

Capítulo 25. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y Biología en la Universidad del Mar, San Pedro Mixtepec, Oaxaca, México.

Armando Gabriel Galván Cruz
Anabel Rojas Carmona
Rosa Isabel Ávila Ruiz
Janet Martínez Reyes

Universidad del Mar

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.25](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.25)

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. A través de un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple con estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y Biología en quienes se aplicaron y recopilaron un total de 418 encuestas válidas entre los meses de enero y marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta con altos índices de fiabilidad; los resultados obtenidos a través de la prueba de Kruskal-Wallis y el test post hoc de Dunn, demostraron que no existe diferencias estadísticamente significativas en cómo los estudiantes percibían su rendimiento y las calificaciones que recibieron. Este resultado cobra importancia en el contexto de la región costa de Oaxaca, donde presentan una percepción uniforme del proceso de aprendizaje, independientemente de sus resultados académicos. El aporte principal del estudio radica en evidenciar la discordancia que existe entre percepción y rendimiento, lo que plantea importantes desafíos, tales como ampliar las dimensiones y mecanismos que se están evaluando, así como fomentar la participación en el proceso de evaluación de saberes de la comunidad estudiantil.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Estudiantes, Licenciaturas, 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).

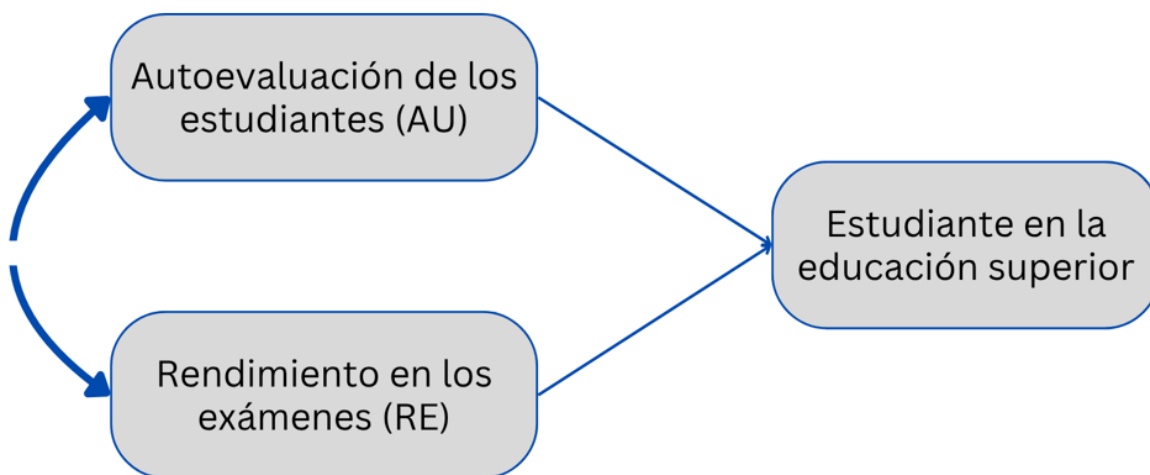
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 25.1.

Figura 25.1

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).

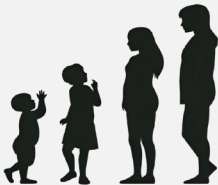
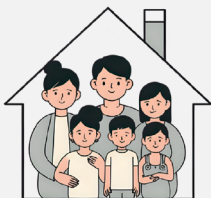
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y en Biología en las áreas de Medicina o área de la salud, Agronomía, pesca y veterinaria, Ciencias naturales, exactas o de la computación de la Universidad del Mar en San Pedro Mixtepec, Oaxaca, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 418 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 5.8 y 10 puntos ($M = 7.98$, $SD = 0.75$), y la puntuación autoevaluada entre 1.17 y 5 puntos ($M = 3.92$, $SD = 0.61$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 25.1 y 25.2.

Tabla 25.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

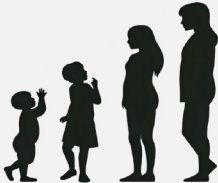
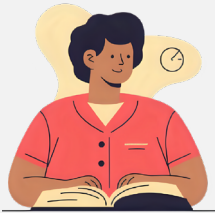
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
73.2% personas	8	2.9%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
95.1% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	8.83

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 418, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 2.6%; la edad que más se repite es 20 años con 19.38%; después 21 años con 17.46% y sigue 19 años con 16.99%; 95.5% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 25.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
26.8% personas	7.9	1.8%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
96.4% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	4	8.8

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 24.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.5% 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 25.3).

Tabla 25.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

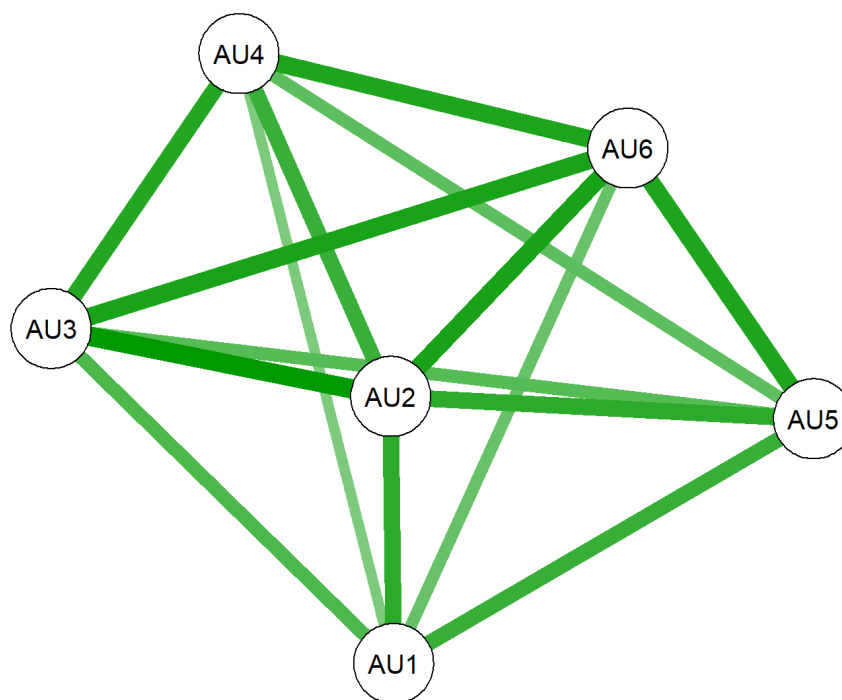
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			7.978
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.	0.926	0.882	3.915

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 25.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 25.4

Modelo gráfico gaussiano

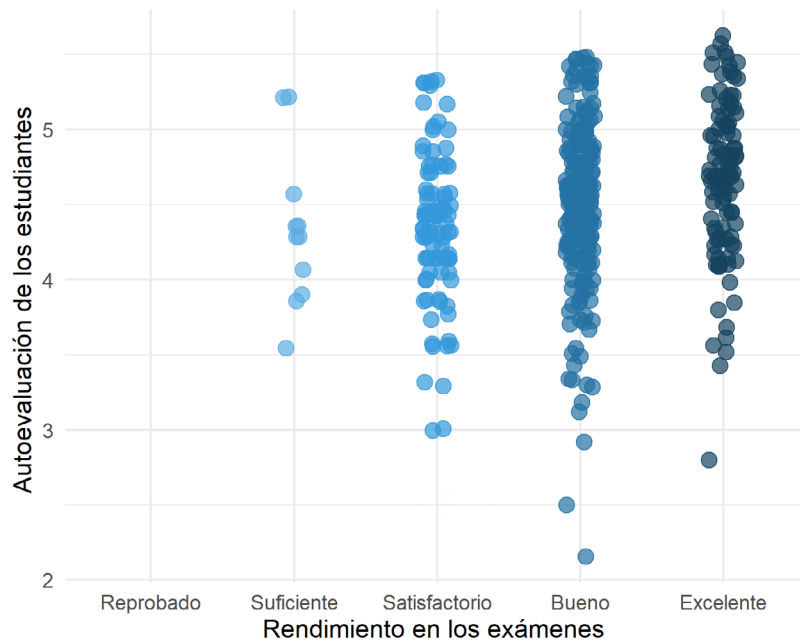


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.49	0.41	0.30	0.46	0.35
AU2	0.49	1.00	0.58	0.46	0.48	0.53
AU3	0.41	0.58	1.00	0.50	0.39	0.53
AU4	0.30	0.46	0.50	1.00	0.37	0.51
AU5	0.46	0.48	0.39	0.37	1.00	0.52
AU6	0.35	0.53	0.53	0.51	0.52	1.00

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

Diagrama 25.1

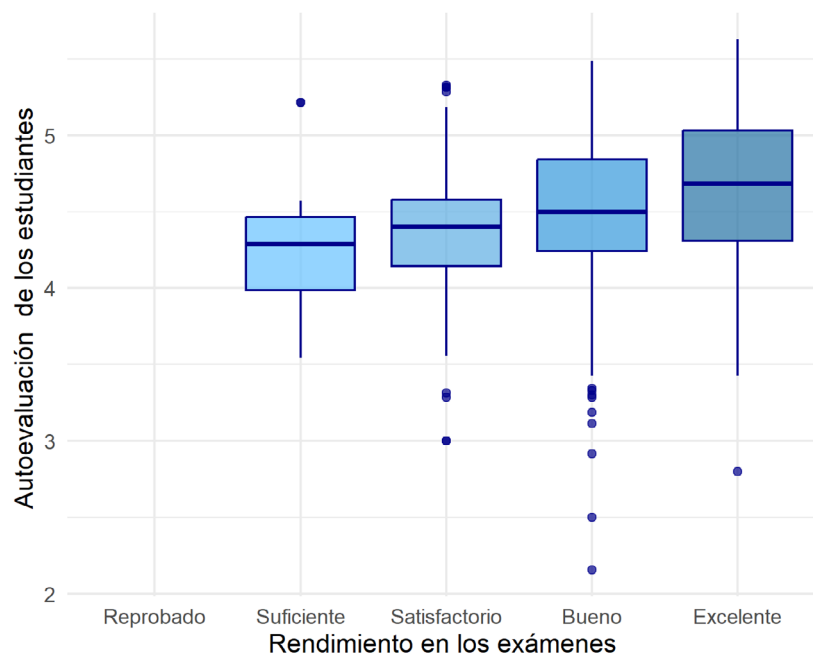
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 25.2

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 25.1. y 25.2.

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

Tabla 25.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	7.60	3	0.055	0.01
AU 2	0.66	3	0.883	0.01
AU 3	0.19	3	0.978	0.01
AU 4	3.75	3	0.289	0.01
AU 5	1.01	3	0.798	0.01
AU 6	1.71	3	0.634	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 25.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 25.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.86	1	No
Excelente - Reprobado	-0.02	1	No
Bueno - Excelente	-0.63	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.38	1	No
Bueno - Reprobado	-0.27	1	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.41	1	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

A partir del análisis realizado, se concluye que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del desempeño estudiantil y los resultados obtenidos en el examen. Por tanto, se confirma la hipótesis nula (H_0), y se rechaza la hipótesis alternativa (H_i), indicando que la autoevaluación no varía esencialmente con base en los niveles de rendimiento académico. Este hallazgo es de relevancia en el contexto educativo actual ya que indica una homogeneidad en la percepción que tienen los estudiantes respecto a su desempeño, independientemente de los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes. Es importante hacer notar que estudiantes con calificaciones más bajas presentan evaluaciones similares a los estudiantes que presentan un mejor desempeño académico, lo que evidencia una posible sobrevaloración de sus competencias académicas. De acuerdo con lo anterior, la aparente homogeneidad puede atribuirse a diversos factores como la falta de experiencia crítica, la escasa o nula cultura de autoevaluación o haber recibido poca información en las habilidades para analizar su propio desempeño. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación en autoevaluación, proporcionando a los estudiantes herramientas necesarias y criterios claros para juzgar su propio aprendizaje, así como la participación activa del estudiantado en el proceso de evaluación. Desde un punto de vista crítico, el fortalecimiento de la autoevaluación brinda a los estudiantes la posibilidad de supervisar su propio avance y resultados, facilitándoles la identificación de áreas que requieren mejora; al reconocer sus áreas de oportunidad pueden adaptar sus métodos de estudio y

centrarse en optimizar su desempeño académico. Además, la autoevaluación puede llevar a un mejor rendimiento en los exámenes, es decir, los alumnos al fortalecer su responsabilidad y pensamiento crítico serán capaces de enfrentarse a los exámenes con mayor seguridad y utilizar sus conocimientos de forma más eficiente. Entre las limitaciones del estudio se puede mencionar el uso de un solo instrumento de medición para evaluar el rendimiento académico (calificación final), ya que no se consideran otros elementos significativos lo que limita la profundidad del análisis, además, el desarrollo de la investigación se fundamenta en la percepción del estudiante sin realizar un marco comparativo con rúbricas o prácticas observables. Futuras líneas de investigación podrían estudiar la presencia de variables adicionales, como el papel del docente, la evaluación por pares, la retroalimentación, formación en autoevaluación, intervenciones centradas en mejorar y fortalecer la precisión del juicio evaluativo de los estudiantes.

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>.