

Capítulo 19. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.

Aurelio Enrique López Barrón
Oscar Solís Rodríguez
Claudia Patricia Figueroa Ypiña
María del Consuelo Cortés Velázquez

Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.19](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.19)

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar si existen diferencias significativas entre la percepción de autoevaluación de los estudiantes y sus calificaciones en exámenes de estudiantes universitarios de los programas educativos de Ingenierías en Computación, Videojuegos, Telemática y Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Se implementó un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal, encuestando a 393 estudiantes. Para el análisis se emplearon las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Dunn, con el fin de detectar posibles variaciones entre los distintos niveles de rendimiento académico. Los hallazgos mostraron que no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las autoevaluaciones de los estudiantes y sus resultados en los exámenes, lo que sugiere una percepción homogénea respecto a su desempeño, sin importar sus calificaciones reales. Estos resultados, evidencian la conveniencia de que las autoridades de esta institución educativa fortalezcan estrategias de autoevaluación más objetivas y reflexivas desde etapas tempranas, ya que los estudiantes tienden a calificar su desempeño de forma similar, sin valorar de forma más precisa y consciente su propio desempeño académico. Finalmente, el estudio brinda aportaciones relevantes para optimizar procesos de evaluación autorregulada en entornos de educación superior.

Palabras clave

aprendizaje, autoevaluación, educación superior, rendimiento académico

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).

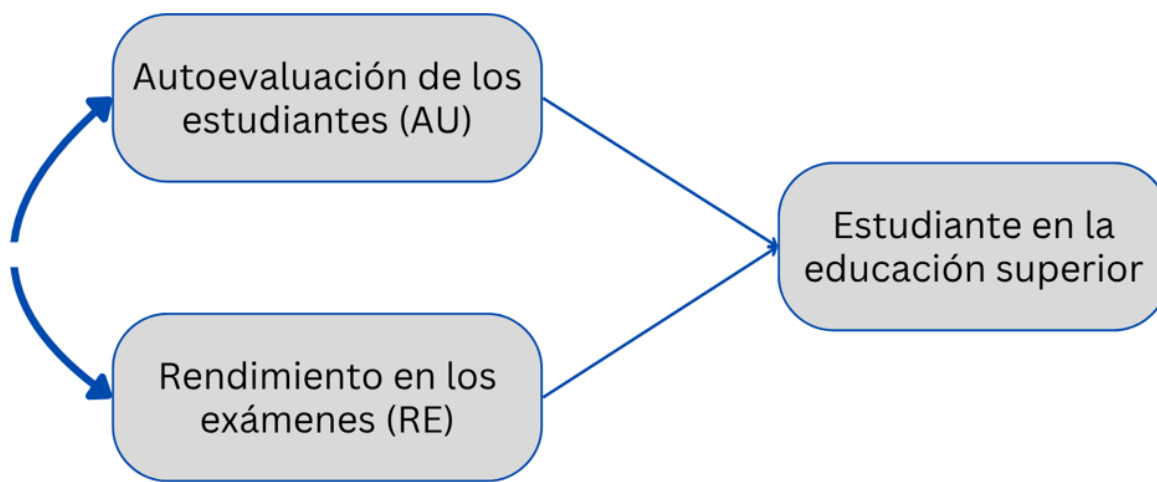
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 19.1.

Figura 19.1

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).

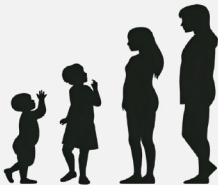
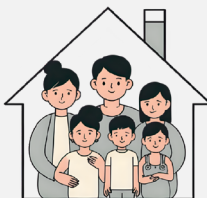
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Comunicación Multimedia y en Computación en las áreas de Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias naturales, exactas o de la computación del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara en Puerto Vallarta, Jalisco, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 393 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 ($M = 8.9$, $SD = 0.96$), y la puntuación autoevaluada entre 1.83 y 5 puntos ($M = 3.88$, $SD = 0.66$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 19.1 y 19.2.

Tabla 19.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

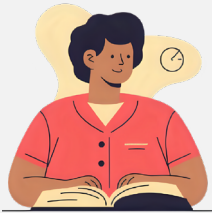
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
20.4% personas	9..1	3.8%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
93.8% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	5	6.78

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 393, de los cuales 10 tienen hijos, que representan 2.5%; la edad que más se repite es 19 años con 22.9%; después 20 años con 22.65% y sigue 18 años con 17.56%; 94.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 19.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
79.6% personas	8.8	2.2%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
95.2% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	6	6.57

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 44% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 33.3% 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 19.3).

Tabla 19.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

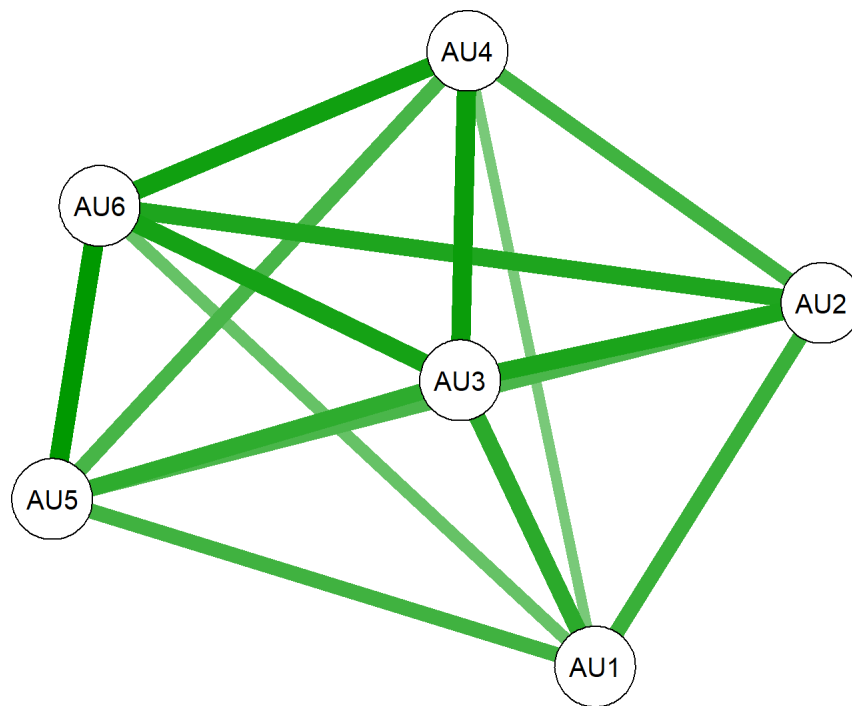
Variab	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.896
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.	0.929	0.876	3.879

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 19.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 19.4

Modelo gráfico gaussiano

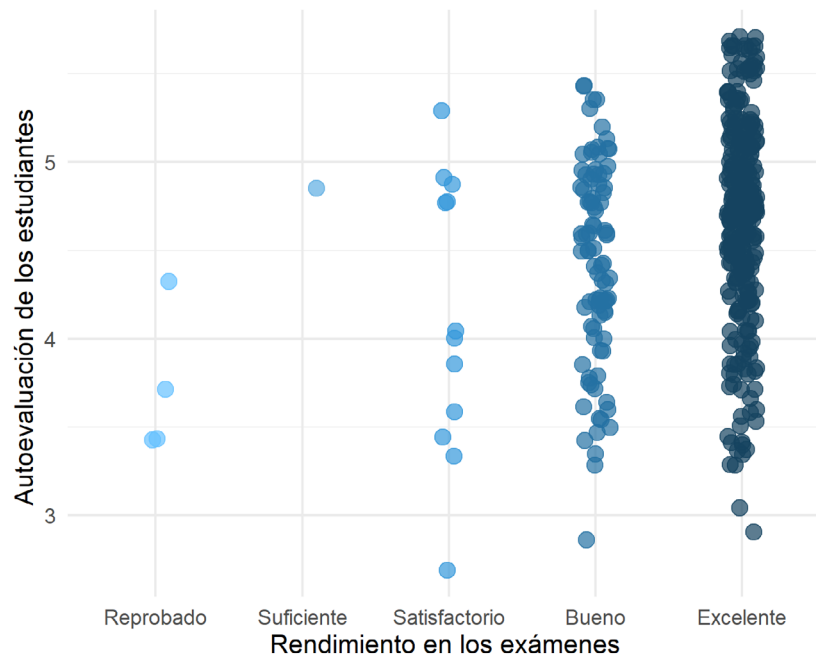


	Matriz de Correlaciones					
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.43	0.46	0.29	0.41	0.33
AU2	0.43	1.00	0.49	0.41	0.39	0.49
AU3	0.46	0.49	1.00	0.53	0.45	0.50
AU4	0.29	0.41	0.53	1.00	0.40	0.51
AU5	0.41	0.39	0.45	0.40	1.00	0.55
AU6	0.33	0.49	0.50	0.51	0.55	1.00

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

Diagrama 19.1

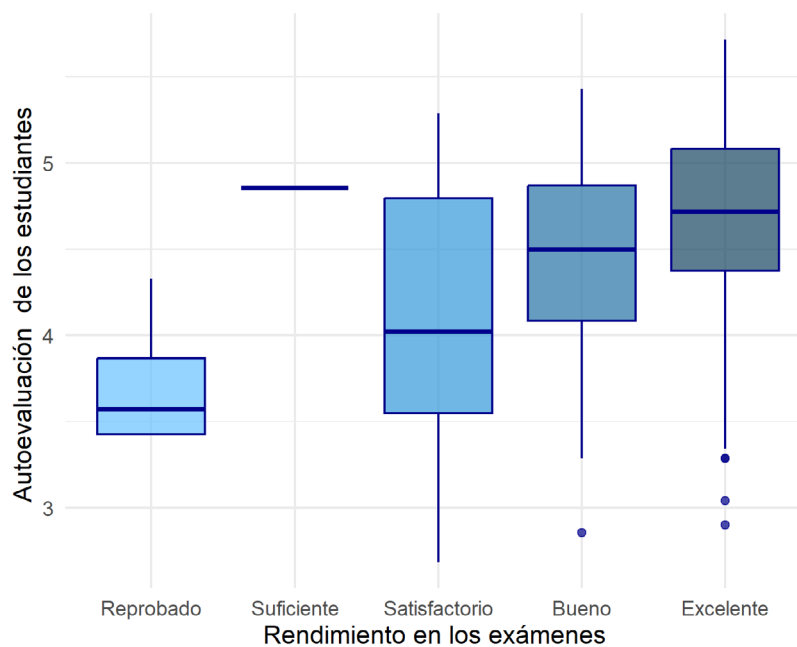
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 19.2

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 19.1. y 19.2.

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

Tabla 19.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	4.42	4	0.353	0.01
AU 2	5.78	4	0.216	0.01
AU 3	3.62	4	0.460	0.01
AU 4	7.87	4	0.096	0.01
AU 5	4.74	4	0.315	0.01
AU 6	2.33	4	0.674	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 19.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 19.6*Prueba Post Hoc Test de Dunn*

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.03	1.000	No
Excelente - Suficiente	-1.31	0.948	No
Excelente - Reprobado	0.27	1.000	No
Bueno - Excelente	-1.13	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.55	1.000	No
Bueno - Suficiente	-1.44	0.747	No
Bueno - Reprobado	0.00	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.55	0.601	No
Reprobado - Satisfactorio	0.29	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-1.30	0.974	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 presente investigación se propuso responder si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes de estudiantes universitarios de los programas educativos de Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Computación y Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. A partir de un enfoque cuantitativo transversal, los resultados obtenidos mediante pruebas estadísticas confirman la hipótesis nula, es decir, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de autoevaluación y los niveles reales de desempeño académico de los estudiantes. Este hallazgo es relevante porque cuestiona la eficacia con la que los estudiantes valoran su aprendizaje. A pesar de que la autoevaluación se promueve como una estrategia formativa para fomentar la autorregulación, los datos sugieren que los estudiantes no logran establecer una correspondencia clara entre su percepción subjetiva y su rendimiento objetivo. En el contexto local, donde el impulso hacia metodologías centradas en el estudiante está en crecimiento, este desajuste evidencia la necesidad de reforzar los mecanismos pedagógicos que desarrollen habilidades de evaluación crítica y realista del propio desempeño. Entre las limitaciones del estudio, destaca la exclusividad del enfoque cuantitati-

vo, lo cual restringe la posibilidad de comprender las razones subyacentes a las percepciones de los estudiantes. Además, la naturaleza transversal del estudio impide evaluar cambios en la precisión de la autoevaluación a lo largo del tiempo.

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>.