

Capítulo 12. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Acapulco, Guerrero, México.

Joaquín Reyes Añorve
Maria del Rocio García Sanchez
Kenya Hernández Vinalay
Irma Georgina Carreón Gómez

Universidad Autónoma de Guerrero

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.12](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.12)

Resumen

La investigación tiene como objetivo conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior, derivado del rendimiento en los exámenes. Es un estudio cuantitativo no experimental transversal descriptivo, mediante encuestas entre los meses de enero a marzo de 2024, en las licenciaturas y el posgrado de la Facultad, en cinco secciones, datos generales, datos familiares, perfil del estudiante, el rendimiento académico y el aprendizaje; en el contexto demográfico, participaron una mayoría de estudiantes mujeres; el valor del efecto entre los grupos que marca el tamaño de la magnitud de las diferencias, es el mismo valor 0.01; de ahí la importancia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes universitarios. Los resultados de la encuesta tendrán la utilidad de orientar a los estudiantes para identificar las áreas de oportunidad y mejorar su aprendizaje con criterios académicos definidos de común acuerdo entre docentes y estudiantes.

Palabras clave

autoevaluación del aprendizaje, autorreflexión, diferencias significativas, estudios 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).

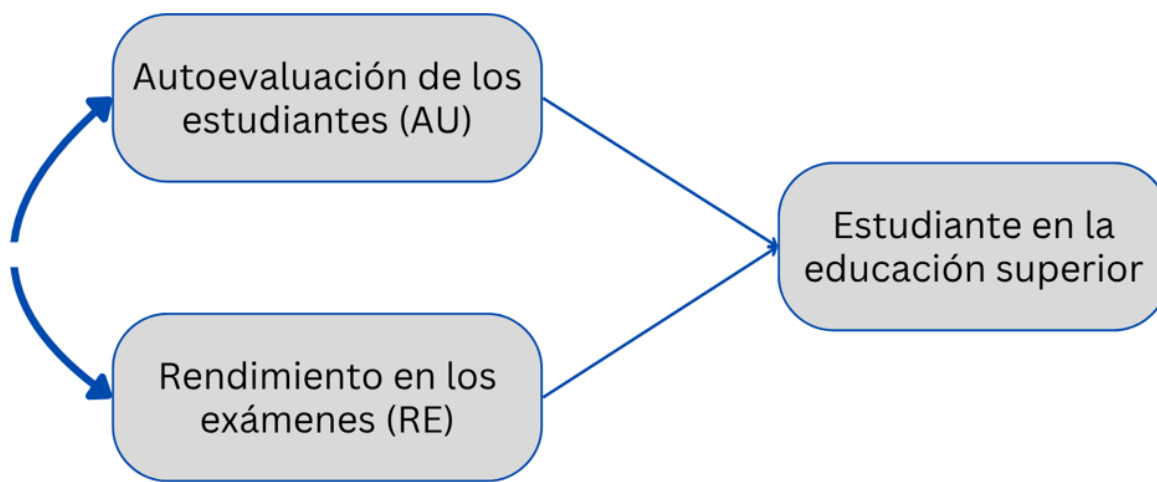
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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, 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 12.1.

Figura 12.1

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).

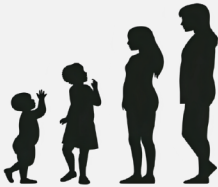
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Derecho y en Derechos humanos, en las áreas de Ciencias sociales y derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 470 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 7.8 y 10 puntos ($M = 9.22$, $SD = 0.53$), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos ($M = 4.19$, $SD = 0.61$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 12.1 y 12.2.

Tabla 12.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

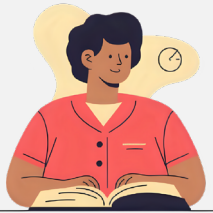
Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
58.9% personas	9.3	11.2%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
92.1% solteras	22 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	6.97

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 470, de los cuales 50 tienen hijos, que representan 10.6%; la edad que más se repite es 20 años con 20.85%; después 21 años con 19.15% y sigue 18 años con 17.66%; 91.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 12.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
41.1% personas	9.1	9.8%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
91.2% solteros	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	6.73

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 83.8% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 27.9% 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 12.3).

Tabla 12.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

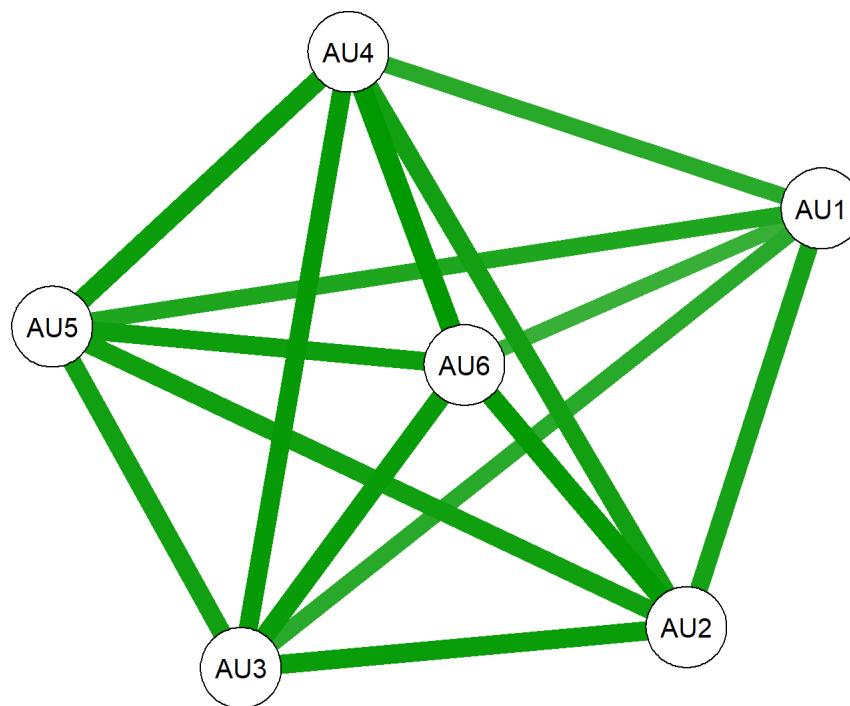
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.216
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	0.947	4.190

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 12.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 12.4

Modelo gráfico gaussiano

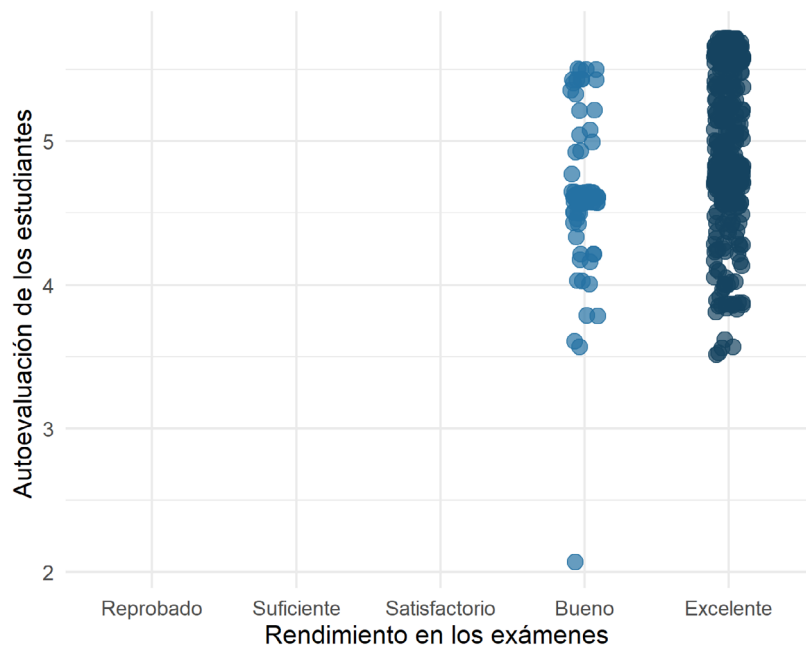


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.70	0.65	0.65	0.67	0.60
AU2	0.70	1.00	0.74	0.71	0.72	0.76
AU3	0.65	0.74	1.00	0.75	0.72	0.74
AU4	0.65	0.71	0.75	1.00	0.74	0.77
AU5	0.67	0.72	0.72	0.74	1.00	0.73
AU6	0.60	0.76	0.74	0.77	0.73	1.00

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

Diagrama 12.1

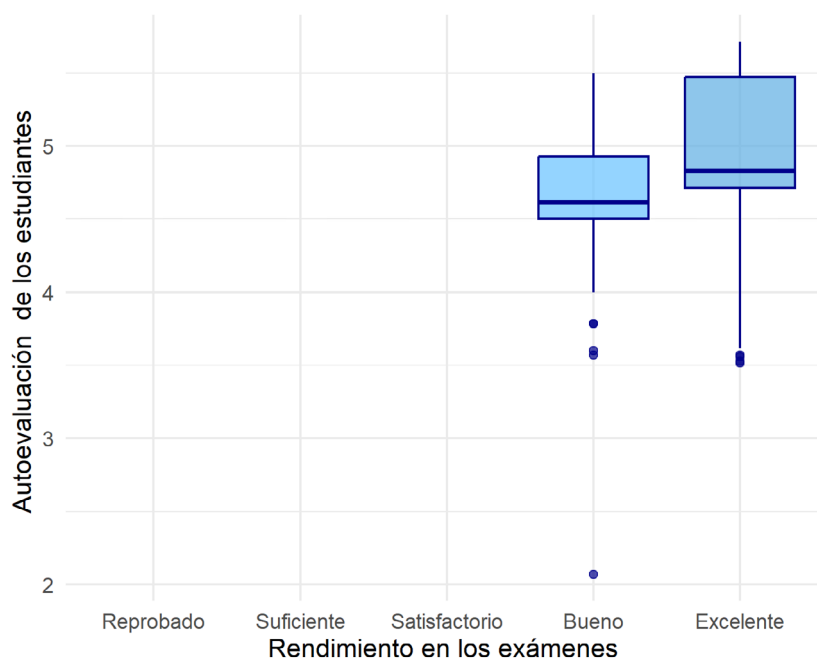
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 12.2

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 12.1. y 12.2.

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

Tabla 12.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	1.31	1	0.253	0.01
AU 2	1.76	1	0.185	0.01
AU 3	3.47	1	0.063	0.01
AU 4	4.47	1	<0.05	0.01
AU 5	6.19	1	<0.05	0.01
AU 6	7.24	1	<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 (3 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 12.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 12.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Bueno - Excelente	-2.43	<0.05	Sí

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

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn indican que únicamente el par Bueno - Excelente presentó una diferencia significativa ($p < 0.05$) tras el ajuste por comparaciones múltiples. Esto señala que existe una diferencia específica entre estos dos grupos de rendimiento. En los demás pares no se encontraron diferencias significativas, lo que confirma que las discrepancias entre categorías son puntuales y no generalizadas.

Conclusiones

La metodología es el estudio cuantitativo de 470 encuestas, aplicadas en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero; se presentan los principales resultados; existe un mayor porcentaje de estudiantes mujeres con el 58.9%, en menor porcentaje de hombres con un 41.1% con 22 años de edad y solteros en 91.7%. El instrumento de medición de las secciones en la escala Liker de cinco puntos y las variables de la Tabla 12.3 el rendimiento académico en los exámenes, resalta la media de 9.216 en una escala de calificaciones (muy buena) en la autoevaluación de los estudiantes, la media es 4.195; la tendencia promedio es menor respecto al rendimiento de exámenes, por lo que existe una baja capacidad de análisis de los estudiantes; estos resultados servirán para que los estudiantes practiquen sus exámenes con autorregulación, lo cual les permitirá el análisis del desempeño académico real al establecer criterios bien estructurados, de acuerdo con Karaman; es común que los estudiantes al valorar su desempeño, no lo conciben con un valor real, según Zmary; lo cual es cierto, por ello, la evaluación obtenida será de gran ayuda a la planta docente para contar con la retroalimentación e incentivar la calidad de la educación superior. Con la presente evaluación y el marco teórico expuesto, se considera relevante que al inicio y fin de cada ciclo escolar de forma institucional se establezca un Plan de mejora de la calidad de la enseñanza educativa con el fin de cumplir los objetivos básicos. El objetivo de la investigación es “Conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior, derivado del rendimiento en los exámenes”. Los resultados indican que, sí existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento de los exámenes; por lo cual se probó la hipótesis H_i . La Tabla 12.5 de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, revela diferencias significativas en el valor $p < 0.05$, indica que existe un grupo en que la autoevaluación se asocia significativamente con el rendimiento de

los exámenes, en AU4, AU5 y AU6. Las aportaciones de la 5ª. investigación anual de RELEP 2025, “Autorregulación y autoevaluación del estudiante universitario en Latinoamérica” destacan la relevancia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes universitarios para mejorar el desempeño académico, pero es indispensable la actualización docente y serán consideradas para su práctica, en todos los niveles de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero. Se proponen las acciones de las universidades públicas latinoamericanas, contener en sus planes de desarrollo y programas de estudio, cursos extracurriculares de estrategias del aprendizaje para estudiantes y docentes, con el objetivo de desarrollar las habilidades de la autoevaluación y alcanzar la calidad de la educación superior.

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>.