

Capítulo 7. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, México.

Mireya Sarahí Abarca Cedeño
Jesús Antonio Larios Trejo
Rosa Marcela Villanueva Magaña
Liliana Márquez Orozco

Universidad de Colima

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.7](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.7)

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar si existen diferencias significativas entre la percepción de autoevaluación que tienen los estudiantes universitarios y los resultados obtenidos en sus evaluaciones académicas. Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y no experimental en la Universidad de Colima, México, mediante la aplicación de 390 encuestas a estudiantes de diversas licenciaturas durante el periodo enero-marzo de 2024. Se emplearon escalas de medición confiables y validadas, y se analizaron los datos utilizando pruebas estadísticas no paramétricas como Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn. Los resultados revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autoevaluación reportados por los estudiantes y su desempeño real en los exámenes. Esta falta de correspondencia entre percepción y rendimiento tiene implicaciones importantes, ya que evidencia que muchos estudiantes no cuentan con criterios claros ni herramientas suficientes para juzgar de forma realista su propio aprendizaje. En este sentido, el estudio aporta evidencia relevante para repensar las prácticas de evaluación en la educación superior, destacando la necesidad de fortalecer el juicio evaluativo, la metacognición y el uso de instrumentos formativos como rúbricas y retroalimentación efectiva que ayuden a cerrar esta brecha entre percepción y realidad académica.

Palabras clave

Autoevaluación, desempeño académico, educación superior, estudiantes universitarios, juicio evaluativo

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).

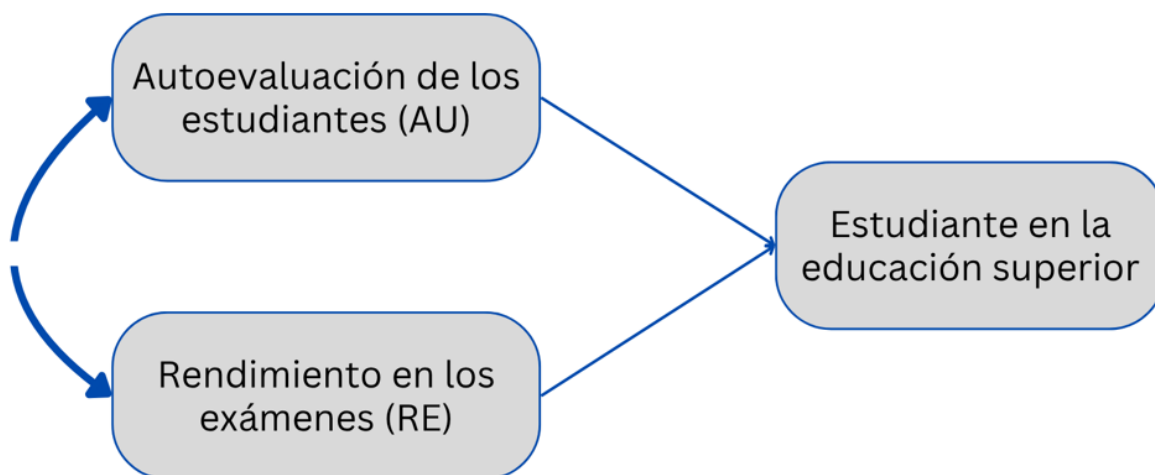
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 7.1.

Figura 7.1

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).

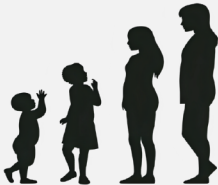
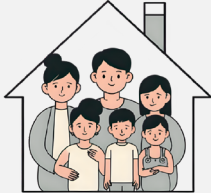
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Artes Visuales, Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, Educación Física y Deporte y en Danza Escénica en las áreas de Artes y humanidades, Educación, Medicina o área de la salud, Ciencias sociales y derecho, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad de Colima en Colima, Colima, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 390 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 1 y 10 puntos ($M = 9.01$, $SD = 0.7$), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos ($M = 4.36$, $SD = 0.6$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 7.1 y 7.2.

Tabla 7.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

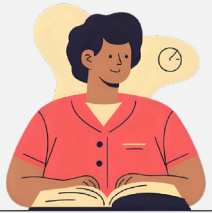
Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
63.6% personas	9.1	4%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
96% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	6	7.09

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 390, de los cuales 12 tienen hijos, que representan 3.1%; la edad que más se repite es 21 años con 20.51%; después 20 años con 20.26% y sigue 19 años con 17.95%; 96.2% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 7.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
36.4% personas	8.9	1.4%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
96.5% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	4	7.16

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 58.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 43.1% 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 7.3).

Tabla 7.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

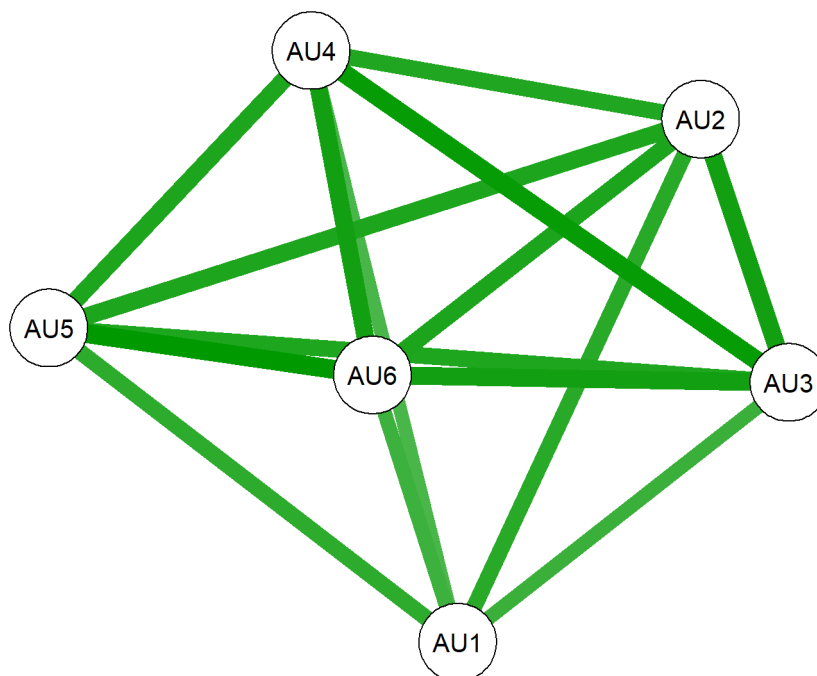
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.015
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.	0.957	0.937	4.361

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 7.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 7.4

Modelo gráfico gaussiano

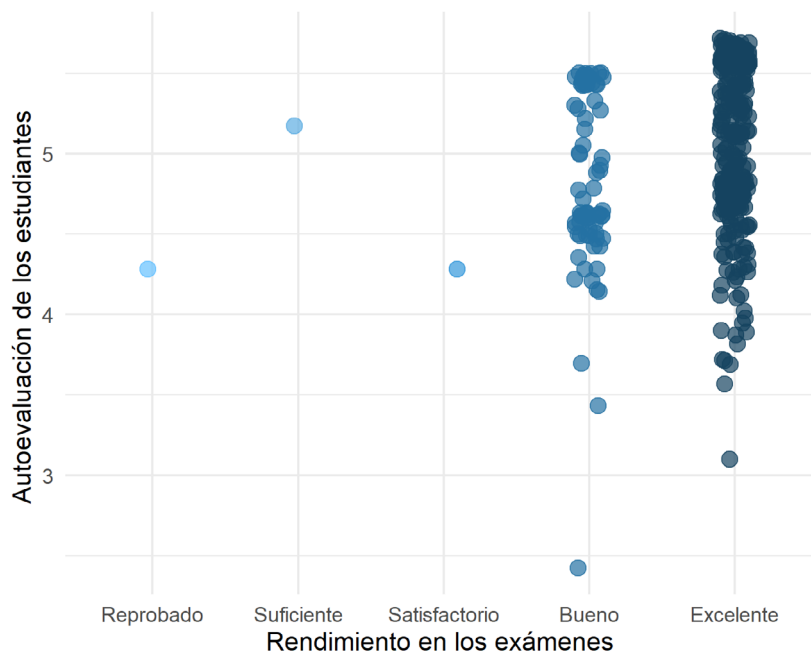


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.66	0.60	0.56	0.64	0.60
AU2	0.66	1.00	0.73	0.68	0.69	0.69
AU3	0.60	0.73	1.00	0.76	0.68	0.73
AU4	0.56	0.68	0.76	1.00	0.69	0.73
AU5	0.64	0.69	0.68	0.69	1.00	0.78
AU6	0.60	0.69	0.73	0.73	0.78	1.00

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

Diagrama 7.1

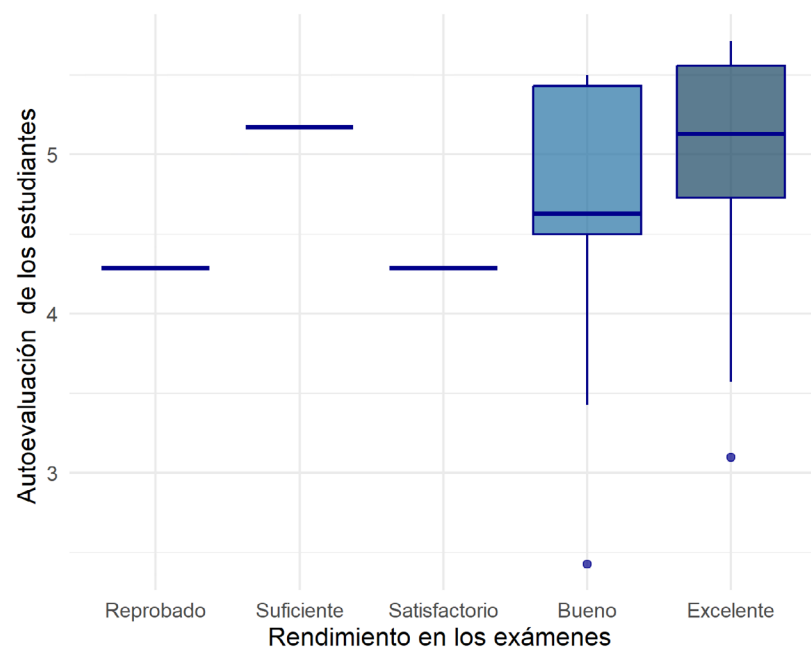
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 7.2

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 7.1. y 7.2.

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

Tabla 7.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	6.57	4	0.160	0.01
AU 2	3.92	4	0.417	0.01
AU 3	2.78	4	0.596	0.01
AU 4	5.72	4	0.221	0.01
AU 5	7.63	4	0.106	0.01
AU 6	5.25	4	0.263	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis indican que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems evaluados ($p > 0.05$). Esto sugiere que la autoevaluación de los estudiantes (AU) no se asocia de forma significativa con variaciones en el rendimiento en los exámenes (RE). Estos hallazgos sugieren cierta homogeneidad en la percepción de su desempeño, independientemente del grupo analizado.

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

Tabla 7.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.25	1.000	No
Excelente - Suficiente	-1.17	1.000	No
Excelente - Reprobado	-0.51	1.000	No
Bueno - Excelente	-1.77	0.381	No
Bueno - Satisfactorio	1.01	1.000	No
Bueno - Suficiente	-1.39	0.825	No
Bueno - Reprobado	-0.74	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.71	0.436	No
Reprobado - Satisfactorio	1.25	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-0.46	1.000	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

Los resultados del presente estudio indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de autoevaluación que tienen los estudiantes universitarios y los resultados obtenidos en sus exámenes. Esto sugiere que, en general, los estudiantes tienen una percepción relativamente homogénea de su desempeño académico, independientemente del nivel real de rendimiento reflejado en sus calificaciones. A pesar de que la autoevaluación es considerada un componente esencial del aprendizaje autorregulado, este hallazgo evidencia una brecha entre la percepción subjetiva y el rendimiento objetivo que no debe ser ignorada. Este hallazgo cobra relevancia en el contexto de la Universidad de Colima, ya que evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo del juicio evaluativo como competencia transversal en los programas formativos. Si bien los instrumentos utilizados mostraron buena confiabilidad y validez interna, los datos reflejan que los estudiantes, sin importar su nivel de desempeño, tienden a valorar de forma semejante su proceso de aprendizaje. Esto puede deberse a múltiples factores, como la falta de criterios explícitos para evaluar su propio trabajo, un exceso de confianza o una escasa formación en procesos metacognitivos. Desde una perspectiva crítica, la ausencia de diferencias significativas entre grupos con distintos niveles de rendimiento

plantea preguntas sobre la eficacia de las estrategias actuales para enseñar a los estudiantes a autoevaluarse de forma realista y útil, lo que representa una oportunidad para que las instituciones revaloren la manera en que se incorporan la autoevaluación y la retroalimentación en el proceso formativo. La falta de una autoevaluación más precisa puede afectar la capacidad del estudiantado para regular su propio aprendizaje, identificar sus debilidades reales y establecer metas de mejora alcanzables. Un estudiante que sobreestima su desempeño puede desarrollar una falsa sensación de competencia, lo que limita su motivación para esforzarse o profundizar en áreas donde en realidad requiere apoyo. Por otro lado, quienes subestiman su rendimiento pueden experimentar una disminución en su autoeficacia académica, lo que podría derivar en frustración, desmotivación o incluso abandono escolar. Además, si la autoevaluación no se alinea con criterios objetivos, se dificulta el desarrollo del juicio evaluativo, una competencia clave para el aprendizaje autónomo y la formación profesional continua. Por ello, es urgente repensar cómo se enseña y se valora la autoevaluación en el aula universitaria. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la naturaleza cuantitativa del enfoque, que si bien permite identificar patrones generales, no profundiza en la comprensión subjetiva que los estudiantes tienen sobre sus propias prácticas de evaluación. Tampoco se consideraron variables como el nivel de avance académico, las trayectorias escolares o factores psicosociales que podrían influir en la autoevaluación. Como futuras líneas de investigación se propone desarrollar estudios con enfoque cualitativo que exploren las razones por las cuales los estudiantes sobrestiman o subestiman su desempeño. Asimismo, sería valioso implementar programas de intervención pedagógica que integren la enseñanza explícita del juicio evaluativo, así como el uso de rúbricas co-construidas, retroalimentación dialogada y ejercicios de calibración evaluativa, para promover una educación superior más consciente, crítica y autónoma.

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>.