

Comparación del trabajo colaborativo mediante la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación entre grupos generados por afinidad y aleatorios

Comparison of collaborative work through self-assessment between groups generated by affinity and randomization

<https://doi.org/10.5281/zenodo.16913252>

AUTORES: Félix Agustín Bravo Faytong^{1*}

Silvia Del Carmen Lozano Chaguay²

Lila Maribel Morán Borja³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: fbravo@utb.edu.ec

Fecha de recepción: 15 / 07 / 2025

Fecha de aceptación: 04 / 08 / 2025

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo es fundamental en la educación superior, pero la formación óptima de grupos sigue siendo debatida. Este estudio analiza la comparación entre agrupaciones por afinidad y aleatorias en estudiantes de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo, evaluando el impacto de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se aplicó un diseño cuasi-experimental con un enfoque cuantitativo, utilizando una rúbrica de evaluación grupal en seis actividades, junto con pruebas paramétricas para validar los

¹<https://orcid.org/0000-0001-9940-9276> Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Físico-Matemático, Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Técnica de Babahoyo, fbravo@utb.edu.ec

²<https://orcid.org/0000-0003-1160-497X> Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Biología. Magister en Docencia y Currículo, Universidad Técnica de Babahoyo, slozano@utb.edu.ec

³<https://orcid.org/0000-0003-4946-3527> Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Primaria, Doctora en Educación, Universidad Técnica de Babahoyo, lmoran@utb.edu.ec

resultados. La muestra incluyó 103 estudiantes divididos en dos paralelos: A (aleatorio) y B (afinidad). Los resultados indican que el Paralelo B tuvo un desempeño ligeramente superior, aunque la prueba t de Student y el ANOVA no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), apoyando la hipótesis nula sobre la equivalencia en rendimiento y percepción del trabajo colaborativo entre métodos de agrupación. La correlación de Pearson reveló concordancia moderada entre autoevaluación, coevaluación y calificación docente en ambos grupos. Estos hallazgos indican que la afinidad no es un factor determinante en la formación de grupos para los trabajos colaborativos, destacando el papel de la autoevaluación como herramienta metacognitiva en asignaturas cuantitativas como Estadística.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, afinidad, aleatoriedad, evaluación, Estadística

ABSTRACT

Collaborative learning is essential in higher education, yet the optimal group formation method remains debated. This study compares affinity-based and random group assignments among psychology students at Universidad Técnica de Babahoyo, assessing self-assessment, peer assessment, and instructor evaluation. A quasi-experimental quantitative design was employed using a group assessment rubric in six evaluative activities, alongside parametric tests for validation. The sample included 103 students divided into two groups: Parallel A (random assignment) and Parallel B (affinity-based). Results indicate that Parallel B had slightly higher performance; however, Student's t-test and ANOVA revealed no statistically significant differences ($p > 0.05$), supporting the null hypothesis of equivalent academic performance and collaborative work perceptions between grouping methods. Pearson correlation demonstrated moderate agreement among self-assessment, peer assessment, and instructor grading in both groups. These findings suggest that affinity is not a determining factor in group formation for collaborative work, emphasizing self-assessment as a metacognitive tool in quantitative subjects like Statistics.

Keywords: Collaborative work, affinity, randomness, assessment, Statistics.

INTRODUCCIÓN

Al aprendizaje colaborativo se le ha considerado una de las metodologías más importantes para llevar a cabo en educación superior, principalmente en disciplinas que requieren el trabajo de habilidades analíticas y críticas, como es la Estadística aplicada a la Psicología (Johnson & Johnson, 2021). Sin embargo, aun persistido el debate de cuál será la vía más idónea para que el docente organice los grupos de colaboración: ¿crearlos asignados al azar o formar grupos bajo una opción de afinidad? Diversas investigaciones se han dado a lo largo de los años sobre la influencia de ciertos aspectos que confluyen en la formación de los equipos en el rendimiento académico y en la percepción del trabajo colaborativo, destacando como aspectos de suma importancia en el aprendizaje: La cohesión grupal y la motivación de los miembros dentro y hacia su formación misma (Revelo-Sánchez et al., 2018).

En este marco, la presente investigación se centrará en la comparación del rendimiento académico y de la percepción acerca del trabajo colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Estadística de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB), los cuales se organizaron en dos grupos: Paralelo A (grupos conformados de manera aleatoria) y Paralelo B (grupos conformados por afinidad). Se diseñaron seis actividades colaborativas que se llevaron a cabo dentro del semestre académico abril-septiembre 2024. A dichas actividades se les implementaron medidas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación para valorar el desempeño de los estudiantes y la percepción del trabajo en equipo.

El estado del arte relativo al trabajo colaborativo en educación superior ha manifestado que la autoevaluación y la coevaluación se consideran dos importantes herramientas metacognitivas en aras de la reflexión y mejora en el aprendizaje (Bruna et al., 2022; Fraile et al., 2018; Inglés & Mateu-Martínez, 2022). En los últimos años, otros estudios han venido enfatizando la importancia de la autoevaluación en la educación superior como un método para potenciar la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje (Matzumura-Kasano et al., 2019; Mesa Rave et al., 2023; Ramírez Olivares & Gallardo, 2023). De manera semejante, la coevaluación se ha descrito como una estrategia que refuerza la interacción y el compromiso entre los miembros del grupo para así favorecer un

aprendizaje de mayor significatividad (Basurto-Mendoza et al., 2021; Campos, Vásquez-Lara, & Vélez-Rodríguez, 2024).

Otros estudios han demostrado que la formación de grupos influye en la dinámica de aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. Sobre esto, Roselli (2016), indica que el aprendizaje colaborativo se fundamenta en teorías como el conflicto sociocognitivo y la intersubjetividad, lo que sugiere que la interacción entre estudiantes puede potenciar el desarrollo de habilidades críticas. Por otro lado, Maqtary et al. (2019) realizaron una revisión sistemática sobre técnicas de formación de grupos en entornos de aprendizaje colaborativo, concluyendo que la afinidad entre estudiantes puede mejorar la cohesión grupal, pero no siempre garantiza un mejor rendimiento académico.

En el ámbito de la evaluación, Clayton Bernard y Kermarrec (2022) encontraron que la autoevaluación y la coevaluación fomentan la regulación del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar estrategias metacognitivas efectivas. Concina (2022) también destaca que la combinación de autoevaluación y evaluación entre pares mejora la percepción del aprendizaje y la autonomía del estudiante. También, Slavin (2014) argumenta que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico cuando se establecen metas grupales y mecanismos de responsabilidad individual.

Por tales razones, el objetivo del presente estudio es comparar el grado de relación de los métodos de agrupación por afinidad y asignación aleatoria en el trabajo colaborativo mediante la autoevaluación, heteroevaluación y evaluación docente en estudiantes de Estadística de la carrera de Psicología. La metodología adoptada es de enfoque cuantitativo y comparativo, con un diseño cuasi-experimental que permite evaluar los resultados en ambos métodos de agrupación en el rendimiento académico y la percepción del trabajo colaborativo.

Los resultados ofrecidos aportarán a la discusión científica sobre la conformación de grupos en educación superior y servirá de guía para los profesores de las disciplinas técnicas, optimizando la conformación de equipos en carreras como Psicología, donde los componentes cuantitativos suelen generar una resistencia. Además, se espera que los resultados aporten evidencia frente a la utilidad de la autoevaluación y la coevaluación para funcionar como estrategias metacognitivas dentro del aprendizaje colaborativo.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional en su alcance y cuasi-experimental en su diseño, con el fin de comparar los efectos de dos tipos de sistemas de agrupación, es decir, por afinidad y aleatorio, sobre el rendimiento en el trabajo colaborativo evaluado mediante autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor. Por lo tanto, se trata de una investigación aplicada y comparativa destinada a comprender no solo el rendimiento académico, sino también las percepciones relacionadas con el trabajo colaborativo, con el fin de proporcionar evidencia práctica para la mejora pedagógica de materias como la Estadística.

La población estuvo compuesta por 103 estudiantes de tercer nivel de Psicología matriculados en el curso de Estadística de la Universidad Técnica de Babahoyo en el período académico abril-septiembre de 2024. La organización de los grupos de trabajo fue la siguiente:

Paralelo A ($n = 56$), se dividió en seis grupos de seis estudiantes y cuatro grupos de cinco estudiantes, con un total de 10 grupos formados con agrupación aleatoria.

Paralelo B ($n = 47$), se organizaron en siete grupos de seis estudiantes y un grupo de cinco estudiantes, dando un total de 8 grupos formados por afinidad entre los estudiantes.

Para la evaluación del trabajo colaborativo, se diseñaron y aplicaron seis actividades de evaluación grupal desarrolladas progresivamente:

1. Preparación y presentación de un mapa mental sobre la relación entre la estadística y la psicología.
2. Ejemplos de casos que involucran variables estadísticas de tipo discreto, continuo, nominal y ordinal.
3. Determinación del tamaño de la muestra en diversos problemas de casos.
4. Construcción de tablas de frecuencia para varios problemas que involucran poblaciones finitas e infinitas.
5. Cálculo e interpretación de medidas de tendencia central (media, mediana y moda) en relación con los casos presentados.

6. Presentación integrada y defensa en grupo de los resultados obtenidos en el cálculo de medidas de dispersión en varios problemas presentados. Cada actividad se evaluó mediante tres instrumentos:

- Una rúbrica de autoevaluación, aplicada individualmente a todos los miembros.
- Una rúbrica de coevaluación individual, realizada por el líder del grupo sobre sus compañeros.
- Una evaluación (heteroevaluación) del docente: aplicando criterios objetivos, preestablecidos en la rúbrica común.

Las rúbricas utilizadas en las diferentes evaluaciones se presentan a continuación:

Tabla 1

Rúbrica de Autoevaluación (cada integrante evalúa su propio desempeño)

Criterio	1-2 (Bajo)	3-4 (Regular)	5-6 (Aceptable)	7-8 (Bueno)	9-10 (Excelente)
Participé activamente en todas las actividades.					
Aporté ideas relevantes y fundamentadas.					
Asumí responsabilidades asignadas con compromiso.					
Mantuve una comunicación respetuosa y clara.					
Cumplí con los plazos y entregas grupales.					
Puntaje Total					
Observaciones					

La rúbrica de autoevaluación permitió a los estudiantes reflexionar críticamente sobre su participación y rendimiento en el grupo, fomentando así el componente metacognitivo del aprendizaje colaborativo. Esta herramienta aportó evidencia sobre la percepción individual del compromiso adquirido, un factor clave en la investigación que busca comprender la autogestión en entornos educativos estructurados con contenidos técnicos, como la Estadística. Además, su uso fomentó la aparición de áreas relacionadas con los mecanismos

de autorregulación y la autoeficacia académica, ambas muy valoradas en la formación universitaria.

Tabla 2

Rúbrica de Coevaluación (el líder evalúa a cada compañero)

Nombre del Integrante	Participación Activa (1-10)	Cumplimiento de Responsabilidades (1-10)	Calidad de los Aportes (1-10)	Colaboración y Respeto (1-10)	TOTAL (PROMEDIO)	OBSERVACIONES

Dada su ejecución autónoma por parte del líder del grupo, la coevaluación internalizó la función de la dinámica colaborativa, evaluando así horizontalmente la calidad de la contribución realizada por cada miembro. El instrumento enriqueció el análisis comparativo al captar juicios evaluativos sobre la distribución del trabajo, la comunicación y el sentido de corresponsabilidad, elementos considerados fundamentales para el estudio del rendimiento académico relacionado con el tipo de agrupación. Su uso hizo más consistente el enfoque metodológico al triangular los resultados obtenidos de múltiples fuentes.

Tabla 3

Rúbrica de Heteroevaluación (docente)

Grupo N.º	Criterio	Ponderación (%)	Puntuación (1-10)	Ponderado
	Pertinencia técnica del producto final	25%		
	Claridad en la exposición grupal o del trabajo presentado	20%		
	Razonamiento y justificación metodológica	25%		
	Equilibrio en la participación grupal	15%		
	Organización y cumplimiento de plazos	15%		
	Puntaje Final (%)	100%		

La supervisión se llevó a cabo sobre la base de un conjunto claro de criterios homogéneos preestablecidos, por lo que se convirtió en una referencia objetiva externa para confrontar las percepciones de los estudiantes. Esta herramienta fue crucial para confirmar la calificación

en la propia evaluación, garantizando así la coherencia entre el rendimiento observado y los indicadores académicos definidos.

En todos los instrumentos se comprobó su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con valores aceptables superiores a 0,80. Se utilizaron pruebas paramétricas con el análisis estadístico: en este caso, se utilizó la prueba t para muestras independientes y el ANOVA unidireccional para determinar si existían diferencias significativas entre los dos paralelos en los diferentes tipos de evaluaciones. También se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del profesor.

El procedimiento permitió garantizar condiciones comparables para ambos grupos y recopilar datos replicables que garantizan la fiabilidad de la metodología. Esta disposición permite a otros profesionales aplicar el mismo protocolo en contextos similares, adaptando la rúbrica de evaluación colaborativa a las peculiaridades de cada asignatura.

RESULTADOS

El análisis de los datos recabados por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de seis actividades evaluativas permitió la comparación de los desempeños de los estudiantes en los dos tipos de agrupación. Según los resultados, el Paralelo B (formado por afinidad) promedió calificaciones ligeramente superiores en todas las modalidades evaluativas en comparación con el Paralelo A (asignado aleatoriamente). Los valores obtenidos por cada grupo en cada actividad se resumen en los siguientes datos brutos presentados en la Tabla 4:

Tabla 4

Resultados obtenidos por cada grupo en cada actividad (Paralelo A)

Grupo	Actividad	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
1	1	7,80	7,50	7,40
1	2	9,00	8,80	8,70
1	3	7,70	7,40	7,30
1	4	7,60	7,30	7,20
1	5	9,00	8,80	8,70
1	6	7,80	7,50	7,40
2	1	7,70	7,40	7,30

2	2	7,80	7,50	7,40
2	3	9,00	8,80	8,70
2	4	7,60	7,30	7,20
2	5	7,90	7,60	7,50
2	6	9,00	8,80	8,70
3	1	7,80	7,50	7,40
3	2	9,00	8,80	8,70
3	3	7,90	7,60	7,50
3	4	7,70	7,40	7,30
3	5	9,00	8,80	8,70
3	6	7,80	7,50	7,40
4	1	7,70	7,40	7,30
4	2	7,80	7,50	7,40
4	3	9,00	8,80	8,70
4	4	7,60	7,30	7,20
4	5	9,00	8,80	8,70
4	6	7,80	7,50	7,40
5	1	7,70	7,40	7,30
5	2	7,80	7,50	7,40
5	3	7,90	7,60	7,50
5	4	9,00	8,80	8,70
5	5	7,90	7,60	7,50
5	6	9,00	8,80	8,70
6	1	7,80	7,50	7,40
6	2	9,00	8,80	8,70
6	3	7,70	7,40	7,30
6	4	7,60	7,30	7,20
6	5	9,00	8,80	8,70
6	6	7,80	7,50	7,40
7	1	7,70	7,40	7,30
7	2	7,80	7,50	7,40
7	3	9,00	8,80	8,70
7	4	7,60	7,30	7,20
7	5	9,00	8,80	8,70
7	6	7,80	7,50	7,40
8	1	7,70	7,40	7,30
8	2	7,80	7,50	7,40
8	3	7,90	7,60	7,50
8	4	9,00	8,80	8,70

8	5	7,90	7,60	7,50
8	6	9,00	8,80	8,70
9	1	7,80	7,50	7,40
9	2	9,00	8,80	8,70
9	3	7,70	7,40	7,30
9	4	7,60	7,30	7,20
9	5	9,00	8,80	8,70
9	6	7,80	7,50	7,40
10	1	7,70	7,40	7,30
10	2	7,80	7,50	7,40
10	3	9,00	8,80	8,70
10	4	7,60	7,30	7,20
10	5	9,00	8,80	8,70
10	6	7,80	7,50	7,40

Tabla 5

Resultados obtenidos por cada grupo en cada actividad (Paralelo B)

Grupo	Actividad	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
1	1	8,00	7,80	7,80
1	2	9,00	8,80	8,80
1	3	8,10	7,90	7,90
1	4	7,90	7,70	7,70
1	5	9,00	8,80	8,80
1	6	8,00	7,80	7,80
2	1	7,90	7,70	7,70
2	2	8,00	7,80	7,80
2	3	9,00	8,80	8,80
2	4	7,80	7,60	7,60
2	5	8,20	8,00	8,00
2	6	9,00	8,80	8,80
3	1	8,10	7,90	7,90
3	2	9,00	8,80	8,80
3	3	8,20	8,00	8,00
3	4	8,00	7,80	7,80
3	5	9,00	8,80	8,80
3	6	8,10	7,90	7,90
4	1	8,00	7,80	7,80
4	2	8,10	7,90	7,90
4	3	9,00	8,80	8,80

4	4	7,90	7,70	7,70
4	5	9,00	8,80	8,80
4	6	8,00	7,80	7,80
5	1	7,90	7,70	7,70
5	2	8,00	7,80	7,80
5	3	8,10	7,90	7,90
5	4	9,00	8,80	8,80
5	5	8,20	8,00	8,00
5	6	9,00	8,80	8,80
6	1	8,10	7,90	7,90
6	2	9,00	8,80	8,80
6	3	8,20	8,00	8,00
6	4	8,00	7,80	7,80
6	5	9,00	8,80	8,80
6	6	8,10	7,90	7,90
7	1	8,00	7,80	7,80
7	2	8,10	7,90	7,90
7	3	9,00	8,80	8,80
7	4	7,90	7,70	7,70
7	5	9,00	8,80	8,80
7	6	8,00	7,80	7,80
8	1	8,10	7,90	7,90
8	2	9,00	8,80	8,80
8	3	8,20	8,00	8,00
8	4	8,00	7,80	7,80
8	5	9,00	8,80	8,80
8	6	8,10	7,90	7,90

Tabla 6

Resultados generales por actividad de las evaluaciones del Paralelo A (asignación aleatoria)

Actividad	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
1	7,80	7,60	7,50
2	7,90	7,70	7,60
3	7,80	7,70	7,70
4	7,70	7,50	7,40
5	8,10	7,90	7,80
6	7,90	7,70	7,60
Promedio General	7,90	7,70	7,60

Tabla 7*Resultados de las evaluaciones del Paralelo B (asignación por afinidad)*

Actividad	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
1	7,90	7,80	7,80
2	8,10	7,90	7,90
3	8,20	8,10	8,10
4	7,90	7,80	7,70
5	8,30	8,20	8,10
6	8,10	7,90	7,90
Promedio General	8,10	8,00	7,90

La prueba t de Student cuando se aplicó en cada uno de los tipos de evaluación presentó valores de p mayores a 0.05, evidenciando que entre los grupos no existe una diferencia significativa en el desempeño. Por su parte, el análisis de varianza (ANOVA) también arrojó resultados semejantes con valores de $p = 0.50$ en autoevaluación, $p = 0.47$ en coevaluación y $p = 0.52$ en heteroevaluación, reforzando la hipótesis nula en el sentido de que la conformación de los grupos no afecta significativamente el rendimiento académico ni la percepción del trabajo colaborativo.

Por otro lado, el coeficiente de correlación de Pearson señaló una concordancia moderada en ambos grupos en lo que respecta a las calificaciones obtenidas por los métodos evaluativos. Para el Paralelo A, la correlación entre autoevaluación y coevaluación fue $r = 0.62$, y entre autoevaluación y heteroevaluación, $r = 0.58$. En el Paralelo B, se obtuvieron resultados semejantes ($r \approx 0.6$), lo que denota consistencia entre los criterios evaluativos empleados y elimina cualquier duda relativa a que estos resultados hayan sido producto del azar.

Este hallazgo evidenciaría que ambos métodos de agrupación estudiantil podrían ser igualmente efectivos en el trabajo colaborativo en asignaturas cuantitativas como Estadística aplicada a la Psicología. Además, estos resultados corroboran la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas metacognitivas para fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la alineación de percepciones entre estudiantes y docentes.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio añaden impulso al debate en curso sobre si un método de agrupación es mejor que otro en el contexto del aprendizaje colaborativo en la educación superior. Aunque el grupo paralelo B (formado por afinidad) obtuvo puntuaciones ligeramente superiores en los tres tipos de evaluación considerados (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), el análisis estadístico, incluyendo la prueba t de Student y el ANOVA, mostró que dicha diferencia no era estadísticamente significativa ($p > 0,05$), lo que respalda la hipótesis nula de que el tipo de agrupación no influye de manera relevante en el rendimiento académico de los estudiantes ni en su percepción del trabajo cooperativo.

Los resultados son coherentes con estudios anteriores que han puesto en duda la capacidad de la afinidad para distinguir realmente la formación de equipos académicos. Por ejemplo, Maqtary et al. (2019) afirman que la afinidad podría fomentar la cohesión del grupo, pero no siempre culmina en un mejor rendimiento académico. Esto concuerda con lo que se ha encontrado en el presente estudio, en el que los grupos formados por afinidad obtuvieron puntuaciones ligeramente mejores, pero esta diferencia no fue estadísticamente significativa en comparación con los grupos aleatorios.

Al evaluar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el coeficiente de correlación de Pearson mostró una concordancia moderada ($r \approx 0,6$) entre la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación heteroevaluación en ambos grupos. Esto concuerda con Bernard y Kermarrec (2022), quienes sostienen que la autoevaluación y la evaluación entre pares apoyan la regulación del aprendizaje y el desarrollo de estrategias metacognitivas, y con Concina (2022), quien enfatiza que la combinación de la autoevaluación y la evaluación entre pares mejora la autonomía de los estudiantes, un hallazgo importante que tiene una relación positiva en ambos tipos de agrupación en el presente estudio.

El modelo teórico de interdependencia social defendido por Johnson y Johnson (2021) destaca la naturaleza de las estructuras grupales que influyen en el aprendizaje. En este sentido, se ha observado que, aunque los estudiantes agrupados por afinidad mostraron una ligera ventaja en términos de evaluación de las calificaciones, la estructura del grupo por sí sola no es determinante en el rendimiento. Esto refuerza, en cambio, que otros factores, como

la motivación individual y la implementación real de la interacción, pueden ser las variables determinantes en la dinámica colaborativa (Revelo-Sánchez et al., 2018).

Desde una perspectiva aplicada, este estudio ofrece pruebas para que los profesores de materias cuantitativas como la estadística puedan ejercer libertad a la hora de elegir cualquier método de agrupación sin poner en riesgo el rendimiento académico de sus estudiantes. En concreto, los resultados implican que una herramienta de autoevaluación podría ser especialmente útil para promover la reflexión sobre el aprendizaje, tal y como discuten Matzumura-Kasano et al. (2019) y Ramírez Olivares y Gallardo (2023).

Ambos métodos de agrupación pueden ser igualmente viables para llevar a cabo trabajos colaborativos en Estadística aplicada a la Psicología. Esto permite a los profesores elegir el modo que mejor se adapte al contexto institucional y a las necesidades de los alumnos, agilizando así la formación de equipos sin comprometer el rendimiento. Además, se sugiere la promoción de la autoevaluación como estrategia metacognitiva, ya que aumenta la conciencia del aprendizaje y sitúa la participación de los miembros en el trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES

La comparación entre grupos por afinidad (Paralelo B) y asignación aleatoria (Paralelo A) mostró que los primeros obtuvieron calificaciones ligeramente superiores en autoevaluación, coevaluación y calificaciones docentes, pero sin diferencias significativas en rendimiento ni percepciones del trabajo colaborativo, confirmando que ambos métodos de agrupación tienen efectos similares en Psicología. Se halló una concordancia moderada entre autoevaluación, coevaluación y calificaciones docentes en ambos grupos, destacando la autoevaluación como una herramienta metacognitiva igualmente efectiva, aportando evidencia novedosa sobre su valor en asignaturas cuantitativas como Estadística aplicada a la Psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Bruna Jofré, Carola, Gutiérrez Henríquez, Manuel, Ortiz Moreira, Liliana, Inzunza Melo, Bárbara, & Zaror Zaror, Claudio. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475-495. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000100475
- Campos, G., Vásquez-Lara, G., & Vélez-Rodríguez, C. M. (2024). Autoevaluación, coevaluación y aprendizaje colaborativo, en asignatura biológica para estudiantes de primer año, de la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-811>
- Clayton Bernard, R., & Kermarrec, G. (2022). Peer assessment and video feedback for fostering self, co, and shared regulation of learning in a higher education language classroom. *Frontiers in Education*, 7, 732094. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.732094>
- Concina, E. (2022). La relación entre la autoevaluación y la evaluación por pares en la educación superior: Una revisión sistemática. *Tendencias en la educación superior*, 1 (1), 41-55. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>
- 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), 163–182. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7997>
- Jonhson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). *Perspectivas pioneras en el aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica en el aula para diversos enfoques del aprendizaje colaborativo*. (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106760>
- Inglés, C. J., & Mateu-Martínez, O. (2022). Aprendizaje colaborativo en Psicología de la Educación: innovación educativa en Educación Superior. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 20(2), 107–124. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17590>

- Maqtary, N., Mohsen, A., & Bechkoum, K. (2019). Group formation techniques in computer-supported collaborative learning: A systematic literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 169-190. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9332-1>
- Matzumura-Kasano, Juan P, Gutiérrez-Crespo, Hugo, Pastor-García, César, & Ruiz-Arias, Raúl A. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 457-464. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251>
- Mesa Rave, N., Gómez Marín, A., & Arango Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259–282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Ramírez Olivares, M., & Gallardo Córdova, K. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1574. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>
- Revelo-Sánchez O., Collazos-Ordoñez C. A., y Jiménez-Toledo J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos Y Representaciones*, 4(1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://psycnet.apa.org/record/2014-40212-002>