

Autoevaluación en la educación superior de México y Colombia: hacia una evaluación crítica, formativa y transformadora

Autoavaliação no ensino superior no México e na Colômbia: rumo a uma avaliação crítica, formativa e transformadora

Self-assessment in higher education in Mexico and Colombia: towards critical, Formative, and transformative evaluation

Juan Vicente Ortiz Franco ¹  <https://orcid.org/0000-0003-4524-7456>

Liliana de Jesús Olmos Pérez ²  <https://orcid.org/0009-0007-2006-1459>

Ingrid Picazo Cazarez ²  <https://orcid.org/0009-0003-0921-8292>

¹ Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia; ² Instituto Tecnológico Superior de Huachinango, México.

Resumen. La autoevaluación adquiere un papel central en los procesos formativos de la educación superior contemporánea, no solo como herramienta de control o diagnóstico, sino como práctica pedagógica que favorece la autonomía, la autorreflexión y el pensamiento crítico. Este artículo analiza la autoevaluación desde una muestra de 242 participantes; 71 (29.3%) profesores y 171 (70.2%) estudiantes de las universidades Autónoma de Nuevo León, Instituto Tecnológico Superior de Huachinango, Autónoma de Guerrero y La Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, Colombia. Se propuso una reflexión crítica sobre los tipos, características, instrumentos y usos que puede tener la autoevaluación en el aula universitaria, así como los desafíos que enfrentan docentes e instituciones para implementarla con sentido auténticamente formativo. Lejos de ser una práctica administrativa o protocolaria, la autoevaluación se presenta como un acto ético y político que invita al estudiante a reconocerse, pensarse y proyectarse desde sus experiencias de aprendizaje. Se plantea integrar la autoevaluación como parte esencial del currículo no solo para mejorar el rendimiento académico, sino para humanizar la educación, fortalecer el diálogo pedagógico y formar sujetos críticos, reflexivos y autónomos. El artículo concluye con propuestas para consolidar una cultura evaluativa más justa, participativa y transformadora en la universidad latinoamericana.

Palabras clave: autoevaluación; educación superior; evaluación formativa; transformación educativa.

Resumo. A autoavaliação assume um papel central nos processos formativos do ensino superior contemporâneo, não apenas como ferramenta de controle ou diagnóstico, mas também como prática pedagógica que favorece a autonomia, a autorreflexão e o pensamento crítico. Este artigo analisa a autoavaliação a partir de uma amostra de 242 participantes, sendo 71 professores (29,3%) e 171 estudantes (70,2%) das universidades Autónoma de Nuevo León, Instituto Tecnológico Superior de Huachinango, Autónoma de Guerrero e Fundação Universitária Los Libertadores de Bogotá, na Colômbia. Propõe-se uma reflexão crítica sobre os tipos, as características, os instrumentos e os usos que a autoavaliação pode ter em sala de aula universitária, bem como os desafios enfrentados por professores e instituições para implementá-la com um sentido autenticamente formativo. Longe de ser uma prática meramente administrativa ou protocolar, a autoavaliação se apresenta como um ato ético e político, que convida o aluno a se reconhecer, refletir e se projetar a partir de suas experiências de aprendizagem. Propõe-se integrá-la como parte essencial do currículo, não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para humanizar a educação, fortalecer o diálogo pedagógico e formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. O artigo termina com propostas para consolidar uma cultura avaliativa mais justa, participativa e transformadora na universidade latino-americana.

Palavras-chave: autoavaliação; ensino superior; avaliação formativa; transformação educacional.

Abstract. Self-assessment plays a central role in the educational processes of contemporary higher education, not only as a tool for monitoring or diagnosis, but also as a pedagogical practice that fosters autonomy, self-reflection, and critical thinking. This article analyzes self-assessment using a sample of 242 participants: 71 (29.3%) professors and 171 (70.2%) students from the Autonomous University of Nuevo León, the Higher Technological Institute of Huachinango, the Autonomous University of Guerrero, and the Los Libertadores University Foundation in Bogotá, Colombia. This article proposes a critical reflection on the types, characteristics, instruments, and uses of self-assessment in the university classroom, as well as the challenges faced by teachers and institutions in implementing it in a truly formative way. Far from being an administrative or procedural practice, self-assessment is presented as an ethical and political act that invites students to recognize, reflect upon, and project themselves into the future based on their learning experiences. The article suggests integrating self-assessment as an essential part of the curriculum not only to improve academic performance but also to humanize education, strengthen pedagogical dialogue, and develop critical, reflective, and autonomous individuals.

Keywords: self-assessment, higher education, formative assessment, metacognition, educational transformation.

1. Introducción

Evaluar no es solo medir, ni calificar, ni tampoco asignar una cifra al final del semestre. Evaluar, en el contexto de la educación superior, es comprender, acompañar y transformar. Esta afirmación cobra especial relevancia en un contexto donde las exigencias académicas se cruzan con las aspiraciones de justicia educativa, autonomía del estudiante y construcción de saberes con sentido. Hablar de autoevaluación en la educación superior es, en el fondo, hablar de cómo se concibe al estudiante, al conocimiento y al acto educativo en su conjunto. Si entendemos la universidad como un espacio para la formación integral, la autonomía, la criticidad y la transformación social, entonces la evaluación y particularmente la autoevaluación, debe trascender su función instrumental y convertirse en un proceso profundamente formativo y ético. En las últimas décadas, los paradigmas educativos han evolucionado desde modelos centrados en la enseñanza y el contenido, hacia otros más dinámicos, constructivistas y centrados en el aprendizaje. En este nuevo horizonte, el papel del estudiante deja de ser el de un receptor pasivo de información, para convertirse en un agente activo, consciente de su trayectoria, capaz de reflexionar, valorar y transformar sus propios procesos de aprendizaje. La autoevaluación, entonces, emerge como un eje clave para fomentar este protagonismo estudiantil. Sin embargo, pese a los avances en el discurso pedagógico, muchas prácticas evaluativas en la universidad aún responden a modelos tradicionales, orientados a la calificación numérica, a la sanción, la exclusión y la penalización del error o al cumplimiento de requisitos formales. La autoevaluación suele ocupar un lugar marginal o protocolario, desprovista de sentido, aplicada como un trámite para justificar informes o llenar formatos sin que medie un proceso real de reflexión o aprendizaje.

Este artículo parte de la premisa de que la autoevaluación es mucho más que una técnica o herramienta complementaria. Es un acto profundamente educativo que permite al sujeto conocer(se), transformar(se) y proyectar(se) en función de sus metas y contextos. Desde esta mirada, se propone una reflexión crítica y constructiva sobre los fundamentos, enfoques, tipos y usos de la autoevaluación en la educación superior, con el objetivo de contribuir a una práctica evaluativa más humanizante, formativa y coherente con los ideales de una universidad democrática y transformadora. La intención no es imponer un modelo único, sino abrir preguntas, provocar nuevas comprensiones y animar al diálogo entre docentes, estudiantes e instituciones. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Para qué se evalúa?, ¿Qué sentido tiene autoevaluarse? ¿Qué aprendizajes construye el estudiante?, ¿Cómo avanzar hacia una evaluación que forme y acompañe?

2. Fundamentos teóricos

2.1 La autoevaluación en la educación superior

La autoevaluación ha comenzado a ocupar un lugar central dentro de los procesos de formación, no sólo como un instrumento de control o diagnóstico, sino como una experiencia pedagógica con sentido ético, reflexivo y humanizador. Más allá de su uso como trámite administrativo o actividad aislada dentro del currículo, esta práctica permite al estudiante reconocerse como protagonista de su aprendizaje, desarrollando conciencia crítica sobre su desempeño, sus emociones, sus logros y las áreas que

necesita fortalecer. Como lo afirman [Gvirtz y Abregú \(2021\)](#), autoevaluarse implica comprometerse con la mejora continua y asumir un papel activo en la construcción del conocimiento, lo cual demanda habilidades metacognitivas, autorreguladoras y actitudinales que deben ser formadas, acompañadas y valoradas por el docente. El modo en que se entiende y aplica la autoevaluación está directamente relacionado con el enfoque pedagógico desde el cual se la concibe. Desde una visión tecnocrática, la autoevaluación es concebida como un mecanismo estandarizado, diseñado para producir datos cuantificables que respondan a exigencias institucionales de eficiencia y control. Este modelo, aún presente en muchas universidades, tiende a reducir el sentido educativo de la evaluación a la recopilación de cifras o cumplimientos mecánicos, desarticulando su potencial formativo. En contraposición, la racionalidad práctica propone una comprensión más humana y situada del proceso evaluativo, donde el acto de autoevaluarse se convierte en un ejercicio reflexivo, contextualizado y ético que reconoce el aprendizaje como proceso, no sólo como resultado. En esta perspectiva, el estudiante se convierte en sujeto activo del conocimiento, capaz de analizar críticamente sus decisiones, emociones y resultados, en diálogo constante con sus metas formativas ([Cano, 2021](#); [Ortiz Franco, 2022](#)).

A estas perspectivas se suma el enfoque crítico-transformador, que plantea la autoevaluación como un acto político, social y ético. No se trata únicamente de valorar el progreso individual, sino también de identificar cómo el contexto social, institucional y estructural afecta la forma en que aprendemos y enseñamos. Según [Romero-Martín y Fuentes \(2022\)](#), esta mirada apuesta por prácticas evaluativas democráticas, colectivas y justas, que reconozcan la diversidad y promuevan la justicia educativa. Por su parte, el enfoque metacognitivo hace énfasis en la capacidad del estudiante para pensar sobre su propio pensamiento, evaluar la efectividad de sus estrategias de aprendizaje, monitorear su progreso y reestructurar sus métodos de estudio. Complementando estas miradas, el enfoque socioemocional recuerda que el acto de evaluarse está profundamente vinculado con la autoestima, la ansiedad, el temor al error y el deseo de superación, por lo que sólo puede desarrollarse plenamente en ambientes emocionalmente seguros, donde se fomente la confianza y se valoren los logros y dificultades sin juicio punitivo ([Sadler, 2021](#); [Black y Wiliam, 2020](#)).

2.2 Momentos para adelantar la autoevaluación

En cuanto a su clasificación, la autoevaluación puede manifestarse de diferentes maneras según el momento y la intención con que se lleve a cabo. Cuando se aplica al inicio de un curso o proceso formativo, cumple una función diagnóstica al permitir que el estudiante identifique sus conocimientos previos, expectativas e intereses. Durante el desarrollo del aprendizaje, la autoevaluación cumple un papel formativo, al ayudar al estudiante a monitorear sus avances, reconocer obstáculos, reorganizar sus estrategias y tomar decisiones de mejora. Al cierre de un proceso, la autoevaluación adquiere una dimensión sumativa, pues permite valorar los logros alcanzados y reflexionar sobre el proceso vivido. En todos los casos, su aplicación puede realizarse de forma individual, promoviendo la introspección, o de manera colectiva, generando procesos de diálogo y construcción compartida de criterios. Además, puede enfocarse tanto en el contenido y resultados del aprendizaje como en los procesos metacognitivos, emocionales y actitudinales involucrados.

El uso que los docentes hacen de la autoevaluación varía en función de sus creencias pedagógicas, su formación y las condiciones institucionales. Algunos la utilizan como una estrategia para estimular la reflexión crítica y la participación estudiantil, integrándola como parte del sistema de retroalimentación continua. Otros la incorporan como herramienta complementaria dentro del sistema de calificaciones, lo cual puede ser enriquecedor si existe claridad y equidad en los criterios, pero problemático si se aplica de forma mecánica. En ciertos casos, la autoevaluación es vista como un requerimiento institucional más que como una práctica pedagógica significativa, lo cual lleva a su aplicación superficial y descontextualizada. Los principales beneficios identificados por los docentes son el fomento de la autonomía, el fortalecimiento de la ética del estudiante, la mejora de la comunicación pedagógica y la posibilidad de retroalimentar de forma más personalizada. Sin embargo, también señalan limitaciones importantes como la falta de formación especializada, la dificultad para generar criterios compartidos, la escasa cultura evaluativa formativa en sus instituciones y el temor a que el juicio del estudiante no sea confiable (Ortiz Franco, 2022; Ruiz y Barrera, 2023).

Para que la autoevaluación cumpla realmente una función formativa, es necesario que se den una serie de condiciones pedagógicas, metodológicas y éticas que la respalden. En primer lugar, los criterios deben ser construidos de manera participativa y comunicados con claridad, de modo que el estudiante entienda qué se espera de él, cómo se le va a evaluar y qué sentido tiene ese proceso. El acompañamiento del docente es fundamental: no se trata de dejar al estudiante solo con un formato, sino de guiarlo, ofrecer ejemplos, orientar sus reflexiones y brindar retroalimentación oportuna. Además, debe generarse un clima de confianza y respeto, en el que el error no sea penalizado, sino resignificado como oportunidad de aprendizaje. También es necesario integrar la autoevaluación como parte del currículo, no como una actividad puntual, sino como una práctica transversal y coherente con el enfoque pedagógico del programa o asignatura (Cano, 2021; Gvirtz y Abregú, 2021).

2.3 Instrumentos utilizados para adelantar la autoevaluación

En cuanto a los instrumentos disponibles para su implementación, se cuenta con una amplia gama de recursos que permiten adaptar la autoevaluación a diferentes estilos de aprendizaje y contextos. Las rúbricas analíticas ofrecen una estructura clara y detallada que facilita la valoración argumentada del desempeño, mientras que las listas de cotejo permiten un monitoreo ágil de tareas y criterios.

Los diarios de aprendizaje o bitácoras invitan a una escritura reflexiva y a la construcción narrativa del propio proceso formativo. Los cuestionarios, tanto abiertos como cerrados, permiten identificar percepciones, actitudes y aprendizajes. Los portafolios, por su parte, constituyen una herramienta poderosa para evidenciar el progreso integral del estudiante, incorporando múltiples productos acompañados de reflexión crítica. Además, el uso de recursos audiovisuales, como grabaciones de voz o video, y el diseño de actividades gamificadas, han demostrado ser estrategias motivadoras y eficaces para promover una autoevaluación auténtica, especialmente en entornos digitales o híbridos (Sadler, 2021; López-Pastor et al., 2022). Para que estas herramientas sean realmente efectivas, deben utilizarse con claridad de propósito, integrarse en un proceso de acompañamiento continuo y adaptarse a las características del grupo. No basta con aplicar un instrumento, sino que es necesario explicarlo, contextualizarlo,

analizar sus resultados y vincularlo con las acciones pedagógicas futuras. La autoevaluación, entendida de esta forma, deja de ser un acto aislado para convertirse en parte del tejido pedagógico que estructura el aprendizaje. En definitiva, la autoevaluación no debe ser tratada como un simple procedimiento, sino como una experiencia educativa transformadora. Es un acto de diálogo con uno mismo y con el proceso formativo, un ejercicio de construcción ética y metacognitiva que empodera al estudiante dignifica el rol del docente y resignifica la evaluación como oportunidad para aprender y crecer. Asumirla con seriedad requiere un compromiso institucional, pedagógico y humano con una educación superior más crítica, justa y centrada en el sujeto.

2.4 Una apuesta por la educación transformadora

En definitiva, la autoevaluación como parte de la evaluación formativa no solo mejora la calidad del aprendizaje: transforma la manera en que entendemos la educación. Promueve una visión más humana, justa y democrática, donde el saber no es impuesto, sino construido; donde el estudiante no es evaluado, sino se evalúa; donde el error no condena, sino enseña.

Incorporar la autoevaluación de forma auténtica es una apuesta por una educación que no solo transmite información, sino que forma personas conscientes, críticas, empáticas y autónomas. Personas capaces de mirarse, pensarse y reinventarse en un mundo que, más que respuestas, necesita sujetos capaces de hacerse preguntas.

3. Métodos y materiales

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo definido por [Hernández Sampieri et al. \(2014\)](#) que contempla la valoración crítica del análisis documental como metodología para confrontar las diferentes posturas. Implica también la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes; apoyo y fundamentos necesarios en el proceso de interpretación de la información recopilada con base en los principios de la teoría fundamentada, que privilegia el análisis inductivo de los datos y la construcción de interpretaciones desde la experiencia directa de los actores educativos. Se optó por esta metodología debido a su capacidad para explorar fenómenos complejos y dinámicos, como las concepciones y usos de la autoevaluación, que no pueden ser comprendidos plenamente a través de métricas cuantitativas.

La recolección de información se llevó a cabo mediante encuestas estructuradas y validadas, a partir de factores y características involucradas en la problemática de la autoevaluación, tales como: nociones que predominan en la comunidad educativa: estudiantes y profesores; formas de adelantarla, y muy especialmente las intencionalidades que predominan al momento de llevarla a la práctica. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron diferenciados para estudiantes y docentes, enfocados desde dos perspectivas: la primera, de docentes, buscó recoger y sistematizar las respuestas acerca del conocimiento que tienen sobre la autoevaluación y si ellos responden a un paradigma renovador de evaluación; así mismo, quiénes la adelantan; se preguntó acerca de las formas y los usos que le dan a esta herramienta transformadora de la educación. La segunda, de estudiantes, se concentró en recoger las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas identificando si los profesores la usan, la manera como la llevan a cabo y los usos que le dan a los procesos de autoevaluación. Los instrumentos incluyeron tanto preguntas cerradas

como abiertas. Esta combinación permitió obtener no solo tendencias generales, sino también narrativas y argumentos que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Las encuestas fueron distribuidas mediante la plataforma Google Forms, lo cual facilitó el acceso a una población diversa y geográficamente distribuida. Participaron 242 personas: 171 (70.2%) estudiantes y 71 (29.3%) docentes. Según nacionalidad, correspondió a 64 estudiantes de la universidad colombiana y 107 mexicanos de tres instituciones de educación superior.

La composición del grupo profesoral estuvo constituida por 34 (47.9%) de Colombia y 37 (52.1 %) de México. Entre las instituciones participantes se encuentran universidades públicas y tecnológicas, lo cual brindó una visión amplia del fenómeno en distintos contextos formativos. La construcción de los instrumentos se basó en una tabla de especificaciones que incluyó dimensiones como: creencias sobre la autoevaluación, formas de aplicación, percepciones sobre su utilidad pedagógica y niveles de participación del estudiante en el proceso evaluativo. Para garantizar la validez de los instrumentos, estos fueron revisados por un grupo de siete expertos en evaluación educativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem. Posteriormente, los datos obtenidos fueron sistematizados y analizados en función de categorías emergentes relacionadas con dos racionalidades evaluativas: la técnica (orientada al control y la medición) y la práctica (centrada en la formación y la reflexión). El análisis se desarrolló en tres fases: codificación abierta, categorización axial y elaboración de teorías sustantivas. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes, tensiones conceptuales y divergencias entre discursos y prácticas. Los hallazgos fueron contrastados con el marco teórico y las propuestas actuales sobre evaluación formativa, lo cual permitió una interpretación contextualizada y crítica de los datos.

4. Resultados

El análisis de la información obtenida a través de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes permitió identificar importantes contrastes entre el significado que atribuyen a la autoevaluación y la manera en que esta práctica se concreta en sus contextos académicos. Aunque se reconoce su utilidad como recurso formativo, las formas de implementación revelan una persistencia de modelos evaluativos tradicionales centrados en la medición y el cumplimiento.

4.1 Percepciones estudiantiles sobre la autoevaluación

Desde la perspectiva del alumnado, la autoevaluación es comprendida como una experiencia que abarca múltiples dimensiones del aprendizaje. A través del análisis de sus respuestas, emergieron cinco ejes de interpretación: conciencia individual, monitoreo del aprendizaje, crecimiento personal, función formativa y dimensión emocional. Esta multiplicidad de sentidos pone en evidencia que los estudiantes no solo conciben la autoevaluación como una actividad técnica, sino como una herramienta que puede contribuir al desarrollo integral de su proceso educativo.

Sin embargo, al indagar en la manera en que esta práctica es vivida en la cotidianidad escolar, los estudiantes revelaron que su aplicación concreta muchas veces se aleja de estas intenciones. El 73% de estudiantes afirmó que la autoevaluación se reduce a una tarea recurrente incluida obligatoriamente cada semestre, sin un pro-

pósito reflexivo real. El 27% del grupo participante en el estudio reportó que se utiliza como exigencia formal de las instancias administrativas, carente de una vinculación pedagógica significativa. En menor medida, también se observaron experiencias positivas, donde la autoevaluación fue empleada como una estrategia para fomentar la introspección, aunque estos casos son menos frecuentes.

En cuanto a los fines que los estudiantes atribuyen a la autoevaluación, 30 de ellos (7.9%) afirmaron que esta sirve fundamentalmente para detectar deficiencias en sus conocimientos. Por su parte, 25 (6.6%) consideraron que esta herramienta fortalece la autonomía en el aprendizaje. Otras finalidades mencionadas incluyen la participación activa (17 estudiantes), la evaluación indirecta del desempeño docente (también señalada por 17 participantes) y, en menor proporción, el cumplimiento de políticas institucionales (10 respuestas). Estas percepciones evidencian que, aunque la autoevaluación tiene potencial como ejercicio formativo, su implementación actual no logra responder a las expectativas del estudiantado. Una limitación destacada en las respuestas estudiantiles fue la ausencia de retroalimentación por parte del profesorado tras realizar los ejercicios de autoevaluación. Esta falta de acompañamiento, sumada a la escasa conexión con los contenidos curriculares, provoca una sensación de desconexión y hace que la práctica pierda valor educativo.

4.2 Prácticas docentes y autoevaluación

Desde la perspectiva del profesorado, los datos permiten observar una actitud generalmente favorable hacia la autoevaluación. Muchos docentes entienden que esta puede ser una vía para promover procesos más éticos, críticos y constructivos. No obstante, su implementación efectiva se encuentra condicionada por varios factores estructurales y personales. Uno de los hallazgos más reveladores fue que el 56.8% del profesorado participante indicó haber recibido algún tipo de formación en autoevaluación, ya sea en espacios formales o mediante aprendizaje autodidacta. En contraste, un 43.2% reconoció no contar con preparación específica en esta materia, lo cual representa una barrera importante para su incorporación didáctica significativa.

En relación con las estrategias empleadas, los resultados muestran una preferencia por métodos cualitativos: el 81% de los docentes utiliza preguntas abiertas como mecanismo de reflexión, el 72.9% recurre a ejercicios escritos de tipo introspectivo y otro 72.9% emplea portafolios para fomentar el seguimiento del proceso individual del estudiante. A pesar de estas prácticas, todavía prevalece el uso de instrumentos más tradicionales: el 64.8% aplica pruebas cerradas, y un 56.7% utiliza cuestionarios diagnósticos que se concentran en la recopilación de información cuantificable. Esta convivencia de enfoques refleja la coexistencia de una voluntad de innovación con la inercia de modelos clásicos de evaluación. En cuanto a los propósitos que guían el uso de la autoevaluación, algunos docentes manifestaron que buscan incentivar la participación del estudiante y desarrollar su capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje. Sin embargo, también emergieron discursos en los que la autoevaluación es vista como una herramienta de control del rendimiento o como una estrategia que cumple funciones administrativas más que pedagógicas.

4.3 Cambios impulsados por la pandemia

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 constituyó un momento de inflexión en las prácticas evaluativas. Según relataron algunos docentes, el confinamiento generó la necesidad de replantear sus métodos, optando por enfoques más humanos y adaptativos. En ese contexto, la autoevaluación adquirió un rol diferente: se convirtió en un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus condiciones personales, sus emociones y sus dificultades académicas. Herramientas digitales como formularios en línea, plataformas virtuales y espacios asincrónicos de reflexión fueron utilizadas como parte de una estrategia de acompañamiento más integral. No obstante, esta transformación no fue generalizada. Un número importante de docentes mantuvo sus prácticas habituales, debido a la falta de competencias digitales, escaso tiempo de adaptación o desinterés por modificar sus esquemas evaluativos. En estos casos, la autoevaluación siguió cumpliendo una función secundaria, centrada más en la recopilación de datos numéricos que en la construcción de procesos reflexivos.

5. Discusiones

Los resultados obtenidos muestran con claridad una contradicción fundamental entre el discurso educativo que promueve la autoevaluación como una herramienta de crecimiento personal y su aplicación real, que en muchos casos se reduce a un trámite sin sentido formativo. Esta divergencia pone de manifiesto una problemática estructural en los sistemas educativos: la persistencia de una cultura evaluativa centrada en la medición y el cumplimiento, más que en la comprensión del aprendizaje como proceso complejo y situado. A pesar de que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de la autoevaluación como mecanismo de introspección, conciencia crítica y mejora continua, en la práctica se identifica un uso limitado, instrumental y desconectado del quehacer pedagógico. Muchos docentes continúan utilizando la autoevaluación como una estrategia de cierre o formalidad administrativa, mientras que los estudiantes la perciben como una actividad que no influye significativamente en su desarrollo académico o personal. Una parte relevante del profesorado admite no contar con una formación sólida en evaluación formativa, lo cual limita su capacidad para diseñar estrategias de autoevaluación que tengan un verdadero impacto educativo. Además, persisten temores respecto a la pérdida del control docente o la fiabilidad del juicio estudiantil, lo que evidencia la necesidad de transformar no solo las prácticas, sino también las creencias que sustentan dichas prácticas.

La pandemia por COVID-19 representó un punto de inflexión en algunas de estas dinámicas, al obligar a replantear los mecanismos evaluativos y abrir espacio a enfoques más humanizados. No obstante, este cambio no fue homogéneo: mientras algunos docentes aprovecharon la coyuntura para integrar prácticas más reflexivas y comprensivas, otros reforzaron modelos centrados en la vigilancia y la cuantificación. Asimismo, el discurso institucional sobre la evaluación suele presentar un desfase respecto a lo que sucede en el aula. Aunque se promueven nociones formativas y éticas, las políticas educativas y los requerimientos administrativos tienden a reforzar lógicas tecnocráticas, donde la calificación se convierte en el indicador supremo del rendimiento. Esta tensión entre el ideal y la realidad plantea un reto profundo: transformar la autoevaluación en una práctica realmente formativa requiere algo más que

capacitar docentes o diseñar nuevos instrumentos. Se necesita un cambio cultural que redefina la finalidad de la evaluación en la educación superior, reconociéndola como un proceso ético, dialógico y situado, donde el estudiante sea reconocido como sujeto activo, crítico y capaz de participar en la construcción de su aprendizaje.

6. Conclusiones

La autoevaluación, entendida como una práctica pedagógica ética, reflexiva y transformadora, representa mucho más que una técnica de valoración del aprendizaje. Es una herramienta poderosa para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la metacognición en el estudiante universitario, en tanto lo involucra directamente en la comprensión de sus procesos formativos y en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo.

Los hallazgos de este estudio revelan una disonancia significativa entre el potencial formativo de la autoevaluación y las formas limitadas en que suele aplicarse en la práctica docente. A pesar de que estudiantes y profesores reconocen su valor pedagógico, su implementación continúa subordinada a lógicas instrumentales, muchas veces ligadas al cumplimiento de requerimientos administrativos más que a procesos auténticamente reflexivos. Esta contradicción se agrava por la falta de formación docente específica y por la persistencia de una cultura evaluativa tradicional que privilegia la medición sobre el aprendizaje. En este sentido, se hace evidente que promover una autoevaluación significativa no es solamente una tarea técnica, sino un compromiso institucional y cultural que exige cambios profundos en las estructuras curriculares, en las creencias pedagógicas del profesorado y en las prácticas de acompañamiento al estudiante. El diseño de instrumentos coherentes, la claridad de los criterios, la retroalimentación constructiva y la confianza en el juicio del estudiante son condiciones indispensables para que la autoevaluación contribuya al desarrollo integral del sujeto. Además, los resultados permiten afirmar que cuando la autoevaluación se vincula con el análisis ético, emocional y contextual del aprendizaje, adquiere un carácter profundamente humanizante. No se trata únicamente de valorar desempeños, sino de formar personas críticas, empáticas y conscientes de su papel en el entorno académico y social.

En consecuencia, consolidar una cultura de autoevaluación en la educación superior latinoamericana implica mucho más que introducir nuevas herramientas o ajustar indicadores. Implica construir espacios de diálogo, generar confianza pedagógica, reconocer la voz del estudiante como legítima en el proceso evaluativo y asumir que el error y la incertidumbre son componentes esenciales del aprendizaje. En tiempos de profundas transformaciones tecnológicas, sociales y educativas, recuperar la autoevaluación como acto pedagógico y político representa una oportunidad invaluable para reconfigurar la relación entre enseñanza, evaluación y formación. Evaluarse no es cerrar un ciclo, sino abrir posibilidades. Es un ejercicio de conciencia, de sentido y de futuro.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra más profunda gratitud a nuestras familias, quienes han sido el pilar fundamental durante este recorrido académico. Su apoyo constante, sus palabras de aliento en los momentos más difíciles y su amor incondicional nos han motivado a seguir adelante incluso cuando el camino se tornaba incierto. Gracias por ser el motor que nos impulsa a seguir aprendiendo, creciendo y soñando.

Un reconocimiento especial a la Fundación Universitaria Los Libertadores, por su generosa acogida y por abrirnos las puertas sin restricciones. Su disposición para acompañarnos en este proceso formativo, incluso en momentos de incertidumbre, fortaleció nuestra convicción de que es posible construir redes de colaboración basadas en la confianza, el respeto y la pasión por el conocimiento.

Finalmente, dedicamos este trabajo a todos los estudiantes y docentes que, con sus voces, experiencias y reflexiones, hicieron posible esta investigación. Este estudio no solo es resultado del rigor académico, sino también del compromiso colectivo con una educación más reflexiva, humana y transformadora.

Referencias

- 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>
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). *Classroom assessment and pedagogy*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1724052>
- Cano, E. (2021). *La evaluación por competencias en la universidad: entre la mejora del aprendizaje y la transformación de la docencia*. Narcea.
- Gvartz, S., & Abregú, V. (2021). *Evaluar en clave ética y social: hacia una pedagogía de la justicia evaluativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Planteamiento cuantitativo del problema. Metodología de la Investigación, 34-43.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., & Méndez-Giménez, A. (2022). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: claves para su diseño e implementación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.492101>
- Ortiz Franco, J. V. (2022). *La evaluación de los aprendizajes en educación superior*. Klasse Editorial.
- Romero-Martín, J., & Fuentes, M. (2022). *Evaluación dialógica y prácticas inclusivas en la universidad: un enfoque crítico*. Educación XX1, 25(1), 233–256. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30229>
- Ruiz, I., & Barrera, C. (2023). *La autoevaluación en la práctica docente universitaria: oportunidades y límites*. Cuadernos de Pedagogía, (545), 46–51.
- Sadler, D. R. (2021). *Reconstruir la evaluación: hacia una práctica reflexiva en la universidad*. Australian Journal of Education, 65(2), 123–140.

Cómo citar en APA:

Ortiz Franco, J. V., Olmos Pérez, L. de J., y Picazo Cazarez, I. (2026). Autoevaluación en la educación superior de México y Colombia: hacia una evaluación crítica, formativa y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 100(1), 163-172. <https://doi.org/10.35362/rie10017044>