

Capítulo 29. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Mercadotecnia y Contabilidad Pública de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán, Sinaloa, México.

Melissa Edith Salazar Echeagaray
Teresa Irina Salazar Echeagaray
Julieta Elizabeth Salazar Echeagaray
Jesús Armando Salas Rodríguez

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.29](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.29)

Resumen

Este estudio examinó la relación entre las habilidades de comunicación y la autorregulación académica de los estudiantes en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Se recolectaron 385 encuestas de estudiantes de diferentes programas académicos con base en un enfoque no experimental y cuantitativo a través de un modelo de SEM de diseño transversal. Las variables endógenas y exógenas incluyen competencias escritas y orales, lectura, competencias sociales. Los resultados de este estudio encontraron que había una correlación positiva significativa entre estas variables. En conclusión, es vital remarcar que los resultados encontraron una fuerte correlación positiva y significativa, pero la lectura era el predictor más crítico de la autorregulación académica. Además, todos los indicadores de la dispersión mostraron que el modelo SEM tenía un buen ajuste y apoyaba la idea inicial de que las competencias comunicativas en inglés tienen un efecto positivo significativo sobre la autorregulación. Sin embargo, no se observaron problemas de autocorrelación y colinealidad. En consecuencia, los resultados resaltan la utilización de las competencias comunicativas para aumentar la autorregulación en la universidad.

Palabras clave

Aprendizaje autónomo, Comunicación Estudiantil, Educación universitaria, Habilidades blandas, Éxito 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).

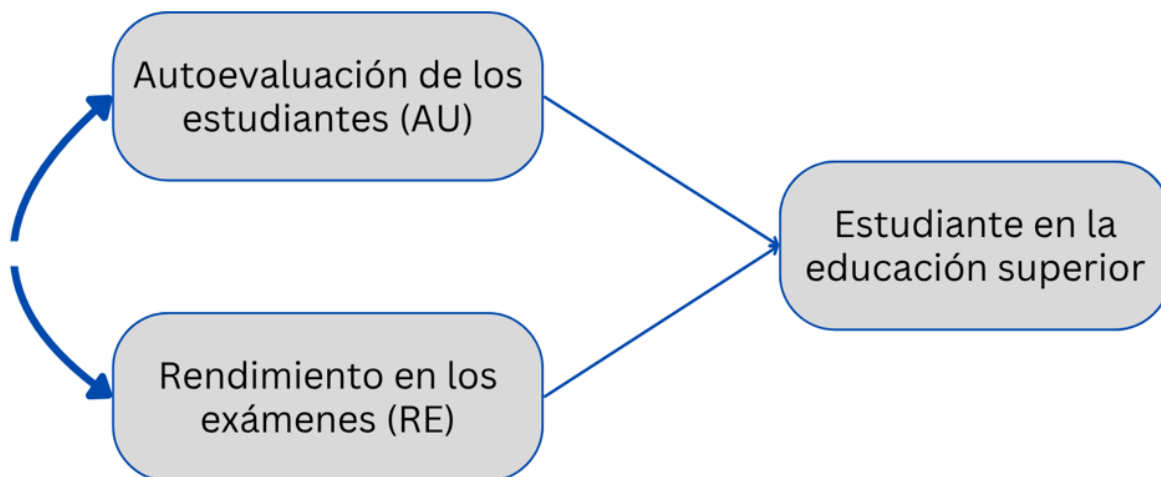
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 febrero a marzo de 2025, 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 29.1.

Figura 29.1

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).

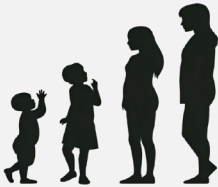
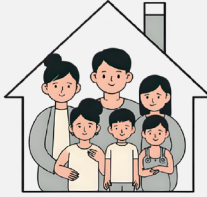
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Contabilidad Pública, Mercadotecnia y en Ciencias de la Comunicación en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias sociales y derecho, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán, Sinaloa, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 385 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. 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 ($M = 8.68$, $SD = 0.75$), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos ($M = 3.37$, $SD = 0.79$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 29.1 y 29.2.

Tabla 29.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

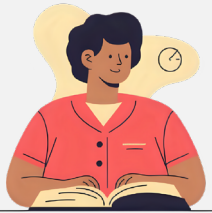
Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
62.3% personas	8.7	7.9%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
91.2% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	3	5.12

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 385, de los cuales 35 tienen hijos, que representan 9.1%; la edad que más se repite es 20 años con 19.74%; después 19 años con 18.44% y sigue 21 años con 16.1%; 90.1% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 8 personas.

Tabla 29.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
37.7% personas	8.6	11%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
88.3% solteros	22 años	15 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	3	4.72

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 75.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 42.1% 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 29.3).

Tabla 29.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

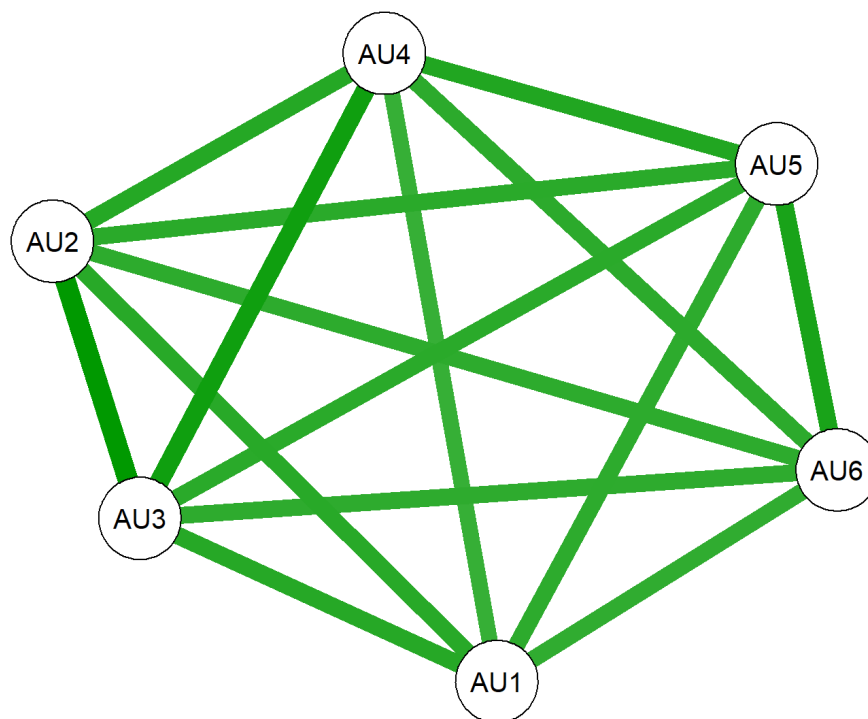
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.683
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.	0.98	0.964	3.373

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 29.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 29.4

Modelo gráfico gaussiano

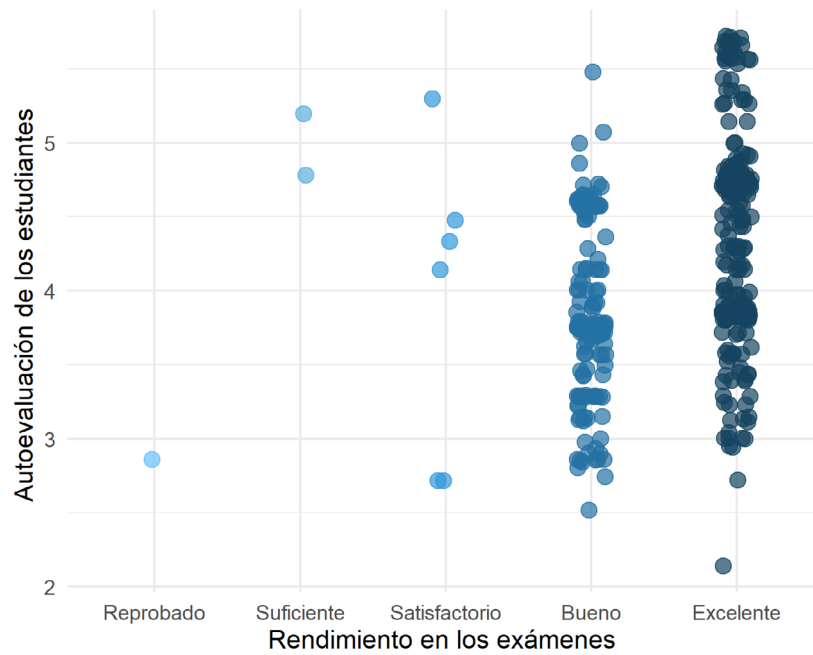


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.76	0.77	0.71	0.75	0.74
AU2	0.76	1.00	0.90	0.77	0.75	0.74
AU3	0.77	0.90	1.00	0.85	0.76	0.74
AU4	0.71	0.77	0.85	1.00	0.79	0.75
AU5	0.75	0.75	0.76	0.79	1.00	0.82
AU6	0.74	0.74	0.74	0.75	0.82	1.00

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

Diagrama 29.1

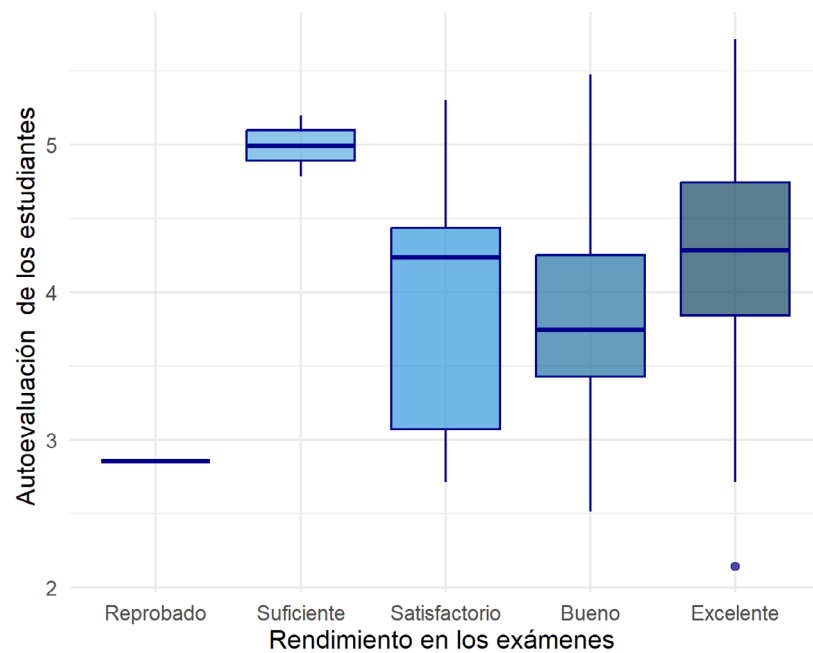
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 29.2

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 29.1. y 29.2.

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

Tabla 29.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	25.45	4	<0.05	0.01
AU 2	19.48	4	<0.05	0.01
AU 3	22.50	4	<0.05	0.01
AU 4	21.59	4	<0.05	0.01
AU 5	22.80	4	<0.05	0.01
AU 6	25.12	4	<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 (6 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 29.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 29.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.32	1	No
Excelente - Suficiente	-1.97	0.242	No
Excelente - Reprobado	0.19	1	No
Bueno - Excelente	-4.64	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	-0.87	1	No
Bueno - Suficiente	-2.66	<0.05	Sí
Bueno - Reprobado	-0.31	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.88	0.302	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.05	1	No
Reprobado - Suficiente	-1.30	0.971	No

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

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn muestran que los pares Bueno - Excelente, Bueno - Suficiente presentan diferencias significativas ($p < 0.05$) tras el ajuste por comparaciones múltiples. Esto sugiere que hay contrastes puntuales entre algunas categorías de rendimiento. No obstante, la ausencia de significancia en los demás pares indica que dichas diferencias no son generalizadas entre todos los grupos.

Conclusiones

Basándonos en los resultados de este estudio, podemos afirmar que existen diferencias importantes entre la evaluación que los estudiantes universitarios hacen de su propio aprendizaje y su desempeño en los exámenes. Esto nos lleva a rechazar la hipótesis nula y a sostener que la manera en que los estudiantes perciben su rendimiento académico varía dependiendo de sus resultados objetivos. Este descubrimiento es especialmente relevante en el ámbito de la Universidad Autónoma de Sinaloa ya que pone de manifiesto cómo la autopercepción de las habilidades impactan o discrepan en relación al desempeño medido y una visión crítica sobre las autoevaluaciones en contextos educativos reales. Los resultados de los análisis estadísticos no paramétricos muestran que existe una correlación notable entre ambas variables en general. Sin embargo, las disparidades significativas se hacen más evidentes al comparar ciertos niveles de rendimiento como “Bueno” vs “Excelente” y “Suficiente”. Esto sugiere que la autoevaluación varía y no es totalmente precisa en los distintos niveles de desempeño. Estas observaciones indican una inclinación hacia la sobrevaloración o subestimación que a veces puede ser influenciada por aspectos como la confianza en uno mismo, la experiencia previa o la ausencia de criterios definidos para evaluar la calidad de nuestro propio proceso

de aprendizaje. Desde un punto de vista crítico y reflexivo, este estudio contribuye al diálogo actual sobre la autorregulación del aprendizaje al destacar que la autoevaluación —si bien importante— no asegura de manera absolutamente precisa ni conscientemente plena el conocimiento del propio proceso educativo. Por el contrario, podría perpetuar prejuicios o discrepancias que, en lugar de promover el aprendizaje autónomo, lo desvirtúan. Esta aparente contradicción nos lleva a considerar nuevas formas de implementar estrategias educativas más orientadas y respaldadas por los docentes; enfocándonos en modelos de aprendizaje centrados en la retroalimentación detallada y constructiva del profesor/a y en la gradual evolución del juicio crítico en la evaluación. Entre las limitaciones del estudio se destaca que el desempeño académico se evaluó utilizando únicamente un criterio (calificación promedio), lo que simplifica la comprensión del fenómeno analizado en el estudio. Además de esto, a este análisis se le añade el hecho de que solo se consideró un contexto específico en la investigación; por lo tanto, sus conclusiones no pueden extrapolarse a otras instituciones educativas o áreas geográficas sin tener en cuenta las particularidades necesarias. Estos resultados no permitieron incluir variables psicológicas o emocionales que podrían influir en la percepción de los estudiantes, tal como su autoeficiencia, niveles de ansiedad o grado de motivación. En futuras investigaciones se podría analizar cómo evoluciona el juicio evaluativo a lo largo de la etapa universitaria y estudiar la relación entre la autoevaluación y otros factores como el género, el entorno familiar, los hábitos de estudio o la tutoría académica. Sería beneficioso contar también con intervenciones pedagógicas que promuevan una mejor precisión en la autoevaluación y evaluar su impacto mediante diseños experimentales o mixtos. Estos tipos de estudios ayudarán a fomentar una cultura educativa más reflexiva, crítica y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

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>.
- Tavsanlı, 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>.