

Capítulo 9. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Nutrición y Trabajo Social y Químico Biotecnólogo de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Susuky Mar Aldana
Leticia Pesqueira Leal
Miriam Hazel Rodríguez López
José Cirilo Castañeda Delfín

Universidad Juárez del Estado de Durango

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.9](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.9)

Resumen

Este capítulo forma parte de la obra Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación se desarrolló como un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, utilizando una metodología basada en el modelo de diferencias de medias propuesto por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2025). El objetivo fue analizar las diferencias entre los resultados de las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y su percepción respecto a la autoevaluación.

La autoevaluación constituye una habilidad metacognitiva fundamental, ya que permite al estudiante asumir un rol activo como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Al emitir un juicio crítico y fundamentado sobre su desempeño, basándose en criterios claros y evidencias concretas, el alumno desarrolla la capacidad de identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. Este autoconocimiento le permite orientar sus esfuerzos de manera autónoma y estratégica para un aprendizaje continuo que trasciende el entorno académico.

Los resultados evidencian una relación estrecha entre la autoevaluación y el rendimiento académico, lo que plantea importantes implicaciones para la práctica educativa. Fomentar competencias sólidas de autoevaluación en los estudiantes es esencial, especialmente en aquellos con dificultades académicas, quienes podrían beneficiarse significativamente del desarrollo de esta herramienta metacognitiva.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Desempeño académico, Estudiantes universitarios

Introducción

Durante muchos años, se ha sugerido que los estudiantes que son capaces de juzgar su propio desempeño deberían obtener buenos resultados en las evaluaciones académicas (Yan et al., 2023b). Aunque cada vez se reconocen más los beneficios educativos de la autoevaluación de los estudiantes y se están introduciendo procedimientos formales en las instituciones, es más probable que se produzca un aprendizaje eficaz autorregulado o permanente cuando los estudiantes tienen una idea realista de su propio desempeño para poder orientar su aprendizaje posterior (Baas et al., 2015; Boud, 1989; Boud et al., 2013).

La autoevaluación es un componente fundamental en la formación de los estudiantes. Una precisa autoevaluación del desempeño les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades: saber en qué áreas deben concentrarse durante su educación, por medio de la emisión de un juicio sobre la calidad de su trabajo, basándose en evidencias y ciertos criterios, con el propósito de mejorar a lo largo de la vida (Blanch-Hartigan, 2011; Pisklakov, 2014). El objetivo de la presente investigación es medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y la percepción de su autoevaluación.

Revisión de la literatura

Se han atribuido múltiples beneficios a la autoevaluación y su capacidad para ayudar a desarrollar el juicio evaluativo entre los estudiantes. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes y los docentes de lo que se puede esperar a lo largo del proceso de autoevaluación merecen una mayor indagación (McIver y Murphy, 2023). La evaluación se considera un elemento que contribuye a proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje y a certificar sus logros (Boud y Falchikov, 2006). Además, la autoevaluación considera una amplia variedad de mecanismos y técnicas mediante los cuales los estudiantes describen y asignan un valor a las cualidades de sus propios procesos y productos de aprendizaje (Panadero et al., 2017).

La percepción de utilidad de la autoevaluación por parte de los estudiantes es crucial porque es una condición necesaria que preceda a su realización: es visualizada como una herramienta de aprendizaje (Tavsanlı y Kara, 2021; Yan et al., 2023a), en la cual se desarrollan tres acciones principalmente: 1) definir criterios de autoevaluación, 2) retroalimentación autodirigida y 3) autorreflexión (Yan y Brown, 2017), ya que este instrumento se basa en criterios (rúbricas a corto y largo plazo) sobre su propio desempeño o progreso establecidos explícitamente (Andrade et al., 2009; Andrade y Valtcheva, 2009). Los criterios de evaluación bien estructurados pueden ayudar a los estudiantes a conocer sus objetivos y planificar sus propias tareas de desempeño desde el comienzo de este proceso (Karaman, 2024).

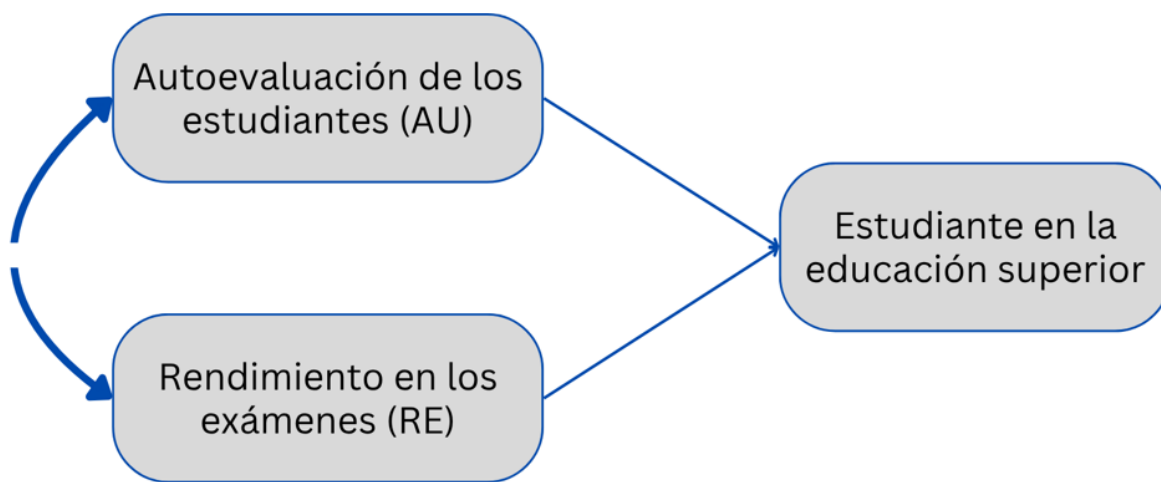
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la autoevaluación por medio de estándares (respuestas correctas a una tarea asignada) (Froese y Roelle, 2023, 2024), como un medio que ayuda a los docentes a proporcionar retroalimentación de calidad a cada uno de sus estudiantes (Lipnevich et al., 2023). Por tanto, la autoevaluación es un método que permite a los estudiantes reflexionar y evaluar críticamente su desempeño. Aumentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje es una habilidad en constante evolución que cambia según el contenido, las relaciones y la perspectiva (Atrash et al., 2023).

Metodología

Se plantea un estudio cuantitativo no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023) de forma transversal, el cual se realizó entre los meses de enero a marzo de 2024 y febrero a marzo de 2025, basado en un modelo de diferencias de medias. El objetivo de esta investigación propuesto por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2025), es conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE) (Peña y Aguilar, 2024, 2025). A continuación, se plantean las hipótesis de investigación en la Figura 9.1.

Figura 9.1

Relación de las hipótesis de investigación



Ho: No existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE).

Hi: Existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE).

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

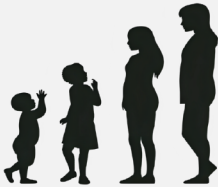
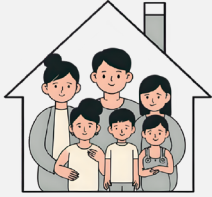
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Nutrición, Químico Biotecnólogo y en Trabajo Social, en las áreas de Medicina o área de la salud, Artes y humanidades, Ciencias sociales y derecho, Educación, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Sin respuesta en Durango, Durango, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 518 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024 y febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 9.9 puntos ($M = 8.73$, $SD = 1.08$), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos ($M = 4.16$, $SD = 0.61$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 9.1 y 9.2.

Tabla 9.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

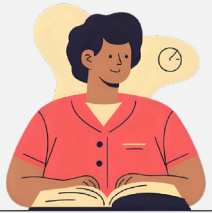
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
78.4% personas		6.4%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
95.6% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	6.55

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 518, de los cuales 30 tienen hijos, que representan 5.8%; la edad que más se repite es 20 años con 23.17%; después 21 años con 20.46% y sigue 19 años con 17.18%; 95.2% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 9.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
24.1% personas	8.5	3.6%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
93.7% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	60.7

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 83% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 42.9% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Método

Instrumentos utilizados y su validación

El instrumento de medición se estructuró en cinco secciones. La primera aborda datos generales del estudiante; la segunda trata sus datos familiares; la tercera se refiere al perfil del estudiante. En una cuarta parte del instrumento, se expone el rendimiento académico. La quinta estuvo integrada por el aprendizaje. Se emplea una escala de Likert de cinco puntos que va de muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5). Se procedió a realizar la definición operacional de las variables objeto de estudio de la presente investigación y la validez del instrumento (Tabla 9.3).

Tabla 9.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

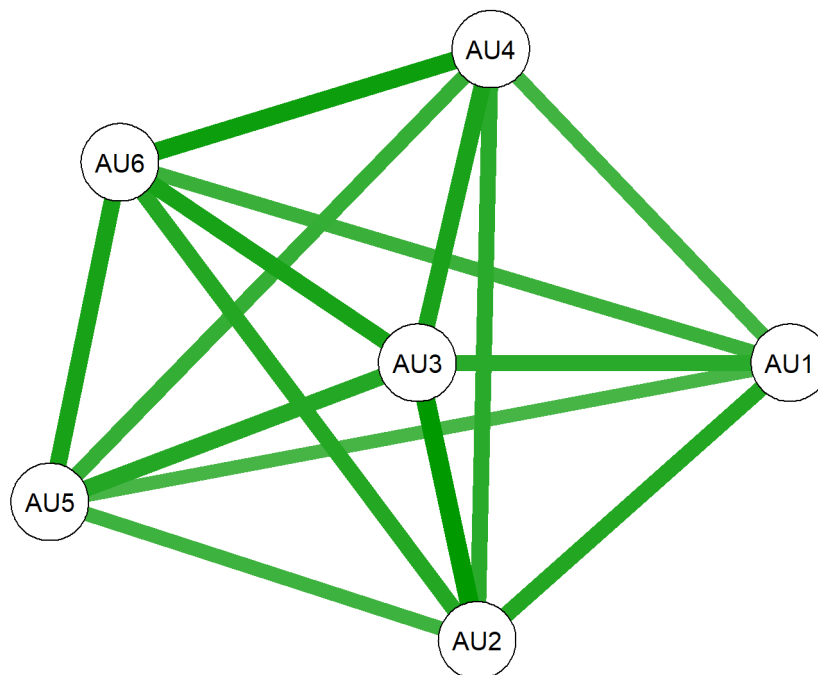
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.730
Autoevaluación de los estudiantes (AU)	La capacidad de los estudiantes de analizar errores, fallas, aciertos y su actuación en función de las metas y planes formulados.	0.965	0.938	4.159

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 9.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 9.4

Modelo gráfico gaussiano

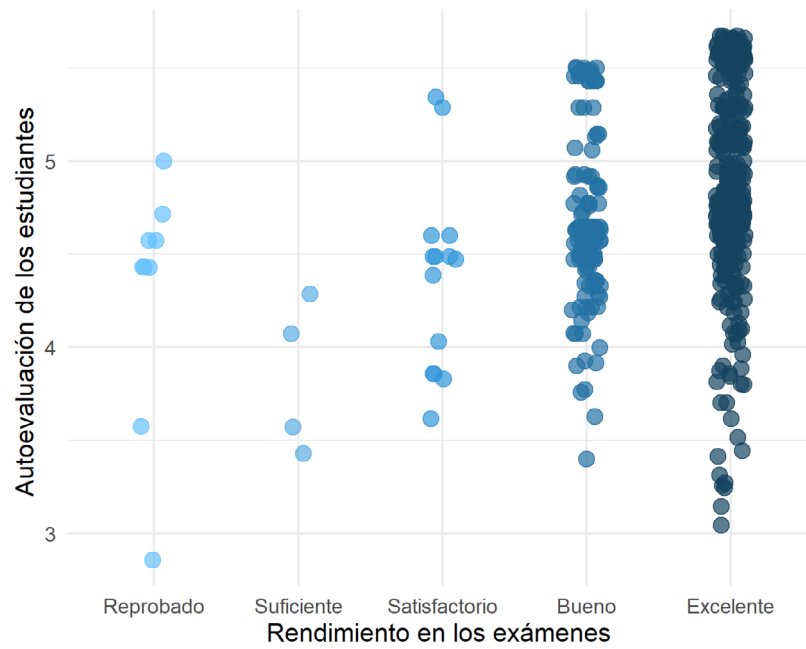


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.69	0.67	0.60	0.59	0.62
AU2	0.69	1.00	0.81	0.67	0.61	0.69
AU3	0.67	0.81	1.00	0.72	0.69	0.73
AU4	0.60	0.67	0.72	1.00	0.64	0.77
AU5	0.59	0.61	0.69	0.64	1.00	0.73
AU6	0.62	0.69	0.73	0.77	0.73	1.00

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Diagrama 9.1

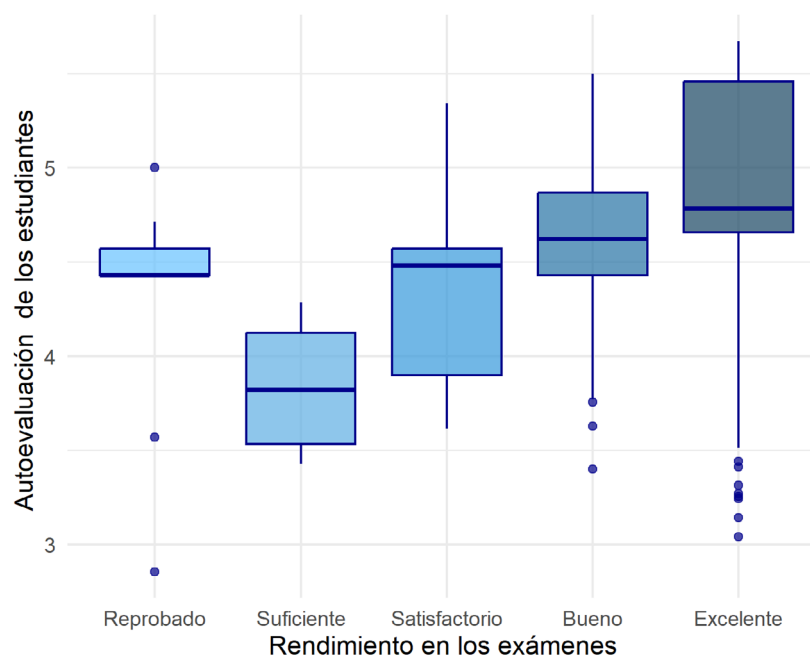
Dispersión de la autoevaluación



Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Diagrama 9.2

De caja



Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Como se puede observar la variable Autoevaluación de los Estudiantes (AU) muestra consistencia interna derivado de los resultados obtenidos en el análisis del alfa de Cronbach y la omega de McDonald. Cabe señalar que para la variable Rendimiento en los Exámenes (RE) no se calculan estos índices, ya que se trata de una medida de un solo ítem. Se procede a hacer el análisis factorial exploratorio, el cual se aprecia en las gráficas de sedimentación, en donde se observa la agrupación de los ítems en un solo factor para las variables RE y AU, las cuales se muestran en los Diagramas 9.1. y 9.2.

Resultados

Para evaluar si existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE), se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (Tabla 9.5). A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 9.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	16.29	4	<0.05	0.01
AU 2	13.45	4	<0.05	0.01
AU 3	19.34	4	<0.05	0.01
AU 4	11.50	4	<0.05	0.01
AU 5	17.00	4	<0.05	0.01
AU 6	15.24	4	<0.05	0.01

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis revelan que la mayoría de los ítems evaluados (6 de 6) presentan diferencias significativas ($p < 0.05$). Esto indica que existe una asociación consistente entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) y las variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Estos resultados sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño difieren significativamente entre los grupos, lo que subraya la relevancia de fomentar una autoevaluación precisa y reflexiva en el contexto educativo.

Para profundizar en estos resultados, se llevó a cabo una prueba post hoc de Dunn. Esta prueba permite identificar específicamente entre qué grupos existen diferencias significativas en las autoevaluaciones subjetivas. A continuación, se presenta la Tabla 9.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 9.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.63	0.517	No
Excelente - Suficiente	2.43	0.075	No
Excelente - Reprobado	-2.16	1.155	No
Bueno - Excelente	-2.41	0.08	No
Bueno - Satisfactorio	0.68	1	No
Bueno - Suficiente	1.91	0.281	No
Bueno - Reprobado	-2.84	<0.05	Sí
Satisfactorio - Suficiente	1.37	0.849	No
Reprobado - Satisfactorio	2.74	<0.05	Sí
Reprobado - Suficiente	3.24	<0.05	Sí

Fuente: RELEP (2025), utilizando el R Core Team (2022).

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn muestran que los pares Bueno - Reprobado, Reprobado - Satisfactorio, Reprobado - Suficiente presentan diferencias significativas ($p < 0.05$) tras el ajuste por comparaciones múltiples. Esto sugiere que hay contrastes puntuales entre algunas categorías de rendimiento. No obstante, la ausencia de significancia en los demás pares indica que dichas diferencias no son generalizadas entre todos los grupos.

Conclusiones

El propósito fundamental de esta investigación fue analizar la Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Para llevar a cabo este objetivo, se diseñó y validó un instrumento cuya sección sobre autoevaluación demostró una excelente consistencia interna, con valores de Alfa de Cronbach de 0.938 y Omega de McDonald de 0.965. Estos indicadores psicométricos confirman que los ítems utilizados para medir la capacidad del estudiante para analizar sus errores, aciertos y actuación general constituyen una escala fiable y unidimensional, garantizando así la validez de los datos recolectados y la solidez de los hallazgos subsecuentes. El análisis estadístico ha revelado conclusiones significativas. En primer lugar, la prueba de Kruskal-Wallis demostró de manera contundente que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en la autoevaluación de los estudiantes cuando se agrupan según sus distintos niveles de rendimiento en los exámenes. Para profundizar en la naturaleza de estas diferencias, la prueba post hoc de Dunn ofreció una visión más detallada y matizada. Los resultados de esta prueba son particularmente reveladores, ya que señalan que las discrepancias más marcadas en la autoevaluación no se distribuyen uniformemente entre todos los niveles de rendimiento. Específicamente, se encontraron diferencias significativas

al comparar a los estudiantes con rendimiento “Reprobado” con aquellos en las categorías de “Bueno”, “Satisfactorio” y “Suficiente”. Este es el hallazgo más crítico del estudio, pues sugiere que la brecha más importante en la percepción del desempeño se produce entre quienes aprueban y quienes no, independientemente de si la aprobación es con una calificación alta o mínima. La autoevaluación de un estudiante que reprueba es fundamentalmente distinta a la de cualquiera de sus pares que logran superar la materia. Por el contrario, la ausencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento más alto (por ejemplo, “Excelente” frente a “Bueno” o “Satisfactorio”) indica que, una vez que los estudiantes alcanzan un umbral de aprobación, sus procesos de autoevaluación tienden a ser más similares. Esto podría implicar que las habilidades metacognitivas para evaluar el propio desempeño se estabilizan o que las distinciones entre obtener una calificación “buena” y una “excelente” no se reflejan con la misma intensidad en la autopercepción del estudiante, como sí lo hace la diferencia entre aprobar y reprobar. En definitiva, este estudio concluye que la autoevaluación es un factor intrínsecamente asociado al rendimiento académico. La implicación pedagógica es clara: es imperativo fomentar y desarrollar habilidades de autoevaluación precisas y reflexivas en el alumnado, prestando especial atención a los estudiantes con menor rendimiento. Los resultados sugieren que los estudiantes que reprueban podrían beneficiarse enormemente de intervenciones focalizadas en ayudarles a calibrar de manera más efectiva su percepción sobre sus fortalezas, debilidades y el resultado de sus esfuerzos, cerrando así la brecha entre su autoevaluación y su desempeño real. Fomentar una cultura de retroalimentación constante y de reflexión metacognitiva se perfila como una estrategia educativa clave para mejorar no solo las calificaciones, sino también la autonomía y la capacidad de aprendizaje del estudiante a lo largo de su trayectoria académica.

Referencias

- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. y Akawi, R. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>.
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>.
- Atrash, H., Katz-Leurer, M. y Shahar, G. (2023). The effect of self-assessment on student competence in physiotherapy clinical training: a randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 23(1), 780. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04737-9>.
- Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R. y Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. <https://doi.org/10.1111/bjep.12058>.

- Blanch-Hartigan, D. (2011). Medical students' self-assessment of performance: Results from three meta-analyses. *Patient Education and Counseling*, 84(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.037>.
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/0260293890140103>.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>.
- Boud, D., Lawson, R. y Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>.
- Froese, L. y Roelle, J. (2024). How to support self-assessment through standards in dissimilar-solution-tasks. *Learning and Instruction*, 94, 101998. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101998>.
- Froese, L. y Roelle, J. (2023). Expert example but not negative example standards help learners accurately evaluate the quality of self-generated examples. *Metacognition and Learning*, 18(3), 923-944. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09347-w>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (segunda edición, vol. 1)*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Karaman, P. (2024). Effects of using rubrics in self-assessment with instructor feedback on pre-service teachers' academic performance, self-regulated learning and perceptions of self-assessment. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2551-2574. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00867-w>.
- Lipnevich, A. A., Panadero, E. y Calistro, T. (2023). Unraveling the effects of rubrics and exemplars on student writing performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 29(1), 136-148. <https://doi.org/10.1037/xap0000434>.
- McIver, S. y Murphy, B. (2023). Self-assessment and what happens over time: Student and staff perspectives, expectations and outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 207-219. <https://doi.org/10.1177/14697874211054755>.
- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>.
- Peña, N., y Aguilar, O. (2025). Estrategia metodológica para analizar la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. En *Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Resultados de una investigación en Latinoamérica (1a ed., pp. 17-32)*. iQuatro Editores.

- Peña, N. y Aguilar, O. (2024). Estrategia metodológica para analizar el rendimiento académico del universitario en Latinoamérica: entorno familiar y género. En *El apoyo familiar y género: mediación para el rendimiento académico en universitarios de Latinoamérica. Resultados de una investigación* (1a ed., vol. 1, pp. 1-9). McGraw-Hill Interamericana Editores
- Pisklakov, S. (2014). Role of Self-Evaluation and Self-Assessment in Medical Student and Resident Education. *British Journal of Education, Society y Behavioural Science*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/5066>.
- R Core Team. (2022). R: A Language and environment for statistical computing (Version 4.1). <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2023-04-07)
- RELEP (2024). Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía. <https://relep.redesla.la> (N. Peña y O. Aguilar, Coords). RedesLA <https://redesla.la>.
- RELEP (2025). Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía. <https://relep.redesla.la> (N. Peña y O. Aguilar, Coords). RedesLA <https://redesla.la>.
- Tavsanlı, Ö. F. y Kara, Ü. E. (2021). The Effect of a Peer and Self-Assessment-Based Editorial Study on Students' Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284. <https://doi.org/10.17275/per.21.65.8.3>.
- Yan, Z. y Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>.
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X. y Zhan, Y. (2023a). A Systematic Review on Students' Perceptions of Self-Assessment: Usefulness and Factors Influencing Implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), 81. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>.
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D. y Lao, H. (2023b). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>.
- Zamary, A., Rawson, K. A. y Dunlosky, J. (2016). How accurately can students evaluate the quality of self-generated examples of declarative concepts? Not well, and feedback does not help. *Learning and Instruction*, 46, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.002>.