emplean poco las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación y la mera asistencia a clase constituye un sistema de evaluación en las guías. Los autores también señalan que, si bien el análisis presentado no necesariamente refleja lo que ocurre en el aula, es un punto importante para reflexionar esta realidad.
Siles-González, J. & Solano-Ruiz, C.	2016	«Cross-sectional descriptive study»	Los resultados de este estudio evidenciaron que la autoevaluación constituye un concepto novedoso para los estudiantes y los obliga a reinterpretar su papel. También se encontró que la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y, en particular, de sus logros y resultados, contribuye al pleno desarrollo de la reflexión sobre el aprendizaje y facilita el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, se trata de un proceso largo y complejo, por lo que conviene avanzar lentamente de forma organizada (facilitando los medios y estructuras precisas) antes de implementar la autoevaluación dado que aún persiste la evaluación tradicional que refuerza la pasividad del estudiante.
Silva, R. da	2007	Cualitativo. Análisis del discurso	Los alumnos demuestran un significativo deseo de mejorar su aprendizaje cuando se sienten incentivados a revelar sus percepciones sobre su desempeño y el del grupo, en una especie de corresponsabilidad en el proceso de evaluación, aferrando conceptos muy cercanos de su real desempeño. Para que esto se dé es necesario tener la orientación del proceso de autoevaluación con etapas bien definidas y claras.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Siow, L.	2015	Análisis estadístico de datos	Los resultados muestran que los participantes percibieron que tanto las autoevaluaciones como las evaluaciones de sus compañeros les permitieron ser más críticos, trabajar de una manera más estructurada, pensar más profundamente. El consumo de tiempo es la principal preocupación de los estudiantes, pero esto no ha desalentado su necesidad de autoevaluación o de evaluación de sus compañeros.
Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K., & Bauer, K.	2010	Meta-analysis	Los resultados de este trabajo demostraron que hubo correlaciones más fuertes de la autoevaluación con la motivación y la satisfacción, pero que la relación entre la autoevaluación y el aprendizaje cognitivo fue moderada. Incluso en condiciones que optimizaban la relación autoevaluación-aprendizaje cognitivo (por ejemplo, cuando los alumnos practicaban la autoevaluación y recibían retroalimentación sobre sus autoevaluaciones), la relación era aún más débil que la relación autoevaluación-motivación. También se constató que en un tercio de los estudios analizados los investigadores interpretaron los datos del conocimiento autoevaluado como evidencia del aprendizaje cognitivo. Por lo tanto, los autores recomiendan asignar un rol más limitado para la autoevaluación dentro de la práctica evaluativa.
Sosibo, Z.	2019	Investigación acción	Los resultados demostraron que al aplicar la autoevaluación de su aprendizaje los estudiantes desarrollaron algunas pocas habilidades para convertirse en aprendices autodirigidos: así lo evidenciaron las bajas correlaciones que continuaron en la segunda de dos actividades de evaluación comparativa, aunque las diferencias de medias mejoraron. No obstante, los estudiantes reportaron tener sentimientos de autonomía en cuanto a su aprendizaje como resultado de la oportunidad de valorar su propio trabajo.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Souto, R., Jiménez, F. y Navarro, V.	2020	Mixta, estudio de caso	Este estudio muestra que cuando los estudiantes participan en la evaluación por medio de autoevaluación y evaluación por pares les permite desarrollar competencias para su aprendizaje. También se evidenció que las reticencias del alumnado a la hora de aplicar estas evaluaciones tienen que ver con la calificación, no con la evaluación propiamente dicha. Se constató, adicionalmente, que es necesaria una formación específica previa para los profesores con el fin de garantizar el desarrollo de la autoevaluación y la evaluación por pares.
Stan, C. & Manea, A.	2015	Análisis de datos cuantitativos	La investigación realizada demostró que más de la mitad de los participantes afirmó utilizar el método de autoevaluación en todo momento o la mayor parte del tiempo, lo que es señal de un alto nivel de atención respecto a su propio nivel de preparación. En cuanto a los principales motivos de autoevaluación, se relacionaron los siguientes: el grado de comprensión del curso y el esfuerzo por estudiar. De igual manera se encontró que casi todos los estudiantes creen que su autoevaluación es precisa y cuando no lo es, la tendencia es a la subestimación.
Tan, K.	2008	Enfoque fenomenográfico	Los resultados de este estudio ofrecen información sobre las diferentes formas cualitativas en que los profesores universitarios pueden comprender y usar el poder en sus prácticas de autoevaluación de los estudiantes. Se identificaron cinco concepciones: A: involucrar a los estudiantes en juzgar su comportamiento en actividades de autoevaluación; B: involucrar a los estudiantes en la evaluación de sus conocimientos en las prácticas de autoevaluación; C: involucrar a los estudiantes en juzgar sus estándares dentro del programa de estudio; D: involucrar a los estudiantes en juzgar su competencia dentro del programa de estudio; E: involucrar a los estudiantes en juzgar su capacidad de autoevaluación más allá del programa de estudio.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Tejeiro, R., Gómez-Vallecillo, J., Romero, A., Pelegrina, M., Wallace, A. & Emberley, E.	2012	Análisis estadístico de datos	En este estudio se encontró que en ambos grupos (donde se aplicó la autoevaluación y donde, no) los estudiantes tendían a sobreestimar sus resultados respecto a las calificaciones asignadas por el profesor, incrementándose la diferencia de forma significativa en los estudiantes con peor calificación y en el grupo cuya auto-calificación influía en la nota final. En este grupo, de hecho, la calificación por el profesor y la auto-calificación no guardaron ninguna relación. Así, se constató que cuando la autoevaluación no influye en la nota, los estudiantes se evalúan de una manera muy similar a como lo hace el profesor, pero cuando la autoevaluación influye en la nota, la discrepancia se incrementa, notablemente, tanto por exceso como por defecto.
Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K.	2011	Experiencia. Tres estudios de caso	En este trabajo los autores comparten ideas generales que emergieron desde su experiencia con la aplicación de la autoevaluación y la evaluación por pares: si se planea utilizarlas, es necesario dedicar tiempo suficiente para discutir la razón fundamental para hacerlo. Dichas discusiones brindan excelentes oportunidades para involucrar el pensamiento de los estudiantes sobre el aprendizaje y la evaluación, pero también revelan sus preocupaciones y ansiedades sobre la autoevaluación y la evaluación entre pares. Se puede esperar resistencia de los estudiantes, compañeros y supervisores al desarrollar e implementar estrategias de evaluación innovadoras. No obstante, con un nivel adecuado de apoyo y planificación, las ventajas de involucrar a los estudiantes en los procesos de autoevaluación y evaluación por pares superan fácilmente las desventajas (como lo observaron los autores en sus iniciativas).

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Trevitt, C., Breman, E., & Stocks, C.	2012	Experiencia. Dos estudios de caso	Este trabajo se centró en los actos de juicio sobre una actividad o producto. Los autores afirman que dichos actos se encuentran en el corazón de la evaluación formativa y sumativa, y que es más probable que la evaluación conduzca a un aprendizaje valorado si parte del juicio empleado pertenece a los estudiantes, y no solo a los profesores. El desarrollo de las habilidades de los estudiantes en la evaluación y especialmente en la autoevaluación debe ser más prominente en el currículo y los objetivos de aprendizaje.
Van Loon, M. & Van de Wiel, M.	2015	Análisis de datos cuantitativos	Este estudio examinó la precisión de la autoevaluación de los médicos residentes y su relación con la orientación, la reflexión y el desempeño de las metas. Aunque los hallazgos confirman la fuerte relación entre las orientaciones de metas y la reflexión, la orientación de metas de dominio se relacionó negativamente con la precisión de la autoevaluación y el rendimiento de la prueba. Los resultados muestran que es importante triangular los hallazgos utilizando múltiples medidas y combinando datos de autoinforme con datos objetivos sobre la precisión de la autoevaluación.
Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A., & González-Betancor, S.	2015	Análisis de datos cuantitativos	Este estudio demostró que los hombres presentan una autoevaluación estadísticamente más alta que las mujeres; que los estudiantes brillantes son muy buenos juzgando su propio desempeño, mientras que los estudiantes con menos habilidades son menos precisos. También se evidenció que la rúbrica posibilita un alto nivel de precisión, dado que los profesores y los pares puntúan de manera similar. Los estudiantes valoraron con precisión a sus compañeros, cuando actuaban como pares, lo que parece dar más peso a la motivación de los estudiantes para mejorar su calificación a la hora de autoevaluarse.

Autores	Año de publicación	Diseño metodológico	Resultados
Vieira, L., Lima, M. L.	2019	Mixta	Entre los resultados de este estudio figura que la autoevaluación es el segundo instrumento más utilizado entre los profesores participantes. De igual manera se evidencia una práctica evaluativa procedimental y continua por la frecuencia de uso de los instrumentos y las concepciones de los profesores sobre la evaluación, expresadas en la relación discurso y práctica evaluativa, pero dicha evaluación aún no logra a ser mediadora.
Walser, T.	2009	Investigación acción	Los resultados indicaron que los ejercicios de autoevaluación brindaron a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre el curso y su desempeño, los ayudaron a monitorear su propio progreso, los motivaron a tener un buen desempeño en el curso y les brindaron la oportunidad de dar retroalimentación al profesor. Además, desde la perspectiva del profesor, los ejercicios proporcionaron información útil para mejorar el curso y facilitaron las interacciones y relaciones con los estudiantes.