

Capítulo 30. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Contaduría Pública, Contaduría Pública Fiscal, Negocios Internacionales y Diseño Gráfico Empresarial en la Universidad Autónoma de Sinaloa en Salvador Alvarado, Sinaloa, México.

Mercedez Bianey López Bojorquez
Olivia Urtusuástegui Pérez
Hermelinda Mexia Angulo
Adriana López Cuevas

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.30](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.30)

Resumen

En un entorno donde los jóvenes enfrentan desafíos sociales y académicos, promover una autoevaluación reflexiva es una estrategia ética y urgente, ya que el desarrollar esta competencia no sólo contribuye al rendimiento académico, sino que fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso del estudiante con su propio proceso de formación. El objetivo de esta investigación es medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y la percepción de su autoevaluación, a través de un estudio cuantitativo no experimental, transversal y descriptivo, se aplicó una encuesta validada a 393 estudiantes universitarios de diversas licenciaturas. El análisis estadístico mostró diferencias significativas entre la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño y sus resultados reales, especialmente en aquellos con calificaciones “buenas”, quienes tienden a subestimarse. El hallazgo más relevante es la discrepancia entre la autopercepción y el logro académico, lo que sugiere que muchos estudiantes carecen de herramientas para realizar juicios precisos sobre su aprendizaje, situación que refleja no sólo un área de oportunidad en la formación metacognitiva, sino también un déficit estructural en las prácticas pedagógicas institucionales, donde la retroalimentación y la cultura de autoevaluación aún no están totalmente consolidadas.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Evaluación, Percepción estudiantil, 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).

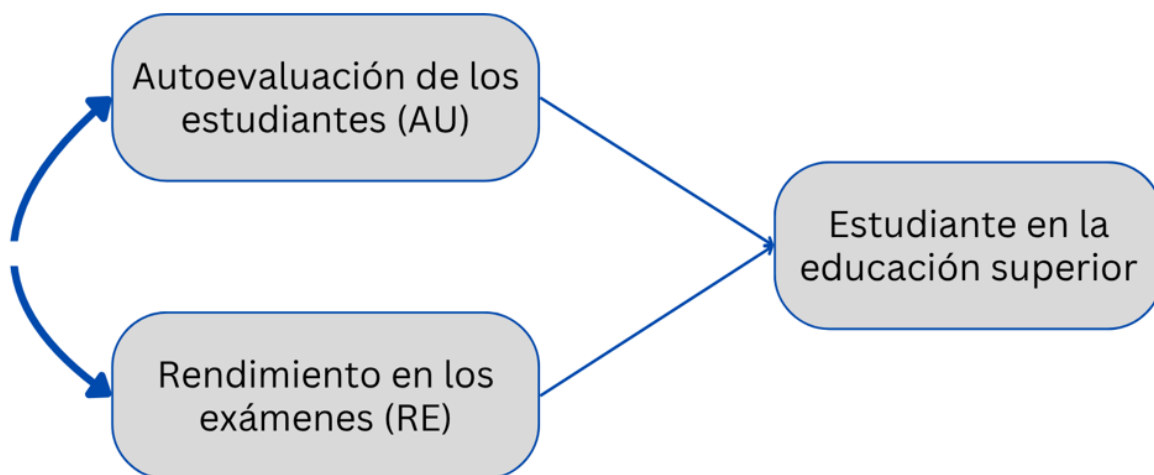
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 30.1.

Figura 30.1

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).

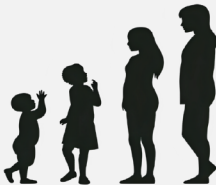
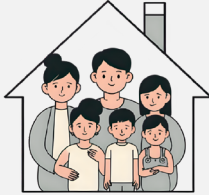
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Contaduría Pública/Contaduría Pública Fiscal, Negocios Internacionales y en Diseño Gráfico Empresarial en las áreas de Administración y Negocios, Artes y humanidades, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Salvador Alvarado, Sinaloa, 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 0 y 10 puntos ($M = 9.02$, $SD = 0.96$), y la puntuación autoevaluada entre 1.33 y 5 puntos ($M = 4.25$, $SD = 0.54$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 30.1 y 30.2.

Tabla 30.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

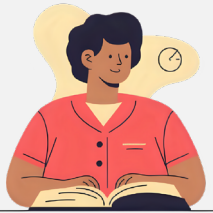
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
58% personas	9.2	4.8%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
93.4% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	5	5.2

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 15 tienen hijos, que representan 3.8%; la edad que más se repite es 21 años con 23.66%; después 19 años con 19.59% y sigue 20 años con 19.08%; 94.4% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 30.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
42% personas	8.7	2.4%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
95.8% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
1	5	5.12

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 62.1% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 26.2% 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 30.3).

Tabla 30.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

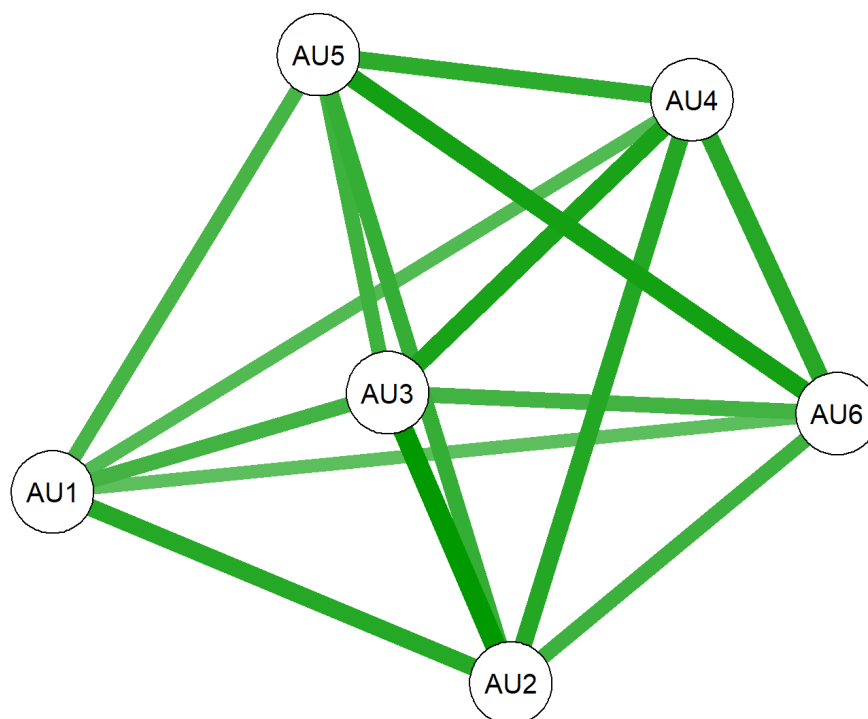
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.019
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.	0.939	0.91	4.248

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 30.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 30.4

Modelo gráfico gaussiano

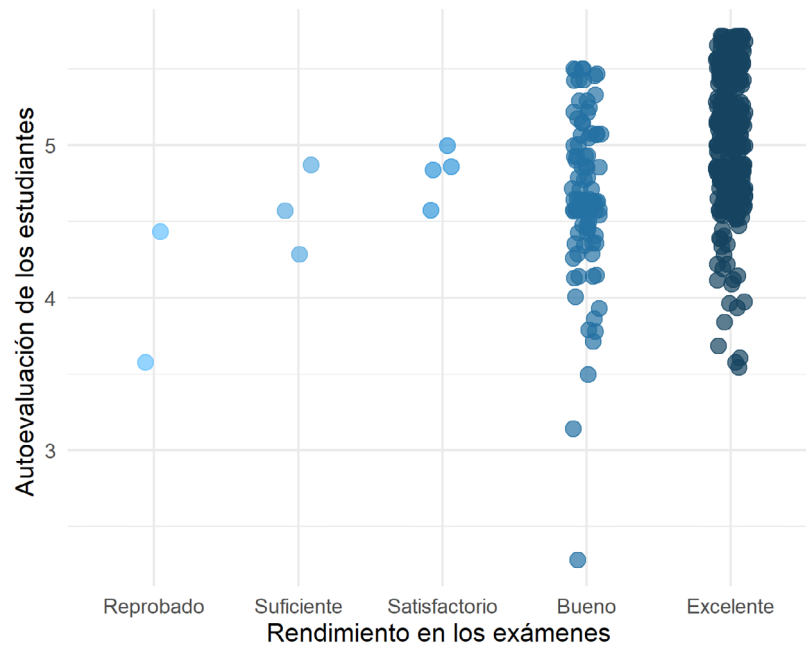


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.57	0.49	0.45	0.48	0.42
AU2	0.57	1.00	0.66	0.57	0.53	0.51
AU3	0.49	0.66	1.00	0.60	0.50	0.49
AU4	0.45	0.57	0.60	1.00	0.55	0.56
AU5	0.48	0.53	0.50	0.55	1.00	0.61
AU6	0.42	0.51	0.49	0.56	0.61	1.00

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

Diagrama 30.1

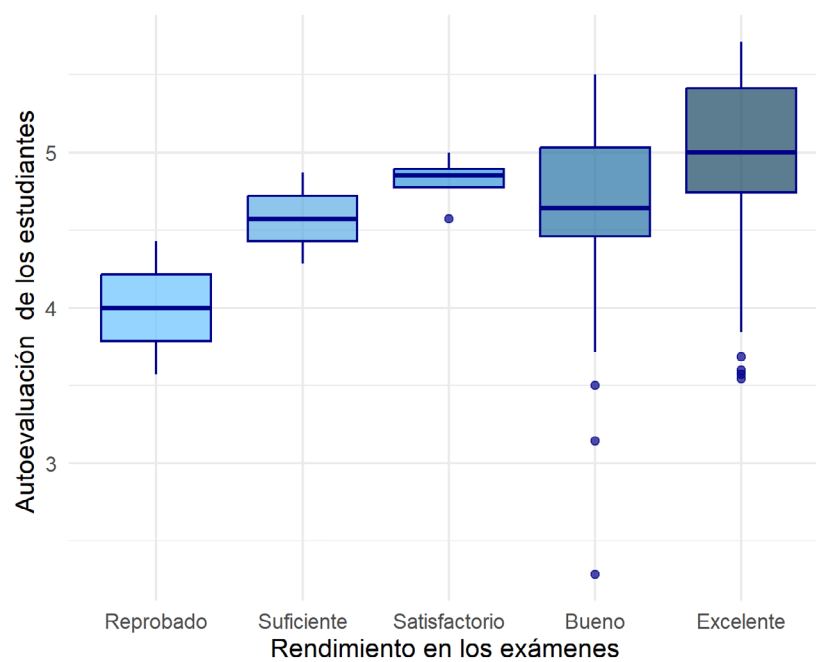
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 30.2

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 30.1. y 30.2.

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

Tabla 30.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	18.43	4	<0.05	0.01
AU 2	8.51	4	0.074	0.01
AU 3	9.29	4	0.054	0.01
AU 4	4.78	4	0.31	0.01
AU 5	9.44	4	0.051	0.01
AU 6	8.78	4	0.067	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis indican que solo el ítem AU 1 presenta una diferencia significativa en el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Esto sugiere que, para este ítem en particular, la autoevaluación de los estudiantes (AU) se asocia significativamente con variaciones en el rendimiento en los exámenes (RE). En los demás ítems no se encontraron diferencias significativas. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar cómo ciertas percepciones específicas de los estudiantes pueden influir en sus resultados de rendimiento.

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

Tabla 30.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-0.79	1	No
Excelente - Suficiente	-0.12	1	No
Excelente - Reprobado	-0.86	1	No
Bueno - Excelente	-2.99	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	-1.47	0.708	No
Bueno - Suficiente	-0.73	1	No
Bueno - Reprobado	-1.35	0.878	No
Satisfactorio - Suficiente	0.43	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.25	1	No
Reprobado - Suficiente	0.59	1	No

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

Los resultados de la prueba de post hoc de Dunnett muestran diferencias significativas en la autoevaluación estudiantil derivado del rendimiento en los exámenes en Bueno -Excelente, esta diferencia no puede entenderse como una mera imprecisión en el juicio personal, sino como el reflejo de una necesidad estructural en la formación de competencias metacognitivas en el nivel superior, ya que en la Universidad Autónoma de Sinaloa convergen estudiantes con trayectorias escolares diversas y condiciones socioeconómicas heterogéneas, estos hallazgos son especialmente relevantes, pues evidencian la necesidad de rediseñar las estrategias de acompañamiento académico, a través de las cuáles los profesores promuevan el pensamiento crítico, la autorregulación y percepción personal.

Los estudiantes con promedios más altos fueron quienes mostraron una mayor precisión al autoevaluarse, esto indica que el juicio evaluativo no se obtiene de manera automática, sino que se forma con el tiempo y la práctica constante, posiblemente a una mayor exposición de criterios de evaluación claros además de experiencias de aprendizaje con estructura definida y exigente; el contraste, con quienes obtuvieron calificaciones regulares tendieron a subestimarse, situación que puede relacionarse con una baja confianza en sus capacidades académicas, y el logro en sus actividades escolares.

Este contraste entre percepciones y realidades académicas pone en evidencia una necesidad urgente de revisar la manera en que se lleva a cabo la evaluación dentro de las aulas, ya que persisten las prácticas docentes que perciben la evaluación como una acción final, sin dar lugar al desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. En este sentido la autoevaluación, no puede verse como una simple formalidad o requisito, sino como una oportunidad valiosa para que el estudiante se conozca, reflexione sobre sus procesos y tome un papel más activo en su formación, para lograrlo, no basta con entregar una rúbrica, se requiere un cambio más profundo en la forma de enseñar, el docente debe ser un acompañante en el proceso formativo que le permita al estudiante construir un juicio propio, fundamentado y consciente.

Pese a que el estudio cuenta con datos sólidos y reveladores, es importante reconocer sus límites, ya que el enfoque cuantitativo adaptado no permite explorar las emociones, pensamientos o razones que influyen la manera en cómo los estudiantes se valoran a sí mismos, además al haberse realizado en un contexto en específico, los resultados no pueden generalizarse a otros entornos sin precauciones. También quedó fuera el análisis de factores psicoeducativos, los cuales podrían haber aportado una comprensión más rica del fenómeno analizado.

Como línea futura, es fundamental abrir paso a estudios con metodologías mixtas que explotan no sólo los números, sino también las voces y experiencias del estudiantado, además se considera urgente rediseñar estrategias que fomenten el desarrollo del juicio evaluativo y autoevaluativo desde los primeros semestres, promoviendo así espacios donde el error se vea como parte del aprendizaje y la retroalimentación esté enfocada en el proceso, no sólo en el resultado final, esto permitirá avanzar hacia una cultura educativa más reflexiva, inclusiva y coherente con los principios del aprendizaje autónomo y permanente.

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>.