

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: una crítica al término “autoevaluación” y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271781>

Macedonio Aranibar Naval

Correo electrónico: m.aranibar@umss.edu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0622-2162>

Depósito Legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito Legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 24 de marzo de 2026 - Aceptado 03 de junio de 2026

La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: una crítica al término “autoevaluación” y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora

The Inflation of the Prefix Auto- in Educational Discourse: A Critique of the Term “Self-Assessment” and its Metacognitive Reconfiguration from an Emancipatory Perspective

Macedonio Aranibar Naval¹

Resumen

El presente artículo analiza la proliferación del prefijo auto- en el discurso educativo contemporáneo, centrándose en la crítica al concepto de autoevaluación en la educación superior y su expansión hacia los sistemas globales de aseguramiento de la calidad universitaria. Mediante un enfoque cualitativo sustentado en la Teoría Fundamentada, se analizaron 72 documentos académicos y 21 organismos internacionales vinculados al aseguramiento de la calidad y rankings universitarios, obtenidos de repositorios digitales, documentos institucionales y bases de datos indexadas. Los hallazgos revelan que el uso inflacionario del prefijo auto- no fortalece la autonomía crítica, sino que opera como una tecnología de poder que desplaza la responsabilidad estructural hacia individuos e instituciones, generando procesos de autoculpabilización y autolegitimación. Los resultados evidencian una contradicción ontológica entre la retórica de la autonomía y la práctica de control introspectivo que caracteriza tanto a la autoevaluación estudiantil como a los modelos institucionales contemporáneos de acreditación. Se propone reemplazar el término autoevaluación por procesos diferenciados de metacognición y retroalimentación dialógica, recuperando el carácter relacional de la evaluación. Se concluye que la inflación del prefijo auto- constituye una racionalidad global de gubernamentalidad educativa asociada a la performatividad neoliberal, donde sujetos e instituciones son compelidos a autovalidarse permanentemente bajo lógicas de accountability.

Palabras clave

Autoevaluación, metacognición, retroalimentación, Teoría Fundamentada, aseguramiento de la calidad, rankings universitarios, gubernamentalidad, emancipación.

¹ Licenciado en Ciencias de la educación por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Especialista en La Universidad como objeto de investigación. Actualmente trabaja en el Centro de Investigación e Innovación Socioeducativa de la Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: m.aranibar@umss.edu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0622-2162>

Abstract

This article analyzes the proliferation of the prefix auto- in contemporary educational discourse, focusing on a critique of the concept of self-assessment in higher education and its expansion into global university quality assurance systems. Using a qualitative approach grounded in Grounded Theory, 72 academic documents and 21 international organizations related to quality assurance and university rankings were analyzed, drawing from digital repositories, institutional documents, and indexed databases. Findings reveal that the inflationary use of the prefix auto- does not strengthen critical autonomy but operates as a technology of power that transfers structural responsibility onto individuals and institutions, generating processes of self-blame and self-legitimation. Results show an ontological contradiction between the rhetoric of autonomy and the practice of introspective control characterizing both student self-assessment and contemporary institutional accreditation models. The study proposes replacing the term self-assessment with differentiated processes of metacognition and dialogic feedback, restoring the relational nature of assessment. It concludes that the inflation of the prefix auto- constitutes a global rationality of educational governmentality associated with neoliberal performativity, where subjects and institutions are compelled to permanently self-validate under accountability logics.

Keywords

Self-assessment, metacognition, feedback, Grounded Theory, quality assurance, university rankings, governmentality, emancipation.

1. Introducción

El lenguaje pedagógico no opera únicamente como un medio neutral de transmisión de conocimientos; constituye una tecnología de poder capaz de producir subjetividades, legitimar prácticas e imponer formas específicas de comprender la realidad educativa. Como sostienen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), el discurso educativo participa activamente en la reproducción simbólica de las estructuras de dominación, naturalizando determinadas formas de relación social bajo la apariencia de neutralidad técnica. En las últimas décadas, el discurso pedagógico contemporáneo ha sido atravesado por una proliferación semántica del prefijo auto-, visible en expresiones como autoevaluación, autoaprendizaje, autorregulación, autoeficacia, autodesarrollo y autonomía.

Esta expansión discursiva ha sido presentada como una evolución progresista orientada hacia el fortalecimiento de la independencia del sujeto educativo. Sin embargo, un análisis crítico permite advertir una paradoja fundamental: mientras el discurso exalta la libertad individual, simultáneamente desplaza la responsabilidad estructural del sistema educativo hacia el individuo, convirtiéndolo en gestor exclusivo de su éxito o fracaso. En este sentido, la retórica de la autonomía se transforma en un sofisticado mecanismo de responsabilización subjetiva coherente con las lógicas contemporáneas de gubernamentalidad neoliberal descritas por Michel Foucault (2008) y desarrolladas posteriormente por Stephen Ball (2012) y Byung-Chul Han (2014).

Dentro de esta familia conceptual, el término autoevaluación ocupa un lugar privilegiado. Su presencia se ha consolidado tanto en las prácticas pedagógicas como en los sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad universitaria. La autoevaluación aparece hoy como requisito para la acreditación, la mejora continua, la rendición de cuentas y la gestión institucional. Sin embargo, surge una pregunta fundamental: ¿la autoevaluación constituye realmente un mecanismo emancipador o representa una forma contemporánea de control internalizado?

La interrogante adquiere mayor relevancia cuando se observa que la lógica del auto no se limita al ámbito individual. Los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad universitaria exigen actualmente procesos de autoevaluación institucional como condición previa para la acreditación y legitimación académica. Organismos internacionales como INQAAHE, ENQA, APQN, RIACES o ARCOSUR sitúan la autoevaluación en el centro de sus modelos operativos, mientras los rankings universitarios globales impulsan mecanismos permanentes de autovigilancia institucional orientados a la competitividad internacional.

Esta situación revela que la autoevaluación no constituye simplemente una estrategia pedagógica, sino una racionalidad transversal de gobierno educativo. La universidad contemporánea aparece compelida a autodescribirse, autodiagnosticarse y autolegitimarse continuamente frente a estándares externos de calidad, productividad y rendimiento.

El objetivo central de este artículo consiste en desmontar la supuesta neutralidad del término autoevaluación, demostrando que su expansión responde a una racionalidad política específica asociada a la performatividad neoliberal y la accountability educativa. Se argumenta que el concepto debe ser reemplazado por categorías pedagógicamente más rigurosas y epistemológicamente coherentes: la metacognición, entendida como proceso interno de monitoreo cognitivo, y la retroalimentación dialógica, concebida como proceso relacional de construcción de sentido.

La tesis que orienta el estudio sostiene que la evaluación, por su propia naturaleza ontológica, requiere necesariamente de alteridad. Evaluar implica otorgar valor desde una posición distinta a la del sujeto evaluado. En consecuencia, la pretensión de que un sujeto o una institución puedan evaluarse plenamente a sí mismos constituye una contradicción epistemológica funcional a las lógicas contemporáneas de control y autolegitimación.

2. Fundamentación teórica

2.1. El lenguaje como tecnología de poder

El lenguaje pedagógico constituye mucho más que un sistema descriptivo. En el campo educativo, las palabras producen realidades, configuran subjetividades y delimitan los horizontes de acción posibles. Bourdieu y Passeron (1970) sostienen que el discurso educativo funciona como mecanismo de reproducción simbólica, imponiendo arbitrariedades culturales que terminan siendo percibidas como naturales.

Desde esta perspectiva, la proliferación contemporánea del prefijo auto- no representa una mera transformación lingüística accidental. Su expansión expresa una mutación ideológica profunda en la manera de concebir la relación entre sujeto, aprendizaje e institución. Conceptos como autoevaluación, autoaprendizaje o autorregulación desplazan progresivamente la responsabilidad pedagógica desde las estructuras educativas hacia el individuo.

Bourdieu (2001) advierte que el lenguaje posee capacidad performativa porque legitima determinadas relaciones de poder mientras invisibiliza otras. La inflación del prefijo auto- participa precisamente de esta lógica: transforma problemas estructurales de la educación en responsabilidades individuales. Bajo esta racionalidad, el fracaso educativo deja de interpretarse como consecuencia de desigualdades institucionales, precariedad pedagógica o limitaciones estructurales, para convertirse en incapacidad personal de autorregularse adecuadamente.

Stephen Ball (2012) señala que las políticas contemporáneas de accountability operan mediante la internalización de mecanismos de control. El sujeto ya no necesita ser disciplinado externamente; aprende a vigilarse y evaluarse permanentemente. Esta lógica produce sujetos performativos obsesionados con demostrar eficiencia, productividad y adaptación continua.

En consecuencia, el discurso del auto- debe ser comprendido como una tecnología de subjetivación coherente con las transformaciones neoliberales de la educación superior contemporánea.

2.2. La trampa semántica neoliberal del prefijo auto-

Etimológicamente, el prefijo griego auto- significa “por sí mismo”. En la tradición clásica, la autosuficiencia aparecía vinculada a ideales éticos de autodomínio y autonomía racional. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, el término ha sido resignificado dentro de una racionalidad neoliberal que convierte la autosuficiencia en obligación permanente.

Byung-Chul Han (2014a) describe este fenómeno mediante la figura del “sujeto del rendimiento”, caracterizado por la autoexplotación voluntaria. A diferencia de las sociedades disciplinarias clásicas, donde el control provenía desde el exterior, las sociedades contemporáneas operan mediante mecanismos de control internalizado. El sujeto se cree libre precisamente cuando reproduce espontáneamente las exigencias sistémicas.

Michel Foucault (2008) conceptualiza esta dinámica a través de la noción de gubernamentalidad. El neoliberalismo no gobierna únicamente mediante prohibiciones, sino produciendo sujetos capaces de autogestionarse conforme a determinadas racionalidades económicas y sociales. En este contexto, la autoevaluación constituye una tecnología privilegiada de gobierno.

La trampa semántica del prefijo auto- opera mediante una paradoja fundamental. Mientras promete autonomía, simultáneamente intensifica mecanismos de control

introspectivo. El estudiante se convierte en auditor permanente de sí mismo; la institución universitaria se transforma en aparato de autovigilancia organizacional.

Esta operación discursiva genera una contradicción ontológica relevante. La evaluación implica necesariamente distancia crítica. Desde su raíz latina *ex-valuare*, evaluar supone otorgar valor desde una exterioridad relativa respecto al objeto evaluado. La introducción del prefijo *auto-* produce así un oxímoron epistemológico: el sujeto debe simultáneamente ocupar la posición de evaluador y evaluado.

Autores como Nicol (2008), Stiggins y Arter (2010) y Panadero et al. (2022) coinciden en señalar que la evaluación formativa depende estructuralmente de la interacción, la mediación y la retroalimentación externa. El aprendizaje significativo emerge precisamente del contraste entre la percepción del sujeto y la mirada del otro. Incluso investigaciones que defienden la utilidad de la autoevaluación, como las de Andrade y Du (2007), advierten sobre la necesidad de que esta esté rigurosamente mediada por criterios externos para evitar la subjetividad absoluta.

Persistir en la autoevaluación como categoría central implica desconocer el carácter social del conocimiento y reducir el aprendizaje a una práctica solipsista compatible con la lógica neoliberal de individualización.

2.3. De la introspección a la alteridad: metacognición y retroalimentación

La teoría pedagógica contemporánea permite establecer una distinción fundamental entre procesos metacognitivos y evaluación propiamente dicha. Esta diferenciación resulta clave para desmontar la ambigüedad conceptual de la autoevaluación.

John Flavell (1976) define la metacognición como la capacidad del sujeto para monitorear, supervisar y regular sus propios procesos cognitivos. La metacognición constituye un mecanismo interno de reflexión sobre el aprendizaje, pero no implica necesariamente un juicio valorativo definitivo.

Zimmerman (2002) complementa esta perspectiva al señalar que la autorregulación del aprendizaje involucra procesos de planificación, seguimiento y revisión estratégica. Estas capacidades son esenciales para el aprendizaje autónomo, pero no sustituyen la necesidad de validación externa.

La evaluación, en sentido estricto, requiere necesariamente de alteridad. El juicio evaluativo implica contraste con criterios, saberes y perspectivas que exceden la subjetividad inmediata del aprendiz. Por ello, resulta más riguroso distinguir entre:

1. Procesos metacognitivos internos.
2. Procesos de retroalimentación externa.
3. Procesos evaluativos institucionalizados.

La retroalimentación adquiere aquí un papel central. Más que un complemento accesorio, constituye el momento constitutivo del aprendizaje relacional. El valor

pedagógico emerge precisamente del diálogo entre la autorreflexión del sujeto y la mirada crítica del otro.

Paulo Freire (1970) sostiene que la educación auténticamente emancipadora solo puede desarrollarse mediante relaciones dialógicas donde el conocimiento se construye colectivamente. Desde esta perspectiva, la autoevaluación aislada contradice el carácter político y relacional del acto educativo.

En consecuencia, reemplazar el término autoevaluación por la dupla conceptual metacognición-retroalimentación no constituye únicamente una corrección terminológica, sino una reconfiguración epistemológica del aprendizaje.

2.4. La autoevaluación como racionalidad global de gobernanza universitaria

La expansión contemporánea de la autoevaluación trasciende ampliamente el ámbito pedagógico individual. Durante las últimas décadas, los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad universitaria han incorporado la autoevaluación institucional como requisito central de acreditación, legitimación y reconocimiento académico.

Organismos internacionales como International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Asia-Pacific Quality Network (APQN), Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), Council for Higher Education Accreditation/CHEA International Quality Group (CHEA/CIQG), World Federation for Medical Education (WFME) y, Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCOSUR) exigen explícitamente procesos de autoevaluación institucional como condición previa para la evaluación externa. Esta situación revela que la lógica del auto- se ha convertido en un principio organizador de la gobernanza universitaria global.

Hazelkorn (2015) advierte que los rankings internacionales han transformado profundamente el comportamiento institucional universitario. Las universidades contemporáneas ya no solo producen conocimiento; producen permanentemente indicadores sobre sí mismas. La institución se convierte en sujeto performativo obligado a demostrar calidad, eficiencia y competitividad internacional.

En paralelo, Westerheijden, Stensaker y Rosa (2007) señalan que los sistemas de aseguramiento de la calidad operan simultáneamente como mecanismos de mejora y tecnologías regulatorias. Bajo la retórica de la calidad, las instituciones internalizan estándares externos y reorganizan sus prácticas conforme a criterios globales de legitimidad.

El análisis comparativo de organismos internacionales evidencia una paradoja significativa: prácticamente todos los sistemas de acreditación exigen autoevaluación institucional, pero ninguno considera suficiente dicha autoevaluación sin validación externa posterior. Esto demuestra implícitamente que la autoevaluación carece por sí misma de legitimidad epistemológica plena.

La universidad contemporánea aparece así atrapada en una dinámica de autolegitimación permanente. Debe describirse, medirse y justificarse continuamente

ante agencias, rankings y organismos internacionales. La autoevaluación institucional deja entonces de ser una herramienta reflexiva para convertirse en una tecnología global de accountability.

Byung-Chul Han (2014b) sostiene que las sociedades contemporáneas producen sujetos agotados por la obligación constante de rendimiento y exposición. Este fenómeno resulta visible también a nivel institucional: la universidad se encuentra compelida a exhibir permanentemente evidencias de calidad y mejora continua.

La inflación del prefijo auto- constituye, por tanto, una racionalidad multinivel que articula simultáneamente:

- subjetivación individual,
- performatividad institucional,
- gubernamentalidad educativa global.

3. Metodología

3.1. Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-crítico, asumiendo que la realidad educativa constituye una construcción social mediada por relaciones de poder, lenguaje y producción simbólica. Como señala Vasilachis de Gialdino (2006), la epistemología cualitativa permite comprender la lógica interna de los fenómenos sociales más allá de su cuantificación externa. En coherencia con esta perspectiva, el estudio buscó comprender los significados ideológicos subyacentes al uso del prefijo auto- en el discurso pedagógico contemporáneo.

El diseño metodológico fue emergente, flexible y no lineal. Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), los diseños emergentes permiten que las categorías analíticas se construyan progresivamente durante el proceso investigativo, evitando imponer estructuras conceptuales rígidas desde el inicio.

La investigación se sustentó metodológicamente en la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y desarrollada posteriormente por Strauss y Corbin (2002). Este enfoque permitió generar categorías interpretativas a partir de la interacción constante con los datos, construyendo teoría desde el análisis comparativo sistemático.

La elección de la Teoría Fundamentada respondió a la necesidad de comprender no solamente la frecuencia de aparición del término autoevaluación, sino su función ideológica dentro de las transformaciones contemporáneas de la educación superior.

3.2. Recolección de datos y construcción del corpus

La selección de documentos se realizó mediante muestreo teórico. A diferencia de los enfoques probabilísticos, el muestreo teórico busca seleccionar datos relevantes para el desarrollo progresivo de categorías analíticas emergentes (Glaser & Strauss, 1967).

El corpus documental se construyó mediante acceso a repositorios digitales, bases de datos indexadas y documentos institucionales disponibles en línea. La decisión metodológica de trabajar con fuentes digitales responde a la transformación contemporánea de la circulación del conocimiento académico. Como sostiene Hine (2000), internet constituye actualmente un espacio legítimo de producción cultural y construcción de realidad social. La investigación integró cuatro tipos documentales:

Tabla 1. Composición del corpus documental

Tipo documental	Cantidad
Artículos indexados (*)	45
Libros especializados	20
Tesis doctorales	7
Organismos QA y rankings	21

Los documentos fueron obtenidos principalmente de Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, repositorios institucionales, documentos oficiales de organismos QA y metodologías públicas de rankings internacionales.

Tabla 2. Cantidad de artículos analizados por cada base de datos

(*) Base de datos de artículos indexados	Cantidad de artículos
Scopus	20
Web of Science (WOS)	12
SciELO	8
Redalyc	5
Total	45

Esta distribución (Tabla 2) refleja una presencia dominante de literatura indexada en bases de alto impacto global (Scopus y WOS), complementada con fuentes regionales (SciELO y Redalyc) que permiten capturar las particularidades del contexto latinoamericano.

La inclusión de organismos internacionales respondió a la necesidad de ampliar el análisis desde el plano pedagógico individual hacia la dimensión institucional y geopolítica de la autoevaluación.

3.2.1. Criterios de selección de organismos internacionales

La selección de los 21 organismos internacionales vinculados al aseguramiento de la calidad y rankings universitarios se realizó siguiendo cuatro criterios analíticos:

1. Influencia global o regional en aseguramiento de la calidad: Se priorizaron redes, consorcios y organismos que agrupan agencias nacionales de acreditación o evaluación universitaria.
2. Reconocimiento internacional en educación superior: Se incluyeron organismos reconocidos por espacios multilaterales como UNESCO, European Higher Education Area, CHEA o sistemas regionales consolidados.
3. Impacto sobre políticas universitarias: Se consideraron organismos cuyos estándares y metodologías influyen directamente sobre financiamiento, legitimidad institucional, movilidad académica, internacionalización, reformas curriculares y gobernanza universitaria.
4. Diversidad tipológica: La selección integró dos grandes grupos: redes y agencias de aseguramiento de la calidad, y consultoras y sistemas internacionales de rankings.

3.3. Procedimiento analítico

El análisis se desarrolló mediante codificación sistemática:

Codificación abierta: Se identificaron 452 unidades de significado relacionadas con autonomía, autoevaluación, accountability, performatividad, control institucional y subjetivación.

Codificación axial: Las categorías emergentes fueron agrupadas en torno a ejes interpretativos: función ideológica del prefijo auto-, autoculpabilización, performatividad institucional, racionalidad de accountability y gubernamentalidad educativa.

Codificación selectiva: Finalmente, las categorías fueron integradas en una categoría central: “La inflación del prefijo auto- como dispositivo multinivel de individualización pedagógica e institucional”.

Para fortalecer el carácter empírico del estudio, se realizó triangulación entre mensajes explícitos, mensajes implícitos, documentos pedagógicos, estándares institucionales y discursos de calidad universitaria. El proceso fue documentado mediante memos analíticos orientados a garantizar trazabilidad y coherencia interpretativa.

4. Resultados

4.1. Hegemonía discursiva y mensajes ideológicos

El análisis de las 452 unidades de significado permitió identificar una concentración significativa de los datos en torno a la contradicción entre la retórica de la autonomía y la práctica del control. Las unidades se agruparon y saturaron en cuatro categorías axiales principales que explican la hegemonía discursiva del prefijo auto-, evidenciando cómo el lenguaje pedagógico construye realidades contradictorias. La Tabla 3 sintetiza estos hallazgos, contrastando los mensajes explícitos con las implicaciones ideológicas subyacentes y, desglosando la reconceptualización propuesta para cada caso.

Tabla 3. Análisis de mensajes explícitos e implícitos sobre la autoevaluación

Categoría emergente	Mensaje explícito	Mensaje implícito	Evidencia textual	Reconceptualización propuesta
Autonomía y responsabilidad	La autoevaluación fortalece la independencia del estudiante.	Transfiere la responsabilidad estructural hacia el individuo.	“El estudiante debe ser capaz de identificar sus propios errores sin necesidad de intervención constante” (Hati et al., 2021, p. 158).	Metacognición compartida.
Validez epistémica	El sujeto puede juzgar objetivamente su desempeño.	Invisibiliza asimetrías entre experto y aprendiz.	“Los estudiantes tienden a sobrestimar su rendimiento en ausencia de criterios externos claros” (González Betancor et al., 2019, p. 1219).	Evaluación dialógica.
Control institucional	La autoevaluación garantiza mejora continua.	Produce burocratización performativa.	“Los procesos de autoevaluación institucional se centran en el cumplimiento de indicadores” (Ruiz Cedeño, 2017, p. 214).	Retroalimentación crítica externa.
Rol docente	El docente facilita procesos autónomos.	Reduce la función epistémica del docente.	“La retroalimentación del instructor sigue siendo necesaria” (Panadero et al., 2022, p. 11).	Acompañamiento experto.

Esta síntesis evidencia que el prefijo auto- funciona como un marcador de legitimidad educativa que opera mediante una dualidad discursiva fundamental. Mientras el discurso

explícito enuncia la libertad y la independencia del sujeto, la práctica implícita ejecuta un mecanismo de responsabilización individual que oculta los factores estructurales del aprendizaje. Esta contradicción sugiere que el uso hegemónico del término no es inocuo, sino que cumple una función específica de alineación normativa, desplazando el foco de las condiciones materiales del sistema educativo hacia la voluntad del individuo.

4.2. Emergencia de la autoculpabilización como categoría saturada

Una de las categorías más densas surgidas durante la codificación axial fue la autoculpabilización, la cual alcanzó rápidamente el punto de saturación teórica al replicarse consistentemente en distintos tipos de documentos. El análisis mostró que la insistencia discursiva sobre el auto- desplaza sistemáticamente las causas del fracaso educativo hacia la subjetividad individual, despojando al contexto de su responsabilidad. De este modo, la categoría revela una operación ideológica donde el sujeto asume las deficiencias del sistema como propias, internalizando la culpa por resultados que a menudo exceden su control.

Los estudiantes aparecen compelidos a interpretar sus dificultades académicas como insuficiencia personal de autorregulación, ignorando los determinantes externos de su desempeño. El problema deja de localizarse en desigualdades estructurales, precariedad pedagógica, limitaciones curriculares o contextos institucionales que condicionan el aprendizaje. En cambio, el fracaso es reinterpretado como una incapacidad individual para autogestionarse adecuadamente, lo que genera un círculo vicioso de frustración y autoexigencia improductiva.

Este hallazgo confirma empíricamente la tesis de Han (2014a) sobre el sujeto contemporáneo del rendimiento, quien internaliza el fracaso sistémico como culpa personal en un contexto de aparente libertad. Estudios complementarios en el corpus, como los de Boud (1995) y Burksaitiene (2020), sugieren que, sin una estructura de apoyo pedagógico sólida, la autoevaluación deviene en un ejercicio de autocrítica estéril que no contribuye al aprendizaje profundo. Por consiguiente, la ausencia de validación externa en estos procesos no solo limita la mejora académica, sino que refuerza la carga emocional negativa sobre el estudiante, validando la crítica sobre los riesgos psíquicos del neoliberalismo educativo.

4.3. La expansión macroinstitucional del prefijo auto-

El análisis comparativo de 21 organismos internacionales permitió identificar que la lógica de la autoevaluación ha trascendido el ámbito pedagógico individual para instalarse como un pilar de la gobernanza universitaria global. Al revisar los estatutos, guías y metodologías de organismos como INQAAHE, ENQA o ARCOSUR, se observó que la “autoevaluación institucional” se ha consolidado como un requisito sine qua non para la legitimidad académica contemporánea. Este hallazgo demuestra una expansión escalar del concepto, replicando la lógica del autocontrol desde la subjetividad del estudiante hacia la gestión de la organización universitaria.

Tabla 4. Organizaciones internacionales y uso de la autoevaluación

Nº	Organización	Tipo	Alcance	¿Usa autoevaluación?
1	INQAAHE	Red global QA	Mundial	Sí
2	ENQA	Red QA	Europa	Sí
3	APQN	Red QA	Asia-Pacífico	Sí
4	RIACES	Red QA	Iberoamérica	Sí
5	CHEA/CIQG	Coordinación QA	Internacional	Sí
6	AQAAIW	Red QA	Internacional	Sí
7	CEENQA	Red QA	Regional	Sí
8	AfriQAN	Red QA	África	Sí
9	ANQAHE	Red QA	Regional	Sí
10	ECA	Consorcio QA	Europa	Sí
11	ENAE	Acreditación especializada	Internacional	Sí
12	EQANIE	Acreditación especializada	Internacional	Sí
13	WFME	Educación médica	Mundial	Sí
14	IREG Observatory	Rankings	Mundial	No
15	QS	Rankings	Mundial	No
16	THE	Rankings	Mundial	Parcial
17	Shanghai Ranking	Rankings	Mundial	No
18	Webometrics	Rankings	Mundial	No
19	U-Multirank	Rankings híbridos	Internacional	Parcial
20	RUR	Rankings	Mundial	No
21	ARCOSUR	Acreditación regional	Sudamérica	Sí

Los hallazgos muestran una diferencia estructural significativa entre la lógica de la acreditación y la del mercado competitivo. Mientras el 100% de las agencias de aseguramiento de la calidad (QA) consideran la autoevaluación como núcleo operativo de sus procesos, los rankings internacionales privilegian métricas externas asociadas a bibliometría, reputación académica, productividad científica y visibilidad digital. Esta divergencia indica que la autoevaluación es funcional a la lógica regulatoria y de alineación de estándares gubernamentales, pero resulta prescindible para la lógica competitiva y mercantil de los rankings globales.

No obstante, incluso los sistemas QA que exigen autoevaluación institucional requieren posteriormente validación externa mediante pares académicos y agencias acreditadoras. Esta situación evidencia una contradicción epistemológica central: la autoevaluación nunca resulta suficiente por sí misma, lo que refuerza la tesis de su carácter de herramienta de alineación normativa antes que de validación autónoma.

No obstante, surge una paradoja crucial en los sistemas de aseguramiento de la calidad: incluso aquellos que exigen autoevaluación institucional requieren posteriormente una validación externa mediante pares académicos y agencias acreditadoras. Esta situación evidencia una contradicción epistemológica central, pues la autoevaluación nunca resulta suficiente por sí misma para otorgar estatus de calidad, lo que refuerza la tesis de su carácter de herramienta de alineación normativa antes que de validación autónoma. En conclusión, el acto de “evaluarse a sí mismo” en el ámbito institucional se revela más como un ritual de pasaje burocrático necesario para la rendición de cuentas (accountability) que como una instancia efectiva de autocomprensión crítica y transformadora.

5. Discusión

5.1. De la autoevaluación a la metacognición y retroalimentación

Los hallazgos permiten afirmar que el término autoevaluación fusiona indebidamente procesos epistemológicamente distintos. El análisis empírico muestra que lo denominado habitualmente autoevaluación corresponde, en realidad, a monitoreo metacognitivo interno, procesos de autorregulación y mecanismos de retroalimentación externa. Como sugieren Aboagye y Dumantu (2023), la retroalimentación es el componente que dota de sentido a la reflexión interna, sin la cual el autoanálisis carece de dirección pedagógica.

Mantener un único término para designar procesos heterogéneos genera ambigüedad conceptual y fortalece la ilusión de autosuficiencia evaluativa. Autores como Nicol (2008), Panadero et al. (2022) y Nieminen (2025) coinciden en señalar que los estudiantes requieren permanentemente validación externa para calibrar sus aprendizajes. La evaluación auténtica emerge precisamente del diálogo entre subjetividad y alteridad.

En consecuencia, se propone sustituir el término autoevaluación por dos categorías diferenciadas: estrategias metacognitivas y retroalimentación formativa. Esta sustitución no constituye un mero cambio semántico, sino una reconfiguración epistemológica orientada a recuperar el carácter relacional del aprendizaje.

5.2. Crítica a la institucionalización solipsista

Los hallazgos institucionales revelan que la lógica de la autoevaluación ha sido trasladada desde el sujeto individual hacia la organización universitaria. Las instituciones contemporáneas producen informes permanentes de autoevaluación orientados a demostrar calidad, eficiencia, productividad y mejora continua.

Sin embargo, muchos de estos procesos terminan funcionando como ejercicios performativos de legitimación interna más que como verdaderas instancias críticas de transformación institucional. La autoevaluación institucional corre el riesgo de convertirse en una práctica burocrática orientada al cumplimiento de indicadores antes que a la reflexión pedagógica profunda. Este fenómeno confirma la expansión multinivel del prefijo auto- como racionalidad organizacional.

5.3. La paradoja global de la autoevaluación institucional

Uno de los hallazgos más significativos del estudio consiste en la paradoja estructural presente en los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad. Las agencias QA exigen autoevaluación institucional como condición indispensable de acreditación. Sin embargo, simultáneamente consideran insuficiente dicha autoevaluación sin validación externa posterior.

La lógica operativa de los sistemas QA sigue generalmente la secuencia: Autoevaluación → Evaluación externa → Mejora continua. Esta estructura revela implícitamente que la autoevaluación carece de legitimidad epistemológica autónoma. Si la institución pudiera evaluarse plenamente a sí misma, la evaluación externa sería innecesaria. Por tanto, la necesidad permanente de validación externa demuestra que la evaluación auténtica requiere necesariamente alteridad.

La paradoja adquiere dimensión política cuando se observa que la universidad contemporánea debe autolegitimarse constantemente frente a estándares internacionales de calidad. La institución aparece simultáneamente como sujeto evaluador y objeto evaluado. Esta lógica transforma la educación superior en un espacio de performatividad permanente donde la legitimidad depende de la capacidad institucional para producir evidencias sobre sí misma.

Stephen Ball (2012) sostiene que la performatividad redefine las instituciones educativas mediante indicadores y métricas de rendimiento. El análisis realizado confirma que la autoevaluación constituye uno de los dispositivos centrales de esta racionalidad performativa.

5.4. Implicaciones epistemológicas y pedagógicas

La investigación permite identificar consecuencias relevantes para la teoría educativa contemporánea. En primer lugar, evidencia que la inflación del prefijo auto- no constituye una simple transformación lingüística, sino una mutación epistemológica asociada a formas contemporáneas de gobierno educativo.

En segundo lugar, demuestra que la evaluación no puede comprenderse como acto exclusivamente introspectivo. Todo proceso evaluativo requiere necesariamente interacción, contraste y reconocimiento intersubjetivo.

Finalmente, el estudio plantea la necesidad de recuperar una pedagogía crítica centrada en el diálogo, la alteridad, la construcción colectiva de sentido y la responsabilidad institucional compartida. Jamil Salmi (2009) advierte que la obsesión por alcanzar el estatus de “universidad de clase mundial” puede distorsionar la misión académica; de igual manera, la obsesión por la autoevaluación puede distorsionar la misión pedagógica, sustituyendo el aprendizaje genuino por la producción de informes de autocomplacencia.

6. Conclusiones

El análisis desarrollado permite concluir que el término autoevaluación se encuentra pedagógica y epistemológicamente tensionado por contradicciones estructurales derivadas de su expansión contemporánea.

La investigación demuestra que la inflación del prefijo auto- no constituye únicamente un fenómeno lingüístico pedagógico, sino una racionalidad global de gubernamentalidad educativa. La autoevaluación aparece como un mecanismo transversal que desplaza la responsabilidad del Estado y de las estructuras institucionales hacia sujetos e instituciones obligados a autolegitimarse permanentemente.

Las conclusiones específicas del estudio son las siguientes:

1. Reemplazo terminológico. El término autoevaluación debe ser sustituido por categorías conceptualmente más rigurosas: estrategias metacognitivas, retroalimentación formativa y evaluación dialógica.
2. Recuperación del carácter relacional de la evaluación. La evaluación constituye necesariamente un proceso intersubjetivo. Su legitimidad depende de la interacción entre sujeto, comunidad y criterios externos.
3. Crítica a la performatividad institucional. Los sistemas contemporáneos de aseguramiento de la calidad convierten a las universidades en organizaciones permanentemente compelidas a producir evidencias de sí mismas.
4. Expansión multinivel del prefijo auto. La lógica del auto- opera simultáneamente sobre estudiantes, docentes, universidades y sistemas educativos.
5. Implicación política y emancipadora. Desmontar críticamente la inflación del prefijo auto- constituye un paso necesario para recuperar una educación orientada hacia el diálogo, la responsabilidad colectiva, la justicia pedagógica y la emancipación crítica.

En definitiva, la autonomía auténtica no consiste en el aislamiento evaluativo del sujeto, sino en su capacidad de relacionarse críticamente con el conocimiento, con las instituciones y con los otros.

Bibliografía

Aboagye, D., & Dumantu, A. (2023). Self-assessment as feedback in higher education: An example from engineering education. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100277. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100277>

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Learning to self-assess: Strategies for reflective practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/09695940701478449>

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.

Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Burksaitiene, N. (2020). Self-assessment of ESP oral performance: A tool for learning and fostering learner awareness. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 146–162. <https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.146.162>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.

Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

González Betancor, S. M., Bolívar Cruz, A. M., & Verano Tacoronte, D. M. (2019). Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). Universidad de Sonora.

Han, B.-C. (2014a). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B.-C. (2014b). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Hati, G. M., Yunita, W., & Dewi, A. C. S. (2021). Self-assessment for higher language learners' autonomy. *Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 154–162.

- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. SAGE.
- Nicol, D. (2008). *Assessment for learning in higher education*. In D. Nicol (Ed.), *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Nieminen, J. H. (2025). Placing authenticity at the heart of student self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 45–62.
- Panadero, E., Pérez, D. G., & Ruiz, J. F. (2022). University students' strategies and criteria during self-assessment: Instructor's feedback, rubrics, and year level effects. *Educational Psychology*, 42(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2030204>
- Ruiz Cedeño, A. I. (2017). *Modelo de autoevaluación de la calidad para la universidad ecuatoriana basado en indicadores internacionales* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. World Bank.
- Stiggins, R. J., & Arter, J. A. (2010). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Pearson.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Springer.
- Zimmerman, B. J. (2002). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 257–287). Academic Press.