



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La autoevaluación como práctica que incide en la autorregulación del aprendizaje y la metacognición: resultados iniciales de un estudio latinoamericano en estudiantes universitarios

Isaac Augusto Caicedo Vera
Universidad Tecnológica ECOTEC
icaicedo@dmgs.ecotec.edu.ec

Katherina Edith Gallardo Córdova
Tecnológico de Monterrey
katherina.gallardo@tec.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La autoevaluación tiene la intención que los estudiantes cuenten con las herramientas y la capacidad necesarias para desarrollar un proceso reflexivo y autorregulado que permita valorar los aprendizajes adquiridos y la posibilidad de comprender, a través de la metacognición, sobre los procesos propios de pensamiento y conocimiento aplicados en situaciones reales.

El presente estudio preliminar, de corte exploratorio, tiene la intención de identificar la cultura de la evaluación desde la indagación y comprensión desde la perspectiva estudiantil sobre la autoevaluación en educación superior. El rastreo de información del presente trabajo subyace en la aplicación de un instrumento cuya naturaleza busca entender la percepción de los alumnos universitarios sobre la práctica de la autoevaluación, su incidencia en la autorregulación del aprendizaje y la metacognición. Se contó con la participación de 205 estudiantes universitarios correspondientes a los países de México, Ecuador, Colombia y Costa Rica principalmente.

Los principales resultados permiten identificar que se debe fortalecer la práctica de la autoevaluación desde las políticas institucionales, los planes curriculares y competencias del perfil de salida, para fortalecer una cultura de evaluación. Se aprecia una cierta contradicción entre la comprensión de la autoevaluación como oportunidad para autorregular el aprendizaje, los estudiantes universitarios tienen expectativas para socializar sus resultados y recibir la retroalimentación de sus docentes para indicarles el camino a seguir de modo que alcancen sus objetivos y metas curriculares.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes, educación básica.

Introducción

A raíz de la contingencia presentada por el SARS-CoV-2 (OMS, 2020), los centros educativos de diferentes niveles se enfrentaron al desafío de continuar su oferta académica a través de la adaptación de las prácticas presenciales de enseñanza a actividades en línea, reprogramar calendarios académicos, rediseñar sus planes curriculares a sesiones de estudio que se desarrollaron de manera virtual, en línea a distancia o híbrida (IELSAC-UNESCO, 2020). En algunos casos, la estrategia de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje se fue realizando de manera improvisada, ya sea adaptando una plataforma virtual a las sesiones de clases, sin identificar plenamente los procesos que conlleva en esta modalidad diseñar las actividades instruccionales, aplicar estrategias didácticas o definir la instrumentación para la evaluación en tiempos mediados por tecnología. Esto ocasionó que los agentes educativos se vieran en la necesidad de aplicar estrategias urgentes, en algunos casos desarrolladas de manera empírica, que les permitiera continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje de forma remota (Mendoza Castillo, 2020). Sin duda, esta nueva realidad ha dado paso a un nuevo desafío para que los docentes generen sus propios materiales de trabajo, a partir de la poca o mediana experiencia que han obtenido a través de la integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al desarrollo de sesiones de clases.

Por otra parte, es objeto de análisis cómo en tiempos de educación remota, la autoevaluación se ubicó a un lugar secundario, priorizando la educación centrada en la enseñanza, siendo un desafío desarrollar la educación en el centrada en el aprendizaje y de este modo identificar la razón por la que se haya descuidado las prácticas de la autoevaluación en relación con el aprendizaje (Kambourova et al., 2021). En el marco de estos desafíos y reflexiones en torno a la autoevaluación, se presenta la urgencia en que las buenas prácticas de las instituciones educativas, tanto en docentes como en estudiantes, sea imperioso y necesario generar oportunidades para fortalecer la autonomía estudiantil, de manera que los alumnos aprendan de forma independiente, identificando estilos y perfiles de formador, reconociendo que los estudiantes de educación presencial son diferentes a los de educación remota (Miguel Román, 2020) por la forma de ver a la educación y su aprendizaje. A pesar de lo dicho, se convierte en un desafío el identificar aquellas prácticas que permitan validar que la educación, a través de entornos digitales, permita la ejecución de una metodología de investigación con propuestas teóricas más o menos sólidas surgidas a finales del pasado siglo para constatar su validez, redefinir y actualizar los marcos teóricos en estos nuevos entornos (Kim & Lee, 2019) mediados por tecnología.

Desarrollo

La autoevaluación es la capacidad de un estudiante de reconocer lo que realmente ha aprendido en su trayectoria curricular. Explorar el concepto y teniendo en cuenta a (Sridharan et al., 2019) la autoevaluación de

los estudiantes implica, en general, una amplia variedad de mecanismos y técnicas a través de las cuales los alumnos describen (es decir, evalúan) y posiblemente asignan méritos o valor a las cualidades de sus propios procesos y productos de aprendizaje. Por ello destaca que se requieren generar espacios para que los alumnos tengan la posibilidad de participar de la autoevaluación a través de la identificación de criterios útiles para valorar su trabajo y que la formulación de estas valoraciones permite entender el grado en el que se satisfacen tales criterios (Moraza & Nuño, 2010).

Entre las características que definen a la autoevaluación, según (Taras, 2015), están la posibilidad de identificación de estándares y/o criterios para juzgar el propio trabajo y valorar hasta qué punto han cumplido. Esto implica que este tipo de evaluación integra una serie de procesos de autorreflexión que prepara al estudiante para juzgar las capacidades alcanzadas que conforman una competencia o el objetivo de una asignatura.

Adicionalmente a la autoevaluación, en estos tiempos de autonomía, aproximar una definición de la autorregulación del aprendizaje, implica reconocer la capacidad que tienen los estudiantes para comprender y aplicar de manera independiente las estrategias metacognitivas y cognitivas, procesos de dirección y control de esfuerzo en la práctica del aprendizaje y el desarrollo de su personalidad desde el descubrimiento de sus propias necesidades formativas y la elaboración de metas de desarrollo personal y profesional (García & Bustos, 2020).

Ante ello es necesario que los docentes faciliten acciones mediadoras, definan estrategias y planifiquen actividades académicas que faciliten el desarrollo de las competencias de autorregulación y autonomía desde el diseño y propuestas de sesiones de aprendizaje que faciliten la autorregulación y autonomía; de igual manera, como lo proponen (Guzmán et al., 2015) en los profesores se debe crear la necesidad de introducir actividades mediadoras que permitan germinar la autorregulación, capacidad crítica y autonomía en las trayectorias formativas de los alumnos, sin descuidar los procesos metacognitivos, que son una serie de estrategias que permiten a las personas entender sus propios procesos de pensamiento y la forma en que aprenden (Á. Valenzuela, 2019).

Estos procesos son parte inherente al aprendizaje pues permiten orientar al estudiante a la consecución de sus metas de aprendizaje. Al integrar en la autoevaluación del aprendizaje procesos que permitan ejercitar aspectos relacionados con la metacognición, los estudiantes de nivel superior podrían acercarse mejor a lograr aprendizajes significativos en sus entornos personales y profesionales. El uso de estrategias metacognitivas guardan relación con la aplicación de objetivos y metas, asignación de tareas, supervisión de aprendizajes y metacognición, previo el diseño de la información proporcionada por los profesores (Barahona G. & Aparicio, 2020), por lo que la integración de estrategias metacognitiva, permite que los estudiantes de educación superior puedan identificar las acciones orientadas a conocer sus propias operaciones y procesos mentales, autorregulándose y favoreciendo la actividad metacognitiva, codificación, almacenamiento, uso de la información para su recuperación posterior y utilización para la solución de problemas, fortaleciendo así el compromiso de aprendizaje.

El compromiso de aprendizaje es un constructo asociado a la motivación y persistencia que caracteriza las conductas del aprendiz ante el reto de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos y capacidades. Este compromiso puede entenderse e inclusive medirse a partir de la participación activa de los estudiantes vinculado con dos métricas importantes en el aprendizaje: la satisfacción y la calidad de la experiencia del estudiante (Adams et al., 2019). Conocer tanto el nivel de satisfacción como la calidad mencionados para entender el nivel de compromiso no se logra solo con encuestas.

Por lo anterior, una de estas estrategias para fortalecer la cultura de evaluación. Para lograrlo, que se requiere permear con más fuerza en todos los procesos evaluativos en el aprendizaje, además de aspectos curriculares, docentes y de infraestructura (Valenzuela et al., 2011). Por tanto, es requisito del proceso integrar una serie de estrategias que permitan comprender qué tanto el estudiante se sabe capaz de avanzar en el trayecto de aprendizaje como la aplicación de este aprendizaje a corto y mediano plazo.

Objetivo del estudio:

Fortalecer la cultura de evaluación a partir de una indagación y comprensión más profunda sobre la autoevaluación vista desde la perspectiva estudiantil en instituciones de educación superior. Se entiende a la autoevaluación como una práctica que podría apoyar eficiente y eficazmente el proceso de aprendizaje, activando la autorregulación, el compromiso y procesos metacognitivos.

Metodología

Diseño. Es un estudio exploratorio en su fase inicial.

Contexto. Diferentes universidades públicas y privadas en países latinoamericanos. Por el momento, se ha aplicado en su fase piloto en Ecuador, México, Costa Rica, Colombia y Costa Rica principalmente.

Participantes. Al momento, se cuenta con el registro de 205 participantes, de los cuales 136 son mujeres y 69 son hombres. Todos ellos son aprendices adultos, que cursan una carrera universitaria (51) o un posgrado (154). El 61% ha estudiado en escuelas privadas mientras que el 37% lo ha hecho en públicas. En el caso de Ecuador, el 4% lo ha hecho en escuelas fiscomisionales. Las disciplinas en las que estudian la mayoría son las siguientes: Educación/Normal/Tecnología educativa (30%), Ciencias administrativas y negocios (20%), Medicina y ciencias de la salud (13%), Idiomas extranjeros (8%), Ingeniería (6%) y Psicología (6%). La tabla 1 muestra el país de residencia de los participantes.

Tabla 1. Países participantes y estudiantes en cada nación

	Frecuencia	Porcentaje	
Valid	Ecuador	106	51.7
	México	43	21.0
	Colombia	34	16.6
	Costa Rica	11	5.4
	Otros	8	3.9
	Estados Unidos	2	1.0
	Argentina	1	.5
	Total	205	100.0

Fuente:Elaborado por los autores.

Además, se cuenta con el apoyo de investigadores en estos países interesados en el tema colaboraron para la aplicación del instrumento. Todos los participantes otorgaron su consentimiento escrito para el uso de la información con fines académicos y de investigación educativa.

Instrumento. Se diseñó y validó un cuestionario que busca entender las percepciones de las creencias alrededor de la autoevaluación y las prácticas que alumnos de pregrado y posgrado han experimentado en su trayectoria académica, desde la escuela primaria a la fecha. Cada ítem contiene cuatro opciones de respuesta. Solo los ítems 10 y 13 contienen tres opciones de respuesta por la naturaleza del cuestionamiento. La tabla 2 muestra las categorías y subcategorías consideradas en el instrumento.

Tabla 2. Categorías y subcategorías que integran la propuesta para conocer creencias y prácticas de autoevaluación en estudiantes de nivel superior que estudian en programas diseñados por competencias

	Categoría	Subcategoría	Autor(es)	Preguntas orientadas a la operacionalización
1	Objetivo de la autoevaluación	Definición	(Panadero et al., 2016; Taras, 2015)	¿Cuál es para ti la mejor definición de autoevaluación?
2	Objetivo de la autoevaluación	Alcance	(Panadero et al., 2016; Taras, 2015)	¿Cuál ha sido tu experiencia con respecto al alcance de las autoevaluaciones realizadas en beneficio de tu superación académica?
3	Expectativas de la autoevaluación		(Panadero et al., 2016; Taras, 2015)	¿Qué esperas de un proceso de autoevaluación?
4	Intención de la aplicación	Diagnóstica, formativa y sumativa	(Black & William, 2004; Taras, 2008)	¿En qué momentos de una materia o curso has realizado procesos de autoevaluación?

5	Tipología		(Panadero-Calderón et al., 2013)	¿Cuáles han sido las formas en que has realizado procesos de autoevaluación a lo largo de tu vida académica?
6	Utilidad de la autoevaluación		(Panadero et al., 2016; Taras, 2015a)	Desde tu perspectiva ¿cómo se convertiría en algo útil el proceso de autoevaluación para tu aprendizaje?
7	Utilidad de la autoevaluación		(Yeo & Chang, 2019)	¿Cuáles son las utilidades más relevantes de la autoevaluación?
8	Utilidad de la autoevaluación		(Beumann & Wegner, 2018)	Luego de analizar los resultados de la autoevaluación, los profesores regularmente me han solicitado...
9	Autoevaluación en la etapa de aprendiz adulto	Motivación - emoción	(Aboalela & Khan, 2016)	¿Qué tipo de emociones se presentan cuando se te solicita realizar un proceso de autoevaluarte como aprendiz?
10	Autoevaluación en la etapa de aprendiz adulto	Solución de problemas	(Knowles, 1975)	¿Qué debería ser primordial en un proceso de autoevaluación para los aprendices adultos?
11	Autoevaluación en la etapa de aprendiz adulto	Facilidad para enfrentar procesos de aprendizaje	(Knowles, 1975)	¿Cuál es para ti la mejor forma de sacarle provecho a la autoevaluación?
12	Establecimiento de criterios	Proponente de criterios	(Elwood & Klenowski, 2002)	¿Quién sería la autoridad idónea para proponer los criterios de autoevaluación?
13	Procesos metacognitivos implicados	Metas, procesos, claridad, precisión	(Marzano & Kendall, 2008)	Al realizar un proceso de autoevaluación, ¿en qué crees que te ayuda más?
14	Ambiente de confianza		(Moraza & Nuño, 2010)	Cuando he realizado un proceso de autoevaluación, ¿qué emociones has experimentado?
15	Concordancia con heteroevaluación		(Fraile et al., 2018)	¿Qué tanto la evaluación ejercida por tu maestro influye en tu proceso de autoevaluación?

Fuente:Elaborado por los autores.

Este instrumento, en su fase inicial, pasó por un primer proceso de validación a través de un juicio de expertos, cinco profesionales entendidos en el tema sugirieron una serie de ajustes a los ítems, quedando un total de 13 ítems. Se estima que se requieren hacer ajustes de lenguaje en las siguientes etapas, para responder a las usanzas de cada país.

Procedimiento. Se aplicó el cuestionario en línea con apoyo de Google Forms. Posteriormente, se utilizó SPSS (versión 25) para realizar procesos de análisis descriptivo y correlacional.

Resultados preliminares

Dentro de los resultados descriptivos más relevantes, se comenta lo siguiente: Los estudiantes indicaron la frecuencia con la que han tenido contacto con la autoevaluación. Se reporta la condición regular lo cual indica que entre el 74% y el 50% de los cursos que han tomado a lo largo de la vida estudiantil les han solicitado realizar un proceso de autoevaluación. Esta condición obtuvo un 40% de respuestas, seguido de una alta frecuencia en su práctica, en un 30%.

En cuanto a cómo definen la autoevaluación, el 77% indicó que es una oportunidad para reflexionar sobre lo que he logrado y lo que me hace falta lograr para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El 12% reportó que autoevaluarse es narrar brevemente lo que he aprendido y lo que me falta por aprender en un curso o módulo.

En cuanto al momento en que se ha presentado mayormente la oportunidad de realizar la coevaluación, el 60% reporta que ha sido al final del curso, se infiere por tanto que prima la intención sumativa. Sobre las emociones que han experimentado al solicitarles que realicen la coevaluación, también un 60% reporta que ha sentido confianza y entusiasmo por realizarla, seguida por un 29% que reporta sorpresa e incertidumbre.

Con respecto a qué acciones prosiguen luego de la autoevaluación, el 65% respondió no haber recibido ninguna instrucción por parte del docente. El 23% respondió haber sido exhortados a realizar más ejercicios. Por último, es importante destacar dentro de estos datos descriptivos, el 66% de los estudiantes busca fortalecer lo que piensan de ellos mismos al realizar procesos de autoevaluación, mientras que el 29% busca que su opinión concuerde con la calificación otorgada por el profesor.

A partir de los primeros hallazgos, se infiere que existe un alto sentido de utilidad en la autoevaluación por parte de aprendices de educación superior. No obstante, el sentido de por qué y para qué se conduce este tipo de evaluación toma diferentes vertientes. El sentido de utilidad debe indagarse no sólo en función de las creencias de los aprendices, sino en contraste con las prácticas que se realizan desde las instituciones con entendimiento de su cultura de evaluación.

Sobre el hallazgo de correlaciones y su intensidad, al utilizar los estadísticos Chi- Cuadrada, Phi Pearson y V de Cramer, se pudieron encontrar algunas relaciones significativas y valores de intensidad de las relaciones entre los siguientes elementos. La tabla # contiene estas relaciones y sus valores.

Tabla 3. Valores correspondientes a las correlaciones y su intensidad

	Pearson Chi- Square Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Phi	Sign	V Cramer	Sign
Mejor definición para el estudiante * Sexo	12.787 ^a	3	.005	.250	.005	.250	.005
Nivel de estudios * Experiencias con la autoevaluación	20.765 ^a	3	.000	.318	.000	.318	.000
Nivel de estudios * Mejor definición para el estudiante	16.007 ^a	3	.001	.279	.001	.279	.001
Nivel de estudios * El docente solicita luego de la autoevaluación	21.563 ^a	2	.000	.324	.000	.324	.000
Nivel de estudios * La autoevaluación me ayuda a	10.668 ^a	3	.014	.228	.014	.228	.014

Nota. Se presentan los datos de Phi de Pearson y V de Cramer en una sola tabla para fines de compilación y mejor manejo de la información.

Luego de revisar la tabla, se puede afirmar que los siguientes elementos guardan relación: Definición de la evaluación con la variable sexo; el nivel de estudios con la experiencia con el proceso de autoevaluación, el nivel de estudios con la forma en que el estudiante define la autoevaluación, el nivel de estudios con lo que el docente indica realizar luego de la autoevaluación y los beneficios académicos que obtiene el estudiante luego de realizar la autoevaluación en relación con el nivel de estudios. Cabe destacar que estas relaciones, aunque todas significativas, presentan en este punto del estudio una baja intensidad, excepto en las correlaciones correspondientes a: Nivel de estudios relacionado con experiencias con la autoevaluación y Nivel de estudios vinculado con lo que el docente solicita luego de la autoevaluación.

Continuación del estudio

El estudio continuará durante los siguientes dos años, con datos más contundentes que permitan una amplia discusión con la teoría de base. Se están sumando investigadores educativos interesados en la temática para conocer con mayor profundidad las experiencias y expectativas sobre la autoevaluación, en aras de tener un punto de partida más claro para fortalecer la práctica en estudiantes y docentes.

Conclusiones

Los resultados preliminares permiten identificar el desafío que en las instituciones de educación superior enfrentan al desear incluir las prácticas de autoevaluación dentro de la cultura de evaluación. Este deseo de fortalecimiento, por supuesto, recae directamente en la preparación que se le brinda al profesor universitario en cuanto a sus competencias en este rubro. Se pueden indicar algunas ideas concluyentes al respecto:

- La exploración sobre la práctica de la autoevaluación desde la perspectiva estudiantil permite identificar que es urgente elevar la frecuencia de esta actividad para favorecer la autonomía de los aprendices adultos.
- Si bien es cierto que los estudiantes consideran útil a la autoevaluación, se observó que la variabilidad de procesos, así como la poca claridad de sus fines, obstaculizan una mejor inserción de esta práctica en el aula.
- Aunque comprende el sentido de autonomía en el proceso y la utilidad que deriva de la autoevaluación para el propio aprendizaje, el estudiante de todas formas espera retroalimentación y coincidencia en juicios por parte del docente. Esto habla de la dependencia que el estudiante percibe en este proceso en función de su profesor. En este punto, es importante remarcar que tal vez podría existir confusión en cuanto a la finalidad última de este tipo de evaluación y en relación con las intenciones formativa y sumativa respectivamente.

Referencias

- Aboalela, R., & Khan, J. (2016). *Model of Learning Assessment to Measure Student Learning: Inferring of Concept State of Cognitive Skill Level in Concept Space*. 189–195. <https://doi.org/10.1109/ISCMI.2016.26>
- Adams, A.-M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2019). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640184>
- Barahona G., R. A., & Aparicio, A. S. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Beumann, S., & Wegner, S. A. (2018). An outlook on self-assessment of homework assignments in higher mathematics education. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0146-z>
- Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence classroom assessment and accountability: 103 yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 20–50). U. Press. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x>

- Elwood, J., & Klenowski, V. (2002). Creating communities of shared practice: The challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/02602930220138606>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el grado en ciencias de la actividad física y del deporte: estudio censal de las guías docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7997>
- García, I., & Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinética*, 22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003)
- Guzmán, M., Peña, M., & Ramírez, M. (2015). *Compañamiento de la formación práctica del futuro docente en la*. 1–10. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-J007.docx.pdf>
- IELSAC (UNESCO). (2020). *Covid-19 y educación superior: políticas públicas nacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1–48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672%0ALA>
- Kim, E. J., & Lee, K. R. (2019). Effects of an examiner's positive and negative feedback on self-assessment of skill performance, emotional response, and self-efficacy in Korea: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 19(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1595-x>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2008). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press - SAGE Publication Company.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.119>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.95>
- Moraza, J., & Nuño, A. (2010). La evaluación compartida: estudio comparativo entre la autoevaluación y autocalificación del alumnado y la evaluación y calificación de profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 97–104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326009>
- OMS. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Temas de Salud. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Panadero-Calderón, E., Alonso-Tapia, J., Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of ...*, 11(30), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>

- Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77(5), 853–870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172–192. <https://doi.org/10.1177/1469787408091655>
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>
- Valenzuela, J. R., Ramírez-Montoya, M. S., & Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 42–63. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a4.pdf>
- Yeo, S., & Chang, B. H. (2019). Students' self-assessment of achievement of terminal competency and 4-year trend of student evaluation on outcome-based education. *Korean Journal of Medical Education*, 31(1), 39–50. <https://doi.org/10.3946/kjme.2019.117>