

Capítulo 32. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Salvador Alvarado y Mazatlán, Sinaloa, México.

María Guadalupe Soto Decuir
Jesús Madueña Molina
María Concepción Mazo Sandoval
Isabel Cristina Mazo Sandoval

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.32](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.32)

Resumen

Conocer si existe una diferencia significativa entre la autoevaluación y el rendimiento en los exámenes de los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en Salvador Alvarado y Mazatlán es el objetivo del estudio. Con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal se aplicaron 392 encuestas. Los resultados presentan diferencias significativas en el análisis estadístico, es decir, la percepción de los estudiantes sobre su desempeño varía en función de sus resultados en los exámenes. Por lo que se argumenta que las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos sugieren que los sujetos de estudio todavía no consolidan su proceso metacognitivo y la percepción que tienen sobre su rendimiento académico. Dado lo anterior, la autoevaluación es un constructo formado por diversas dimensiones (educativo, social, familiar, económico) que moldean la personalidad y autoconfianza del estudiantado. Se concluye que para que exista una relación entre la autoevaluación positiva y el éxito del proceso educativo, los estudiantes del área de ciencias de la educación y trabajo social al ser sujetos que se encuentran en estrecha relación con la sociedad deben fortalecer las dimensiones de forma integral.

Palabras clave

Autoevaluación, desempeño académico, estudiantes universitarios, proceso educativo, 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).

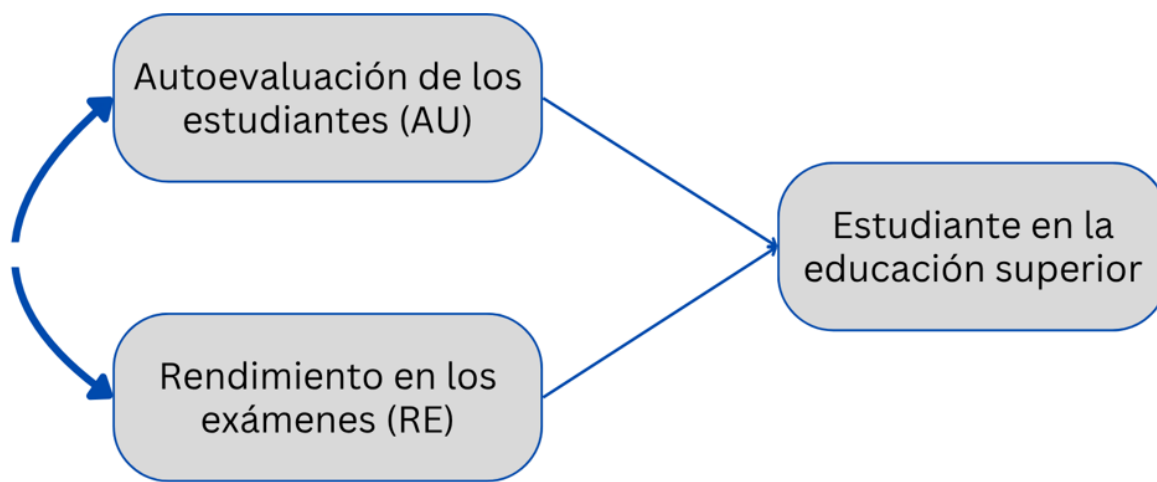
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 32.1.

Figura 32.1

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).

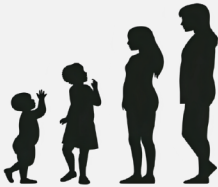
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Trabajo Social y en Ciencias de la Educación, en las áreas de Ciencias sociales y derecho, Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán y Salvador Alvarado, Sinaloa, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 392 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 ($M = 9.11$, $SD = 1.02$), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos ($M = 4.31$, $SD = 0.6$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 32.1 y 32.2.

Tabla 32.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

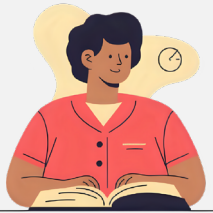
Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
82.7% personas	9.1	25.9%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
77.2% solteras	24 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	6	5.75

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 392, de los cuales 91 tienen hijos, que representan 23.2%; la edad que más se repite es 19 años con 17.6%; después 21 años con 14.54% y sigue 20 años con 13.27%; 78.8% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 32.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
17.3% personas	9	10.3%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
86.8% solteros	23 años	5 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	6	6.21

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 67.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 23.2% 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 32.3).

Tabla 32.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

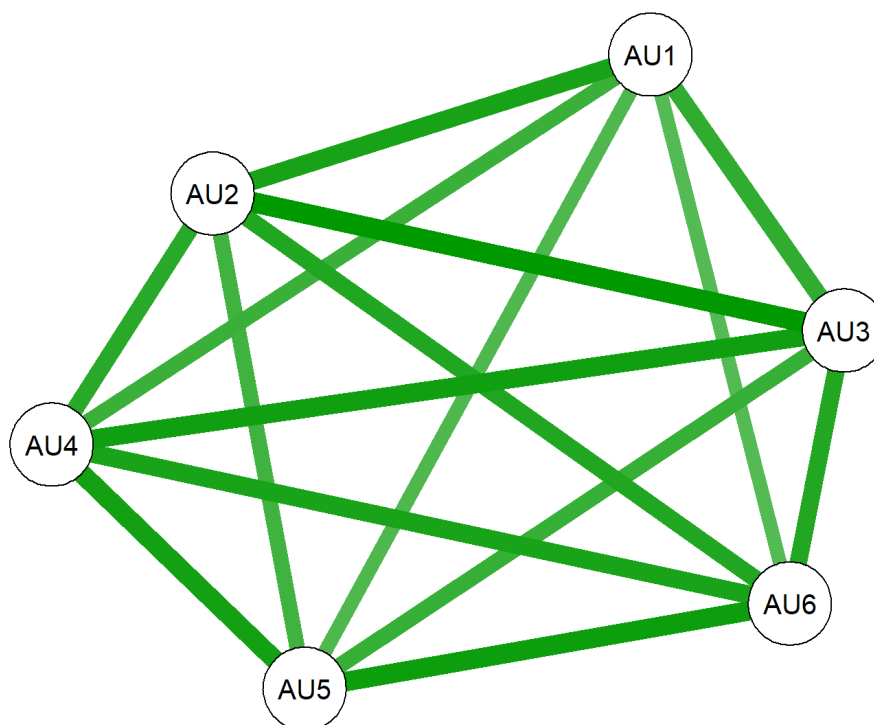
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.107
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.	0.938	0.903	4.313

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 32.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 32.4

Modelo gráfico gaussiano

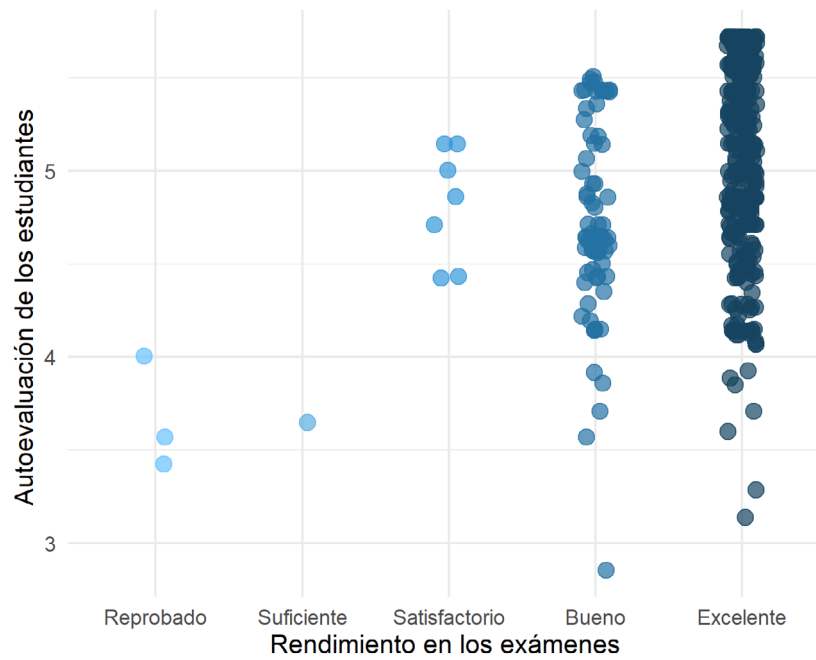


	Matriz de Correlaciones					
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.60	0.54	0.51	0.46	0.44
AU2	0.60	1.00	0.66	0.56	0.50	0.58
AU3	0.54	0.66	1.00	0.62	0.52	0.57
AU4	0.51	0.56	0.62	1.00	0.61	0.60
AU5	0.46	0.50	0.52	0.61	1.00	0.63
AU6	0.44	0.58	0.57	0.60	0.63	1.00

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

Diagrama 32.1

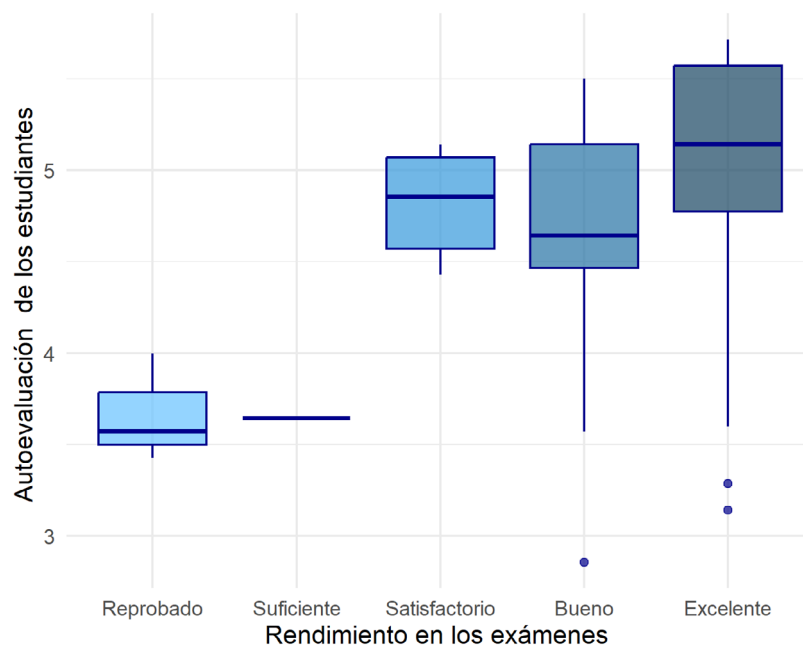
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 32.2

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 32.1. y 32.2.

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

Tabla 32.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	12.23	4	<0.05	0.01
AU 2	9.90	4	<0.05	0.01
AU 3	7.67	4	0.104	0.01
AU 4	6.33	4	0.176	0.01
AU 5	8.81	4	0.066	0.01
AU 6	12.68	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 (3 de 6) presentan diferencias significativas ($p < 0.05$). Esto indica que existe una asociación consistente entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) y las variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Estos resultados sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño difieren significativamente entre los grupos, lo que subraya la relevancia de fomentar una autoevaluación precisa y reflexiva en el contexto educativo.

Para profundizar en estos resultados, se llevó a cabo una prueba post hoc de Dunn. Esta prueba permite identificar específicamente entre qué grupos existen diferencias significativas en las autoevaluaciones subjetivas. A continuación, se presenta la Tabla 32.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 32.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-0.12	1	No
Excelente - Suficiente	1.69	0.454	No
Excelente - Reprobado	0.96	1	No
Bueno - Excelente	-2.80	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	-1.04	1	No
Bueno - Suficiente	1.32	0.94	No
Bueno - Reprobado	0.32	1	No
Satisfactorio - Suficiente	1.63	0.52	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.87	1	No
Reprobado - Suficiente	0.98	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

Con base en los resultados y el objetivo de la investigación —conocer si existe una diferencia significativa entre la autoevaluación (AU) y el rendimiento en los exámenes (RE) de los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en Salvador Alvarado y Mazatlán—, se concluye que la percepción positiva de los estudiantes influye favorablemente en el proceso educativo. Lo que valida la hipótesis de investigación: Existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes. En los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, 4 de 6 ítems presentan diferencias significativas, por lo que existe una relación consistente entre la AU y el RE de los estudiantes. El análisis post hoc de Dunn, respaldan lo anterior, al encontrarse también diferencias significativas en el grupo de estudiantes con autoevaluación “Buena” y rendimiento en exámenes “Excelente”. Este resultado sugiere que, al autoevaluar su proceso de aprendizaje, los universitarios, en específico los de ciencias de la educación y trabajo social logran identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación académica y promueve una mayor independencia y autonomía en su desempeño académico. Las dife-

rencias en los grupos sugieren que la autoevaluación es un constructo formado por diversas dimensiones y roles del estudiante, como los educativos, sociales, familiares y económicos. Estas dimensiones moldean su personalidad y su capacidad para autoevaluarse, ya sea positiva o negativamente. Un estudiante con autoconfianza y desempeño productivo tiene mayor probabilidad de mejorar su rendimiento académico, ya que su autopercepción influye directamente en sus resultados. Los hallazgos subrayan que la autoevaluación es fundamental para el proceso de aprendizaje, y se refuerza la idea de su importancia en el desarrollo integral del estudiante. Una autoevaluación positiva en los estudiantes facilita el proceso de enseñanza, ya que fomenta la iniciativa para adquirir conocimientos previos y el intercambio de información entre docentes y pares. Esto promueve una retroalimentación recíproca y un diálogo horizontal que optimiza las estrategias educativas. Además, fortalece la cooperación entre estudiantes, al reconocer su capacidad para alcanzar objetivos. Los hallazgos indican que una autoevaluación positiva apoya el seguimiento del progreso, la reflexión sobre el rendimiento en exámenes y el aprendizaje, lo que contribuye al logro de las metas académicas propuestas. Se concluye que el proceso educativo es una oportunidad para fomentar la autoevaluación positiva en los estudiantes, en específico los del área de ciencias de la educación y trabajo social, por ser un vínculo estrecho con la sociedad. Una limitación del estudio fue la recopilación de datos, ya que al ser cuantitativo y transversal impide observar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, así como el desarrollo de la autoevaluación en los estudiantes. Para futuras investigaciones, se propone combinar métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de identificar las distintas dimensiones que influyen en la autoevaluación de los estudiantes universitarios y el impacto en el rendimiento académico.

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>.