

La autoevaluación de los aprendizajes en la Universidad Técnica de Cotopaxi: un camino hacia la formación integral

Self-Assessment of learning at Universidad Técnica de Cotopaxi: a path towards holistic education

Carlos Andrés Bravo Erazo
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
carlos.bravo8302@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-1029-2248>

Juan José Vizcaino Figueroa
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
juan.vizcaino8079@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-4346-4166>

María Victoria León Raura*
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
maria.leon3935@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0000-9261-9676>

***Correspondencia:**
maria.leon3935@utc.edu.ec

Cómo citar este artículo:

Bravo, C., Vizcaino, J., & León, M. (2026). La autoevaluación de los aprendizajes en la Universidad Técnica de Cotopaxi: un camino hacia la formación integral. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(2), 303-314. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i2.126>

Recibido: 16 de septiembre de 2026

Aceptado: 21 de julio de 2026

Publicado: 27 de octubre de 2026

Copyright: Derechos de autor 2026 Carlos Andrés Bravo Erazo, Juan José Vizcaino Figueroa, María Victoria León Raura.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen: Los métodos de evaluación en educación superior se encuentran bajo un profundo escrutinio, al haber trascendido su función tradicional como instrumentos meramente calificativos para consolidarse como componentes centrales de la práctica pedagógica. En este contexto, diversas investigaciones y propuestas pedagógicas contemporáneas analizan la autoevaluación como una estrategia que transforma la evaluación en una práctica formativa orientada al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad del estudiante universitario. El presente artículo desarrolla una revisión narrativa de la literatura, con el objetivo de analizar la autoevaluación como un proceso reflexivo, consciente y sistemático, fundamental para la formación integral en la educación superior; el análisis se ilustra con el caso del modelo educativo y del régimen académico de la Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador). Los hallazgos evidencian que la autoevaluación, cuando es intencionada, planificada y acompañada por el docente, contribuye de manera significativa al desarrollo de capacidades metacognitivas y al aprendizaje a lo largo de la vida. Se concluye que su implementación efectiva requiere formación pedagógica docente, criterios de evaluación explícitos y una transformación cultural que valore el error como una fuente de información formativa.

Palabras clave: Aprendizaje universitario, autoevaluación, educación superior, evaluación formativa, formación integral.

Abstract: Assessment methods in higher education are currently under intense scrutiny, as they have evolved from being merely grading instruments to becoming central components of pedagogical practice. Within this framework, various research and contemporary pedagogical approaches examine self-assessment as a strategy that transforms assessment into a formative practice aimed at fostering autonomy, critical thinking, and student responsibility. This article presents a narrative literature review that analyzes self-assessment as a reflective, conscious, and systematic process fundamental to holistic education in higher education; the analysis is illustrated with the case of the educational model and academic regulations of the Technical Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador). The findings indicate that self-assessment, when implemented intentionally, planned, and with pedagogical support from faculty, significantly contributes to the development of metacognitive skills and lifelong learning. It is concluded that effective implementation requires pedagogical training for faculty, explicit assessment criteria, and a cultural shift that values error as formative information.

Keywords: Formative assessment, higher education, higher education learning, holistic development, self-assessment.

1. Introducción

El siglo XXI trajo consigo una elevada discusión sobre los métodos académicos y su aplicabilidad al contexto actual, de modo que se buscó transformar la percepción sobre el componente de evaluación, al expandir su función acreditadora a una reformatora. Modelos pedagógicos contemporáneos, que colocan al estudiante como eje central del proceso, han convertido de forma significativa a este actor en una herramienta capaz de potenciar el aprendizaje (Kambourova et al., 2023).

A pesar de este cambio de paradigma, existe una discrepancia entre lo declarado en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas que se implementan en el aula. El estudio de Kambourova et al. (2024) en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia evidencia que, en la práctica, prevalecen tensiones generadas por modelos tradicionales que excluyen procesos de evaluación alternativos. Esta problemática es una manifestación histórica donde la evaluación se concibe en un mecanismo de control cuyo fin es otorgar una acreditación. Por esta razón, se simplifica el complejo proceso de aprender a una cifra estadística. Dicha problemática genera una alienación en la calificación, puesto que el estudiante enfoca su formación en la preparación de un examen, mas no en un ejercicio de reflexión de los aprendizajes alcanzados que le permitirán desenvolverse como profesional.

Con esto en consideración, se ha promovido la creación de programas formativos que aborden las nuevas corrientes, su aplicabilidad y limitaciones. Un caso ilustrativo es el modelo educativo *Educación para transformar* de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), donde se propone “transformar a los estudiantes en profesionales caracterizados por comportamientos deontológicos, conocimientos científicos, tecnológicos con calidad y eficiencia para desempeñarse en el campo profesional” (UTC, 2022, p. 9).

En este escenario, la autoevaluación resalta como una práctica pedagógica que permite a los estudiantes desarrollar la reflexión, el análisis crítico y la autorregulación de su propio proceso formativo (Calatayud, 2018). No obstante, implementarla conlleva ejecutarla en la práctica docente de manera consciente y desligada de burocracia. Una autoevaluación sin claridad conceptual provoca la pérdida de su potencial en el eje ligado a la profundización en la formación ética y humana. Además, el uso superficial imposibilita que el discente valore con minuciosidad su actuación con el propósito de identificar dificultades y emitir juicios fundamentados sobre el proceso de estudio, la calidad de su trabajo, el producto final, los métodos de enseñanza o las técnicas de aprendizaje; es decir, todas las variables constituyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la presente revisión analiza la autoevaluación de los aprendizajes en la educación superior, a través del análisis de sus fundamentos teóricos, sus implicaciones en la formación integral y las condiciones necesarias para la implementación efectiva, tomando el modelo educativo y la normativa académica de la UTC como caso ilustrativo. Para ello, busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo puede la autoevaluación transformarse en un componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera contribuye a la formación integral de los estudiantes? ¿Qué condiciones institucionales y pedagógicas se requieren para que sea efectiva?

2. Metodología

El presente artículo corresponde a una revisión narrativa de la literatura, de carácter descriptiva y enmarcada en un enfoque cualitativo, cuyo objetivo fue analizar la producción científica existente sobre la autoevaluación, haciendo especial énfasis en el ámbito de la educación superior, en su relación con la formación integral y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La búsqueda de literatura fue intencional y no exhaustiva, se orientó a identificar aportes teóricos y empíricos que abordaran la autoevaluación como mecanismo de calificación, estrategia formativa y sistema de aprendizaje autorregulado. Se emplearon palabras clave como: “autoevaluación”, “evaluación formativa”, “autorregulación”, “formación integral”, “educación superior”. Las fuentes de información incluyeron bases de datos académicas, repositorios institucionales (como los de la Universidad de Antioquia y UTC); documentos institucionales relevantes, tales como modelos educativos y reglamentos académicos.

Para la selección del material bibliográfico se establecieron criterios de inclusión que priorizaron publicaciones comprendidas entre 2014 y 2025, contextualizadas en la educación superior y con un sustento teórico claro. Se dio preferencia a aquellos trabajos que concibieron a la autoevaluación como una práctica orientada al aprendizaje y al desarrollo integral del estudiante, excluyendo aquellos enfoques reducidos a la asignación de calificaciones o carentes de una fundamentación conceptual suficiente. Por ello, se seleccionaron trabajos que conectan esta práctica con el desarrollo de habilidades clave para el estudiante, tales como la autonomía, el pensamiento crítico y su función integral.

Los trabajos identificados se examinaron por título, resumen y contenido, y se retuvieron aquellos que cumplieran los criterios anteriores y aportaban directamente a los ejes de análisis del estudio. Dado que se trata de una revisión narrativa, el proceso de selección fue de carácter intencional e interpretativo, por lo que no pretendió ser exhaustivo ni reproducible en el sentido de una revisión sistemática, lo cual constituye una limitación del estudio.

Del conjunto de trabajos revisados, tres investigaciones destacan por su aporte sustancial al análisis de la autoevaluación como práctica formativa en educación superior, y constituyen los ejes de la discusión posterior:

Si bien Kambourova et al. (2024) abordan de manera integral la relación entre autoevaluación y formación, mediante la documentación de experiencias pedagógicas y la resignificación conceptual de esta práctica; Yan y Carless (2022) examinan los procesos introspectivos e interpersonales inherentes a la autoevaluación, y destacan su complejidad y la necesidad de alfabetización evaluativa. En tanto, Panadero & Alonso-Tapia (2013) analizan los fundamentos teóricos, connotaciones prácticas y condiciones para potenciar la autoevaluación en el estudiantado.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática, lo que permitió clasificar el contenido en ejes centrales, explorando los distintos niveles de su noción y delimitación sobre el concepto de la autoevaluación, sus fundamentos teóricos (autorregulación y el aprendizaje consciente) y cómo estos establecen una conexión significativa con la formación integral. Asimismo, este proceso permitió conocer las condiciones indispensables para una implementación efectiva, sin dejar de lado las limitaciones y desafíos acordes a esta práctica. En coherencia con los principios de la investigación cualitativa, el análisis se orientó a la comprensión del fenómeno a través de la identificación de patrones, puntos de encuentro y divergencias entre las distintas fuentes consultadas.

3. Resultados y Discusión

La evaluación tradicional

La evaluación ha sido concebida habitualmente como el proceso para establecer una valoración numérica respecto a un producto o proceso, por cuanto el aprendizaje se interpreta como una actividad receptiva, repetitiva y mecanicista. Su fin es la consecución de objetivos propuestos por una entidad

superior. Así también, suele estar diseñada desde el cuerpo docente o autoridades académicas, porque asigna al docente el rol principal como evaluador y concede al estudiante una participación pasiva.

En *Metodología de la evaluación*, Michael Scriven (1966) propuso dos funciones principales: la evaluación formativa que se realiza durante el proceso para identificar debilidades y ajustar la práctica, y que implica recoger, analizar e interpretar información sobre el desempeño con el fin de emitir juicios constructivos para el crecimiento personal y profesional. Asimismo, la evaluación sumativa se sitúa al final del proceso para medir el alcance de los indicadores o criterios de evaluación. La principal diferencia entre los dos tipos de evaluación es el momento en el que se ejecutan.

En 1971, Benjamin Bloom, Thomas Hastings y George Madaus trasladaron estos presupuestos al ámbito educativo. Entonces, la evaluación formativa permitió al docente valorar los métodos de enseñanza y retroalimentar al estudiante tomando en consideración sus características. Por otro lado, la evaluación sumativa se enfoca en los resultados y como análisis general del proceso educativo. En 1989, Royce Sadler integró al alumno como protagonista, y resalta cómo la evaluación formativa le permite tomar este papel. En 1998, Paul Black y Dylan William destacaron a la evaluación durante el proceso, diseñada para potenciar la práctica educativa; a este tipo la denominaron evaluación para el aprendizaje frente a la evaluación del aprendizaje.

La autoevaluación

Las nuevas corrientes de pensamiento buscan la reforma del enfoque evaluativo: desde un medio para valorar el rendimiento hacia una herramienta que impulse al individuo. En este contexto, se resalta el papel del estudiante como eje central. Por esta razón, surge la autoevaluación como herramienta medular en el contexto educativo superior. Leach (2012) señala la dificultad de hablar sobre la autoevaluación debido a la falta de consenso en su concepto. Sin embargo, puede ser entendida como un proceso complejo que involucra al estudiante, agente activo de su propia valoración.

Panadero (2011) propone una definición integradora: “la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (p. 78). Asimismo, Panadero y Alonso-Tapia (2013) robustecen el concepto al desarrollar su papel dentro de la práctica, definiéndolo como “un proceso instruccional que el profesor utiliza como recurso pedagógico” (p. 554). Incorporan, de esta manera, la autoevaluación a la evaluación formativa; y establecen una relación con las teorías sobre la autorregulación; proporcionaron, por consiguiente, al estudiante la facultad de ejercer control sobre sus pensamientos y acciones para autorregular su aprendizaje.

Por otro lado, Boud (1995) aporta otra perspectiva fundamental al señalar que la autoevaluación implica “la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares y/o los criterios para aplicar en su trabajo, y juzgar en qué medida ellos han logrado estos estándares y criterios” (p. 12). Dichos elementos configuran una ruptura epistemológica con la evaluación tradicional. Al otorgar cierto privilegio al análisis cualitativo, se supera la limitación de reducir a un valor numérico la evaluación y se acredita un nuevo significado al error como una oportunidad de mejora. Asimismo, la co-construcción de criterios democratiza el aula, al transformar al estudiante de receptor pasivo a sujeto activo que comprende su proceso y resultado de aprendizaje. Al profundizar los indicadores, se desarrolla el juicio evaluativo y se potencia la autorregulación profesional del estudiante. Es así como la aspiración personal se conecta con la formación integral: la excelencia surge de la autorregulación y el compromiso ético del estudiante, más que de una exposición externa.

Se propone, entonces, a la autoevaluación como un proceso reflexivo, consistente y sistemático donde la persona analiza su propia actuación con el objetivo de reconocer sus avances e identificar dificultades de manera autónoma. En este mecanismo son esenciales tres características:

- Reflexión: implica un análisis profundo del propio desempeño, no una simple impresión superficial.
- Concientización: requiere una comprensión clara de qué se está evaluando y por qué.
- Sistematización: no es un acto espontáneo, sino un proceso planificado e intencionado.

Kambourova (2019) fundamenta la autoevaluación como componente del sistema didáctico; señala que debe ser planeada, sistemática e intencionada. Desde la concepción de la didáctica como sistema, la evaluación -y dentro de ella la autoevaluación- constituye uno de los componentes esenciales que permite la “constatación periódica del desarrollo del proceso” (González & Díaz, 2008, p. 89). En consecuencia, esta perspectiva sistemática implica que la autoevaluación no puede percibirse de manera aislada, sino estableciendo una estrecha relación con los demás componentes didácticos: objetivos, contenidos, métodos, estrategias, medios y formas de organización. La autoevaluación va adquiriendo sentido en la medida que los agentes involucrados se articulan de manera coherente con la intencionalidad formativa del programa académico.

La autoevaluación emerge como un sistema de orientación y seguimiento que identifica desviaciones entre el objetivo propuesto y el resultado parcial o final obtenido, pues como señalan Kambourova et. al (2024): “uno de los caminos para lograr la formación integral es por medio de la autoevaluación apoyada en reflexiones” (p. 12). Cuando los estudiantes tienen la capacidad de desarrollar juicios de valor sobre sí mismos, dejan florecer competencias que les otorga la posibilidad de crecer y autosuperarse tanto en el ámbito académico, profesional como en el cotidiano. Una de estas competencias es la autorregulación -entendida como pensar sobre el propio pensamiento (Flavell, 1979)- que constituye un fundamento cognitivo primordial de la autoevaluación. En este sentido, Zimmerman y Schunk (2011) distinguen dos componentes metacognitivos críticos:

- Conocimiento metacognitivo: lo que el estudiante sabe sobre sí mismo como aprendiz, sobre la naturaleza de la tarea y sobre las estrategias necesarias para resolverla.
- Regulación metacognitiva: la habilidad para planificar, monitorear y evaluar el progreso durante la tarea.

La misma investigación de Kambourova et al. (2024), realizada en la Universidad de Antioquia, reveló que tanto profesores como estudiantes consideraron que la autoevaluación resulta decisiva para alcanzar la formación integral. Los testimonios recibidos permitieron evidenciar múltiples conexiones:

- Conciencia y responsabilidad: la autoevaluación permite que cada sujeto se reconozca a sí mismo y asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Proceso analítico y reflexivo: a través de la autoevaluación se abordan las múltiples etapas del ser humano, lo que permite aprender a conocerse y crecer.
- Desarrollo de la autonomía: la autoevaluación empodera al estudiante, le da independencia, y lo dota de criterio propio que no solo le permite formarse, sino más bien transformarse.

Los hallazgos de Kambourova et al. (2024) permiten palpar un cambio sustancial en las concepciones sobre la autoevaluación: desde una calificación subjetiva hasta una comprensión pedagógica profunda del proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. En primera instancia, esta práctica era comprendida como un requisito terminal enfocado en la nota, carente de una estructura

reflexiva que permitiera al estudiante cuestionar o analizar su propio proceso de aprendizaje más allá de cómo se había sentido en el curso. La situación también ha sido identificada por Boud y Falchikov (2006), quienes advierten que la autoevaluación centrada exclusivamente en la calificación pierde su valor formativo y se convierte en un acto superficial desvinculado del aprendizaje significativo.

Tras la experiencia formativa, la autoevaluación se resignificó como un proceso sistemático e intencionado que, fundamentado en criterios predefinidos, trasciende lo académico para consolidarse como un ejercicio metacognitivo y una herramienta clave para la formación integral. Bajo esta nueva perspectiva, se reconoce su potestad para desarrollar la autonomía y la autorregulación, pues empodera al estudiante para identificar de manera consciente estrategias de aprendizaje, asumir el error como oportunidad de mejora y gestionar su desarrollo personal y ético con independencia, lo cual coincide con los planteamientos de Zimmerman (2002), y Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes destacan la autoevaluación como un componente esencial del aprendizaje autorregulado y de la construcción de la responsabilidad académica.

Kambourova et al. (2024) delimitan la autoevaluación al desmarcarla de prácticas minimizadas: no como una autocalificación improvisada ni una percepción subjetiva carente de criterios explícitos, pues restaría virtud a su riqueza reflexiva al ofrecer énfasis solo a la nota. Asimismo, destacan que esta práctica no es un acto aislado y mucho menos una estrategia para evadir la función docente; por el contrario, exige un acompañamiento pedagógico constante y transversal que garantice su ejecución como un proceso sistemático y no como un evento puntual al final del curso, idea respaldada por Sadler (1989), quien sostiene que la autoevaluación requiere criterios explícitos y mediación docente para cumplir una función verdaderamente formativa.

Uno de los hallazgos más importantes es la “resignificación del error” que deja de ser motivo de penalización para transformarse en un recurso pedagógico. Se trata de asumir el error como información valiosa que humaniza la diégesis del aula y reduce el miedo al fracaso. Esta perspectiva se complementa con la evidencia cognitiva de Yan y Brown (2017), quienes sostienen que la “autodetección de fallos” genera una huella de memoria más duradera que la corrección externa y motiva al estudiante a reparar sus falencias de manera autónoma, lo cual coincide con los planteamientos de Hattie y Timperley (2007), quienes destacan que el error, acompañado de retroalimentación orientada a la mejora, favorece aprendizajes profundos y sostenidos.

En consecuencia, la literatura existente y la experiencia docente coinciden en la urgencia de regularizar la autoevaluación, de tal manera que se integre en el currículo más allá de prácticas aisladas. Según Kambourova et al. (2024), para que esta herramienta sirva como un potenciador verdadero de las capacidades de los estudiantes y contribuya de manera significativa en la formación de mejores profesionales, no puede en ninguna circunstancia ser opcional: debe constituirse en un componente estructural y obligatorio en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, postura compartida por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes subrayan la necesidad de incorporar la autoevaluación como parte estable del diseño curricular.

Por otro lado, se identificaron limitaciones y desafíos enmarcados en la investigación realizada por Kambourova et al. (2024), pues se muestra una barrera cultural significativa: la ausencia notable de un hábito autoevaluativo consolidado. Con frecuencia, esta práctica se percibe como una carga burocrática o es confundida con la autocalificación, lo que da paso a la resistencia en los estudiantes que no pueden percibir el valor formativo. A esta falta de cultura se suma una dimensión emocional compleja, pues el enfrentarse a las falencias propias provoca incomodidad y frustración; un fenómeno que Rogers (1959) explica como la tensión entre el “self ideal” y el “self real”. Por consiguiente, el docente debe ejercer

una mediación empática para ayudar al estudiante a transitar esa incomodidad hacia el aprendizaje, superando la percepción de la autoevaluación como un proceso poco satisfactorio, pero necesario.

Una de las principales limitaciones de la autoevaluación se relaciona con la falta de competencias evaluativas en los estudiantes. Sadler (1989) sostiene que, sin referentes claros de calidad, los estudiantes poseen dificultades para emitir juicios precisos sobre su propio desempeño, mientras que Andrade (2010) advierte que la autoevaluación puede convertirse en un ejercicio superficial si no se enseña explícitamente cómo evaluar con base en criterios claros.

Otra limitación importante se vincula con los sesgos cognitivos y afectivos que influyen en el juicio personal. Falchikov y Boud (1989) señalan que los estudiantes pueden sobrevalorar o subestimar su rendimiento, afectando la fiabilidad del proceso, y Eva y Regehr (2005) explican que la autopercepción del desempeño suele ser inexacta cuando no se complementa con retroalimentación externa y orientación docente.

Finalmente, también se señalan limitaciones de tipo institucional y pedagógico. Panadero et al. (2016) indican que cuando la autoevaluación se implementa de manera aislada o desarticulada del currículo genera resistencia y desmotivación, mientras que Taras (2010) sostiene que la ausencia de una cultura evaluativa compartida refuerza la percepción de la autoevaluación como un trámite obligatorio más que como una herramienta formativa.

En el plano operativo, el factor tiempo y las condiciones institucionales emergen como limitaciones críticas. Los docentes exteriorizan que la planificación de actividades, la discusión de criterios y, sobre todo, la retroalimentación individualizada, demandan una inversión enorme de tiempo que por lo general entra en conflicto con la carga horaria. Esta tensión se ve afectada de manera sustancial por la poca claridad instrumental. En el caso de la UTC, aunque la normativa contempla la evaluación formativa, los mecanismos, metodologías y estrategias concretas para su implementación no están definidos con claridad ni suelen ser utilizados en todas las prácticas docentes. Asimismo, factores estructurales como los tipos de contratación y la carga horaria influyen en la motivación y capacidad del cuerpo docente para sostener estos procesos de manera efectiva y continua.

En concordancia con lo anterior, el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES, 2019) establece que los procesos de evaluación deben generar información útil para la toma de decisiones pedagógicas y la mejora del proceso formativo. Esta disposición refuerza la necesidad de que la evaluación no se limite a la verificación de resultados finales, sino que acompañe de manera permanente el aprendizaje del estudiante. En este marco, la autoevaluación se configura como una estrategia pertinente, ya que permite al estudiante identificar de forma consciente las brechas entre los resultados de aprendizaje esperados y su desempeño real, promoviendo procesos de reflexión y ajuste continuo. De esta manera, la autoevaluación fortalece la coherencia entre la planificación curricular, la práctica docente y los principios de evaluación formativa que el reglamento impulsa, alineándose con el enfoque de formación integral promovido por la educación superior ecuatoriana.

Caso ilustrativo: el modelo evaluativo de la Universidad Técnica de Cotopaxi (Educar para transformar)

En el Modelo Educativo de la UTC (2022) se destacan dos macrofunciones de la evaluación: “la primera consiste en comprobar en qué medida los resultados previstos se han alcanzado en relación a los objetivos propuestos; la segunda permite replantear la organización de las actividades” (p. 77). Sin embargo, acorde a las corrientes educativas actuales, que comprenden a la evaluación como un instrumento para examinar información fiable y tomar decisiones que optimicen los resultados, el

modelo considera la evaluación como una “extensión del proceso enseñanza-aprendizaje y no como un paso más, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades formativas” (p. 77).

Como respuesta a lo establecido en el modelo educativo, la UTC ha implementado la evaluación de resultados de aprendizajes, la cual tiene como finalidad medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, respecto a los resultados declarados y esperados en una asignatura o programa. De igual modo, permite ajustar el currículo, las estrategias pedagógicas, el perfil de egreso o los resultados de aprendizaje de acuerdo con las respuestas obtenidas. Todo esto en concordancia con el enfoque de evaluación que propone el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación -CACES- (2020) en el que se prioriza el aprendizaje del estudiante en detrimento de prácticas tradicionales enfocadas en el ejercicio docente. El sistema de evaluación de aprendizaje de la UTC consta de tres tipos de evaluación: formativa, sumativa y de recuperación.

Según el Reglamento de Régimen Académico de la UTC (2023), la evaluación formativa se aplica a todos los estudiantes de manera individual y facilita la observación de su desempeño durante el período académico. Es valorada en dos momentos distintos: semana académica cinco y once, respectivamente. Su fin es orientar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de cada discente, gracias a su socialización en la plataforma designada para dicho proceso. La ponderación se realiza tomando en consideración tres indicadores que los ubican en la escala de satisfactorio, elemental o insuficiente.

Con este nuevo sistema de evaluación se presentaron varios retos todavía no resueltos. Uno de ellos es que los mecanismos que dispone el docente para realizar la evaluación formativa no están claramente identificados, porque si bien la escala mencionada consta en el Reglamento de Régimen Académico de la UTC, en la práctica se requiere de instrumentos, metodologías o estrategias que le permita al docente viabilizar la aplicación de la escala con cada estudiante. Por otro lado, la evaluación sumativa se consigna de manera numérica y corresponde con el nivel de logro respecto a cada resultado de aprendizaje declarado en el sílabo de la asignatura. Por lo tanto, se registran tres calificaciones, en distintos momentos: semana cinco, once y dieciséis. En última instancia, la evaluación de recuperación que se aplica únicamente a los estudiantes que no han alcanzado la nota mínima de aprobación.

Alineado al sistema de evaluación y el modelo educativo la UTC se ha propuesto también un ejercicio de evaluación sumativa denominado Auditoría de Resultados de Aprendizaje, que forma parte del Sistema de Gestión del Aseguramiento de la Calidad (SIGAC). Esta evaluación se aplica a los estudiantes del último período académico de todas las carreras de la UTC, “con un enfoque de autorreflexión para observar los aprendizajes significativos alcanzados por los estudiantes a lo largo de su carrera y de esta manera fortalecer el perfil de egreso mediante planes de mejora orientados a garantizar los aprendizajes” (Vizcaíno, 2023).

El concepto de formación integral, central del modelo educativo, se fundamenta bajo “el respeto a la individualidad, creencias, costumbres, desarrollo, experiencia cultural general y profesional” (UTC, 2022, p. 12). De este modo, se exige un análisis multidimensional que impulse al proceso académico a trascender la verificación externa de contenidos para formar sujetos plenos.

Por esta razón, en algunas prácticas docentes se ha implementado la autoevaluación, puesto que el Régimen Académico y el Modelo Educativo, pese a su enfoque en el estudiante, no ha formalizado su incorporación regular como parte de los procesos de evaluación. Por lo que dichos documentos rectores podrían acoger a la autoevaluación como herramienta estratégica para dar paso a dimensiones casi invisibles para el docente como valores y creencias, y deriva así a que el estudiante integre su individualidad al aprendizaje. Es decir, un proceso que permita a los estudiantes concienciarse de las

habilidades y capacidades adquiridas y reflexionar sobre su aprendizaje de forma autocrítica y autónoma. Porque “la formación abarca todas las dimensiones del desarrollo humano (desde los conocimientos a los valores, pasando por las habilidades y los significados)” (Zabalza, 2011, p. 406).

4. Conclusiones

La autoevaluación debe ser desvinculada de manera conceptual y práctica de constituir una denominación de autocalificación numérica. La revisión efectuada deja en evidencia que su verdadera naturaleza es la de un proceso metacognitivo, reflexivo y consciente, valor que no reside en la emisión de un juicio sumativo, sino en la capacidad del estudiante para desarrollar un juicio crítico sobre su propio desempeño. Reducirla a un trámite administrativo desvirtúa su potencial pedagógico y obstruye el desarrollo de competencias de autorregulación.

Se concluye que la autoevaluación actúa como un catalizador indispensable para dar paso a una formación integral de los estudiantes. Más allá de lo cognitivo, cabe destacar que esta práctica interioriza en dimensiones éticas y sociales, tales como la honestidad, la responsabilidad y la empatía, dando la posibilidad de que el estudiante se reconozca como sujeto de construcción.

Resulta indispensable transitar de una cultura sancionadora a una cultura formativa donde el error tome un nuevo valor. Es decir, se dimensiona como información enriquecedora en detrimento de catalogarse como fracaso. La autoevaluación podría propiciar un entorno seguro para que el estudiante sea capaz de identificar sus falencias, sin sanción externa, con el fin de generar aprendizajes más profundos y duraderos. Esta nueva relación con el error es fundamental para dar un tono humano en el aula y fomentar una motivación intrínseca hacia la mejora continua.

Finalmente, la efectividad de la autoevaluación no es espontánea. Esta requiere de un andamiaje institucional robusto que trascienda la voluntariedad docente. Para poder enfrentar desafíos como la falta de cultura autoevaluativa, las concepciones tradicionalistas o las resistencias emocionales es necesario integrar de manera explícita en el currículo esta práctica, formar al cuerpo docente en mediación pedagógica y construir criterios claros con los estudiantes. Sin estas condiciones estructurales (tiempo, recursos y normativa), la autoevaluación corre el riesgo de mantenerse como una actividad aislada y carente de impacto transformador.

5. Recomendaciones

Es necesario que las Instituciones de Educación Superior trasciendan la declaración nominal para de este modo institucionalizar la autoevaluación como un componente esencial del modelo educativo. Esto requiere un andamiaje operativo que incluye la creación de instrumentos estandarizados (rúbricas, guías) coherentes con el enfoque pedagógico, así como la recodificación de las condiciones laborales del cuerpo docente. Se debe reconocer y valorar los planes de trabajo el tiempo necesario para la mediación y retroalimentación que esta práctica demanda, dando garantías fiables sobre su sostenibilidad y calidad.

Se recomienda priorizar la formación pedagógica del cuerpo docente, instruyéndolos acerca de competencias para diseñar y acompañar procesos de autoevaluación efectivos. El docente debe asumir un rol de mediador que alfabetice al estudiante en esta práctica, enseñando de manera explícita cómo autoevaluarse, y estableciendo una diferencia entre este proceso y la calificación sumativa, de tal manera que se gestione activamente la dimensión emocional del aprendizaje. Para ello se sugiere construir un clima de aula seguro y empático, donde el error se resignifique como información para la mejora.

Para garantizar la validez formativa, es necesario implementar la autoevaluación de manera transversal y sistemática a lo largo del semestre, evitando de tal modo su reducción a un evento aislado. Es indispensable democratizar la evaluación mediante la co-construcción o refinamiento participativo de los criterios con los estudiantes desde el inicio, y asegurar espacios de diálogo continuo donde se pueda evidenciar un contraste claro de las autopercepciones con la retroalimentación docente, promoviendo así el juicio del desarrollo evaluativo y la autorregulación.

Se sugiere impulsar una agenda de investigaciones amplias que supere los estudios de percepción inmediata para enfocarse en diseños de diferentes longitudes y multidimensionales. Es prioritario examinar el impacto de la autoevaluación sistemática en el desempeño profesional de los egresados, así como profundizar en variables complejas como la dimensión emocional, los factores interculturales en contextos latinoamericanos y la relación entre la participación estudiantil en la creación de criterios y la calidad del aprendizaje profundo.

Referencias

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge. <https://acortar.link/XhZlfb>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* [by] Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings [and] George F. Madaus: With Chapters by Thomas S. Baldwin [and Others]. McGraw-Hill. <https://books.google.com.ec/books?id=FBjoAAAIAAJ>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315041520>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Calatayud, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Guía metodológica de orientación al estudiante examen nacional de evaluación de carreras*. Caces.
- Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de régimen académico (vigente a partir del 16 de septiembre de 2022)*. CES. <https://acortar.link/7dokGy>
- Eva, K. W., & Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine*, 80(1), 46-54. <https://doi.org/10.1097/00001888-200510001-00015>
- 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>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- González, E. M., & Díaz, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 21(1), 83-93. <http://ref.scielo.org/t72zqk>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kambourova, M. G. (2019). *La autoevaluación como componente didáctico: sus fines formativos en la educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13856>
- Kambourova, M., Galindo, L., & Villa, L. (2023). Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 185-200. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16975>
- Kambourova, M., Villa, L., & Galindo, L. (2024). *La autoevaluación de los aprendizajes y la formación integral: desafíos de la educación superior*. Fondo Editorial IUE. <https://doi.org/10.25057/9786287601444>
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: Some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- 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]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciar en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 184-256). McGraw-Hill. <https://acortar.link/r6BuVT>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Social Science Education Consortium. https://books.google.com.pe/books/about/The_Methodology_of_Evaluation.html?id=G2f7nAEACAAJ
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Universidad Técnica de Cotopaxi. (2022). *Modelo educativo-pedagógico*. <https://acortar.link/QZG9PR>
- Universidad Técnica de Cotopaxi. (2023). *Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Técnica de Cotopaxi*. https://gaceta.utc.edu.ec/consulta/vista?ID_ARCHIVO=1083
- Vizcaino, J. (comp.) (2023). *Metodología de evaluación de resultados de aprendizaje. Buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Editorial UTC. <https://acortar.link/2SrNwF>

- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v29n02/v29n02a03.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Transparencia

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Carlos Andrés Bravo Erazo: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, visualización, redacción-preparación del borrador original, financiamiento, recursos, supervisión.

Juan José Vizcaíno Figueroa: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, gestión de datos, visualización, redacción-preparación del borrador original, financiamiento, recursos, supervisión.

María Victoria León Raura: Conceptualización, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción-revisión y edición, recursos.

Los autores contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.