

Capítulo 4. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Psicología, Derecho e Ingeniería en Sistemas de la Universidad Autónoma de Campeche, México.

Liliana Garcia Reyes
Miguel Ángel Tuz Sierra
Gabriela Pérez Aranda
Sinuhé Estrada Carmona

Universidad Autónoma De Campeche

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.4](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.4)

Resumen

La evaluación en sus múltiples formas debe proveer un medio de retroalimentación en pro de la mejora del rendimiento del estudiante y su trayectoria académica. El objetivo del presente estudio es medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior. El método es cuantitativo, transversal, correlacional y descriptivo. La muestra 398 estudiantes de tres licenciaturas. En los resultados de manera general se observa un promedio de 8.8, ubicándose en la categoría de bueno. Respecto de la autoevaluación los estudiantes se encuentran en nivel medio alto (4) e indican utilizar diversos medios autoevaluativos para la mejora continua, de las áreas que se identifican a mejorar son corregir errores sin ayuda y autoevaluarse a partir de criterios. Por otro lado, las áreas con mayor puntuación indican compararse con resultados previos y hacer uso de la retroalimentación. El estudio nos indica que no existe una relación significativa entre la autoevaluación y el rendimiento en los exámenes. Puede observarse que un tipo de autoevaluación si es significativo, por lo que se recomienda visualizar la autoevaluación como factor relevante en el desempeño de la comunidad estudiantil ya que puede llevar a fortalecer la autonomía y el sentido de competencia.

Palabras clave

Autoevaluación estudiantil, Desempeño, Estudiante universitario, Rendimiento en examen

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).

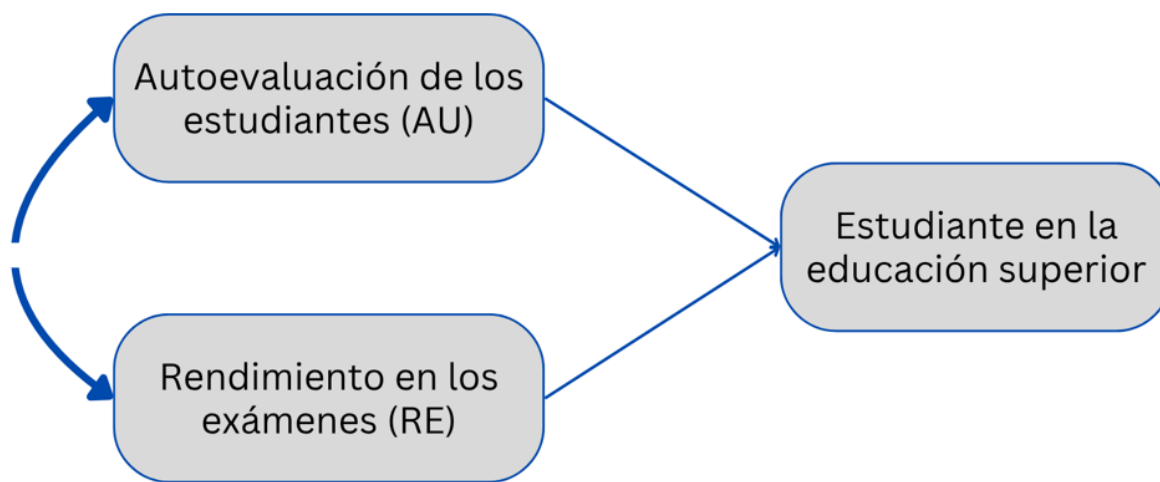
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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, 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 4.1.

Figura 4.1

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 Psicología y Derecho e Ingeniería en Sistemas, en las áreas de Artes y humanidades, Medicina o área de la salud, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Educación, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ciencias sociales y derecho de la Universidad Autónoma de Campeche en Campeche, Campeche, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 398 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 7 y 10 puntos ($M = 8.85$, $SD = 0.51$), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos ($M = 4.1$, $SD = 0.65$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 4.1 y 4.2.

Tabla 4.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

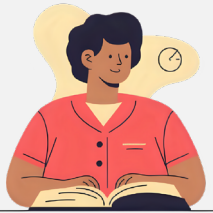
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
66.6% personas	8.9	1.9%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
97% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
3	7	7.97

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 398, de los cuales 9 tienen hijos, que representan 2.3%; la edad que más se repite es 20 años con 25.63%; después 18 años con 20.35% y sigue 19 años con 19.1%; 96.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 4.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
33.4% personas	8.7	3%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
96.2% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	6	7.61

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 72.1% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.4% 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 4.3).

Tabla 4.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

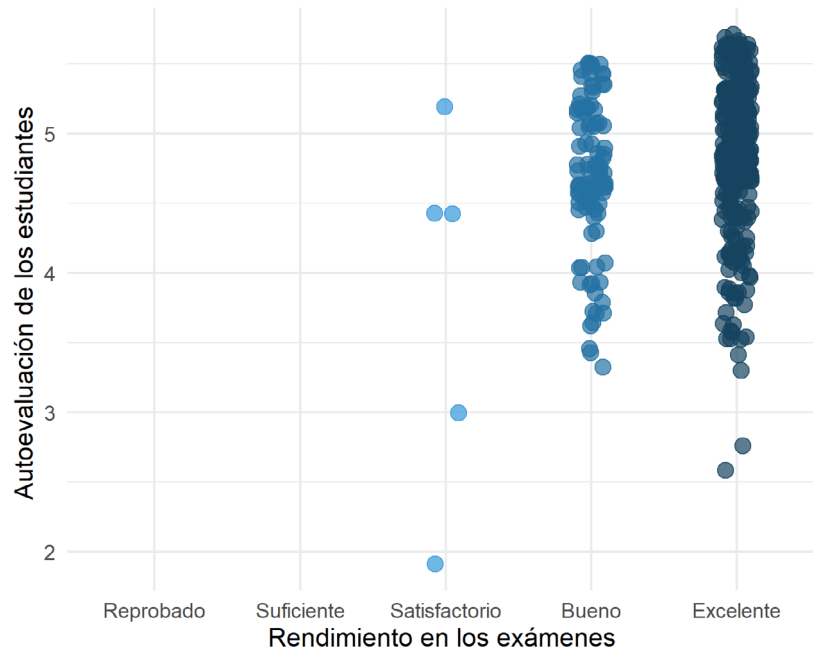
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.855
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.	0.895	0.84	4.097

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 4.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Diagrama 4.1

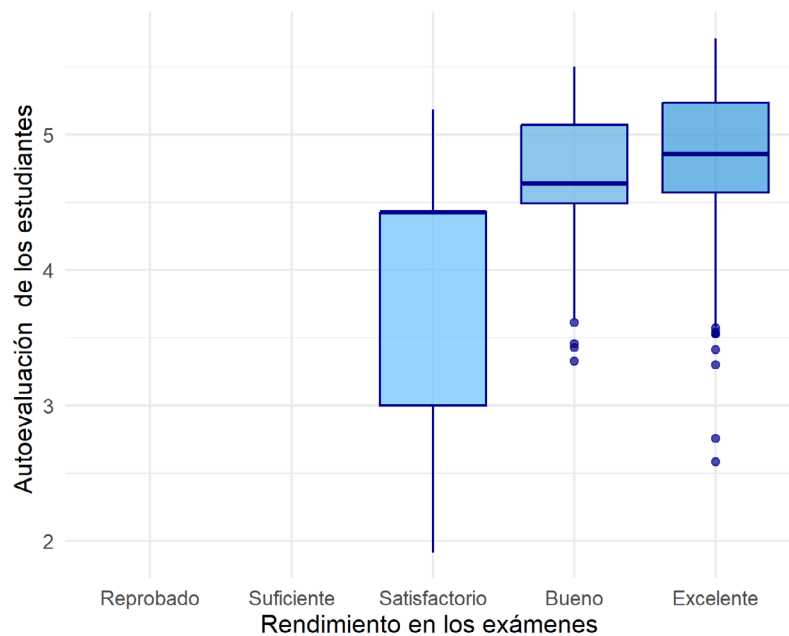
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 4.2

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 4.1. y 4.2.

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 4.5). A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 4.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.79	2	0.151	0.01
AU 2	11.17	2	<0.05	0.01
AU 3	2.02	2	0.364	0.01
AU 4	2.35	2	0.309	0.01
AU 5	1.81	2	0.404	0.01
AU 6	0.17	2	0.919	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis indican que solo el ítem AU 2 presenta una diferencia significativa en el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Esto sugiere que, para este ítem en particular, la autoevaluación de los estudiantes (AU) se asocia significativamente con variaciones en el rendimiento en los exámenes (RE). En los demás ítems no se encontraron diferencias significativas. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar cómo ciertas percepciones específicas de los estudiantes pueden influir en sus resultados de rendimiento.

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 4.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 4.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.39	0.245	No
Bueno - Excelente	-0.50	0.926	No
Bueno - Satisfactorio	1.25	0.318	No

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

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn no revelaron diferencias significativas entre ninguno de los pares de grupos evaluados ($p > 0.05$). Esto sugiere que, tras ajustar por comparaciones múltiples, no se identificaron contrastes puntuales que expliquen diferencias entre las categorías de rendimiento. Estos resultados refuerzan la evidencia de que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones

La evaluación en el nivel de educación superior no deja de tener un papel relevante en cualquiera de sus modalidades, ya sea la coevaluación, heteroevaluación o la autoevaluación. El objetivo principal fue medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante y la percepción de su evaluación, encontrándose lo siguiente. En un primer momento se confirma que la autoevaluación es una herramienta pedagógica valiosa, quizá no relevante en este estudio sobre el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. En este estudio cuantitativo, transversal correlacional – descriptivo se observó que los estudiantes participantes se perciben a sí mismos con un nivel medio-alto en el uso de estrategias de autoevaluación, particularmente en aspectos como la comparación con resultados obtenidos previamente y el uso de la retroalimentación en trabajos o exámenes, como parámetro de mejora. Existen ciertas áreas de oportunidad tales como la capacidad de corregir errores sin apoyo, la evaluación basada en criterios explícitos y la elaboración de dichos criterios en distintas fases del proceso de aprendizaje. De tal forma que la hipótesis nula no se rechaza, es decir los estudiantes que desarrollan habilidades de juicio evaluativo no tienen un mejor desempeño en los exámenes, ya que no se comprobó la relación significativa entre autoevaluación y rendimiento académico. En las licenciaturas estudiadas no se prioriza o desarrolla de manera explícita el proceso autoevaluativo, es por ello que consideramos que uno de los principales sesgos de este estudio se da principalmente al dar respuesta a este sector, donde intuimos que los estudiantes al no tener base en el proceso de autoevaluación la mayor de las respuestas fue en la opción de indiferente, teniendo que invalidar una parte de las encuestas aplicadas. Esto nos lleva a la reflexión de la escasa familiaridad de los estudiantes

con la autoevaluación y a considerar estrategias para su involucramiento, y probablemente no solo de los estudiantes sino también de los docentes. Es decir, nos lleva a mirar hacia adentro de la institución para fomentar una cultura de evaluación hacia el aprendizaje, donde se privilegie el pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía, a través de una formación continua. Este hallazgo subraya la importancia de que en las instituciones de educación superior se incorporen prácticas formales en diferentes momentos (diagnóstica, formativa, sumativa) y modalidades de la evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), en los planes de estudio universitarios, pero no solo como una técnica de valoración, sino como un mecanismo formativo que potencia la autonomía, la metacognición y el sentido de competencia del estudiantado. Una de las recomendaciones para futuras investigaciones involucra el aspecto subjetivo de quienes integran el proceso de enseñanza aprendizaje para poder valorar ciertamente el papel o rol que le otorgan desde sus experiencias al proceso de autoevaluación, permitiendo conocer mejor las barreras, retos o condiciones que la favorecen. De igual manera se sugiere realizar estudios interseccionales que consideren factores socioeconómicos y factores psicológicos como la autoeficacia, el estilo de aprendizaje, la motivación académica o el pensamiento crítico

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>.
- Tavsanli, 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>.