

Capítulo 33. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura de Médico general de la Facultad de Medicina en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Nikell Esmeralda Zárate Depraect

Paula Flores Flores

Dilcia Denyss Zurita Camacho

Nora Angelica Bustillos Terrazas

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.33](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.33)

Resumen

Los resultados de la presente investigación sirvieron para conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes. Bajo un enfoque cuantitativo, de tipo transversal y diseño descriptivo, aplicando una encuesta validada a 577 estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Se encontró gracias a la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis y el análisis post hoc de Dunn, que no arrojaron diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico y las puntuaciones de autoevaluación, lo que revela una homogeneidad en la percepción del propio desempeño, independientemente del resultado obtenido. Este hallazgo, sirve para visibilizar que, en el contexto de una comunidad estudiantil caracterizada por exigencias académicas elevadas, se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que desarrollen habilidades metacognitivas y de autorregulación. Este estudio ofrece evidencia empírica valiosa para mejorar la formación profesional del estudiantado en programas de salud, donde la capacidad de juicio reflexivo resulta fundamental.

Palabras clave

Auto evaluación, autorreflexión, autorregulación, estudiantes, medicina

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).

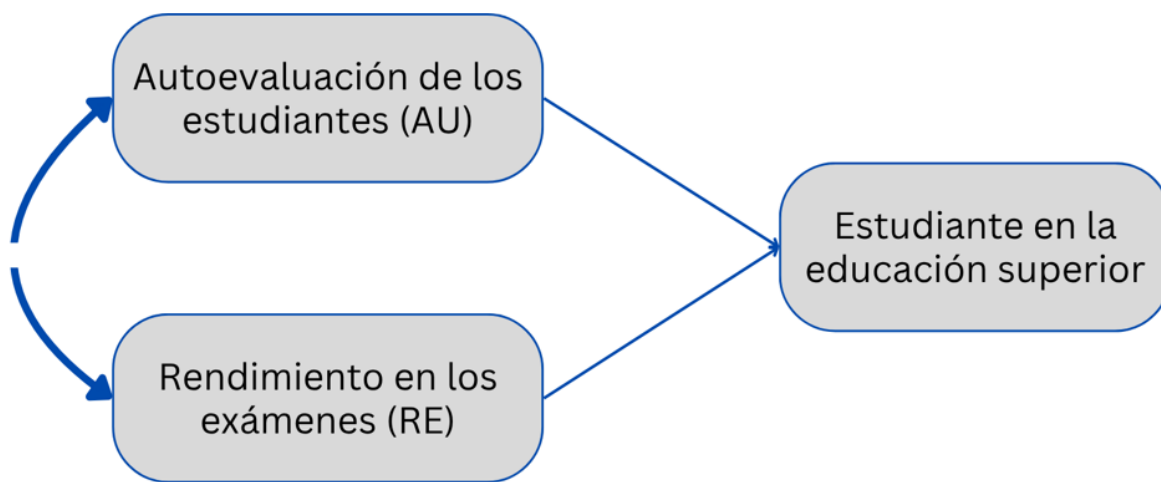
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 33.1.

Figura 33.1

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).

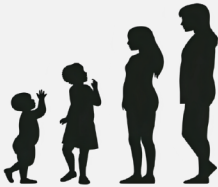
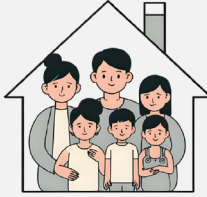
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en la carrera de la Licenciatura en Médico general en las áreas de Educación, Medicina o área de la salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Sinaloa, México.. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 577 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos ($M = 8.94$, $SD = 0.85$), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos ($M = 4.51$, $SD = 0.52$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 33.1 y 33.2.

Tabla 33.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

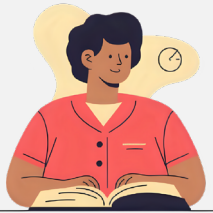
Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
61.7% personas	8.9	3.7%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
94.7% solteras	25 años	4 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
4	3	7.16

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 577, de los cuales 19 tienen hijos, que representan 3.3%; la edad que más se repite es 24 años con 46.79%; después 25 años con 35.36% y sigue 26 años con 9.53%; 95.5% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 33.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
38.3% personas		8.9
2.7%		
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
96.8% solteros		25 años
4 personas		
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
5		3
7.11		

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 52.5% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 45.2% 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 33.3).

Tabla 33.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

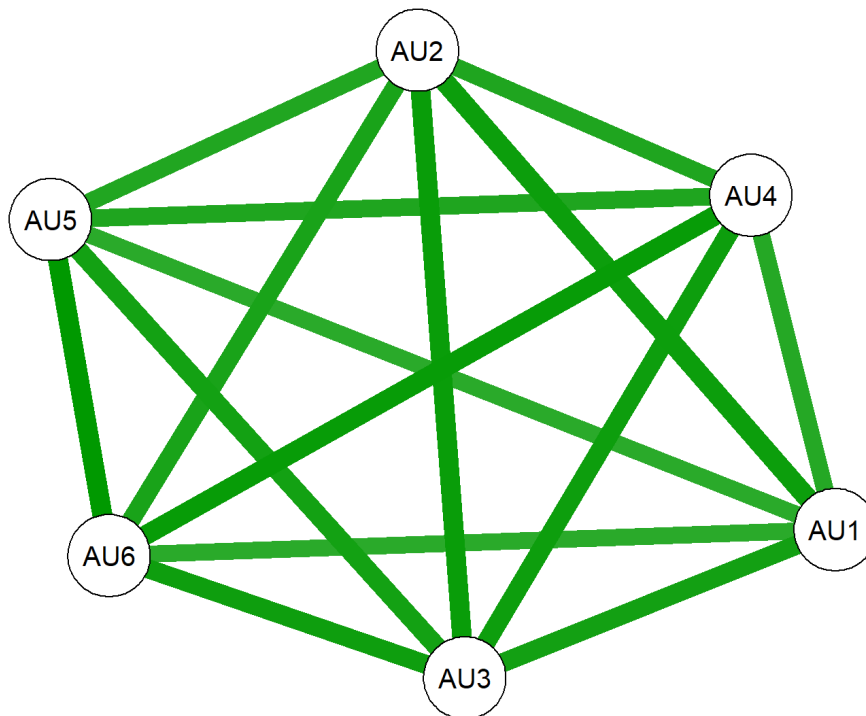
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.939
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.	0.972	0.955	4.511

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 33.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 33.4

Modelo gráfico gaussiano

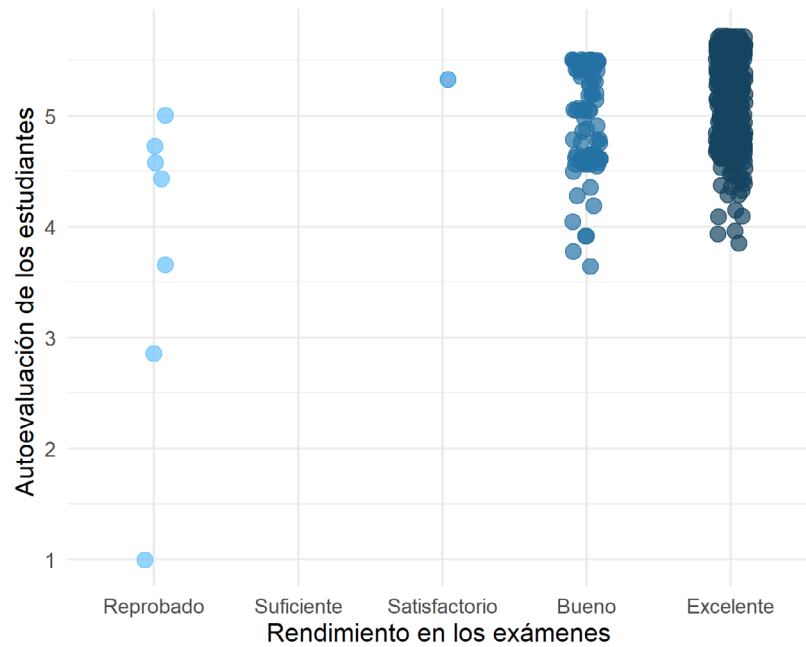


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.76	0.74	0.68	0.67	0.67
AU2	0.76	1.00	0.77	0.70	0.69	0.72
AU3	0.74	0.77	1.00	0.76	0.74	0.76
AU4	0.68	0.70	0.76	1.00	0.70	0.78
AU5	0.67	0.69	0.74	0.70	1.00	0.80
AU6	0.67	0.72	0.76	0.78	0.80	1.00

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

Diagrama 33.1

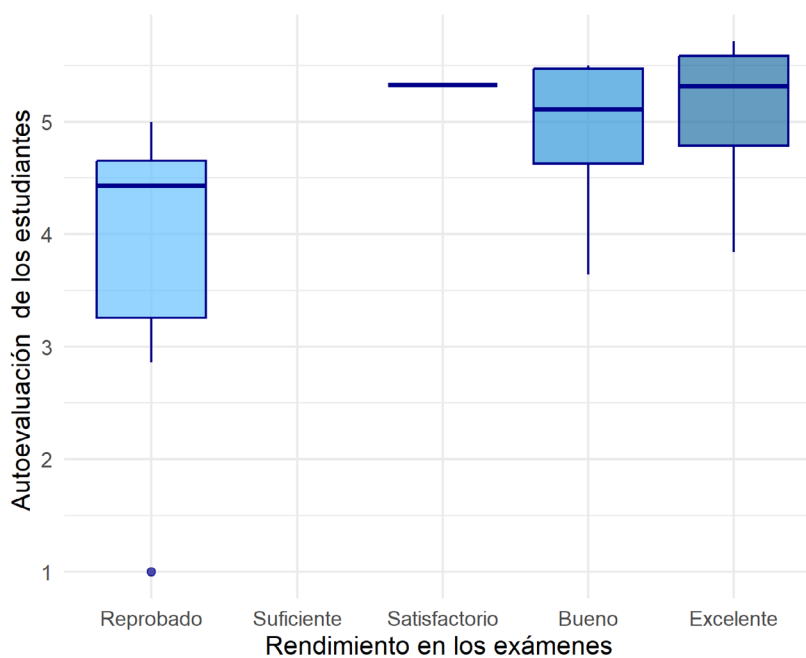
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 33.2

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 33.1. y 33.2.

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

Tabla 33.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	1.38	3	0.710	0.01
AU 2	1.62	3	0.654	0.01
AU 3	1.80	3	0.614	0.01
AU 4	1.87	3	0.600	0.01
AU 5	1.58	3	0.664	0.01
AU 6	1.84	3	0.606	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 33.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 33.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-1.05	0.880	No
Excelente - Reprobado	0.42	1.000	No
Bueno - Excelente	-0.41	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	-1.09	0.824	No
Bueno - Reprobado	0.29	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	-1.13	0.772	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, se concluye que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de rendimiento académico y las puntuaciones de autoevaluación. Por tanto, la pregunta de investigación se responde en sentido negativo: no se evidencia que el rendimiento en los exámenes condicione las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño. Este hallazgo adquiere especial relevancia al considerar que, en teoría, se espera que quienes obtienen mejores resultados objetivos tengan también una autoevaluación más precisa y diferenciada. Sin embargo, la homogeneidad observada en las valoraciones que los estudiantes hicieron sobre sí mismos, independientemente de su calificación, sugiere una disociación entre percepción subjetiva y rendimiento real. Esta situación puede estar relacionada con la falta de entrenamiento en procesos de autorregulación, la ausencia de referentes claros para evaluar el propio desempeño, o bien con prácticas educativas que no promueven una cultura de reflexión crítica. La contribución de este estudio se sitúa en el reconocimiento de la autoevaluación como una habilidad que no necesariamente emerge de manera espontánea en los estudiantes universitarios, aun cuando cuenten con buenos antecedentes académicos. En este sentido, los resultados invitan a replantear el rol de la autoevaluación en los procesos formativos y a considerar que su desarrollo requiere una intervención pedagógica intencionada, que incluya el diseño de criterios transparentes, espacios de reflexión y acompañamiento docente. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que la variable de rendimiento académico fue abordada mediante un

único indicador, lo cual reduce la posibilidad de captar con mayor profundidad el desempeño global del estudiante. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales o examinar cómo evoluciona la capacidad de autoevaluación a lo largo del tiempo. Por ello, futuras investigaciones podrían considerar enfoques longitudinales, incorporar variables cualitativas que exploren los significados que los estudiantes atribuyen a su aprendizaje, e incluso analizar la influencia de factores emocionales o contextuales en el juicio autorregulatorio. En conclusión, el estudio deja en claro que el hecho de alcanzar altos resultados académicos no garantiza, por sí solo, el desarrollo de una autoevaluación precisa. Esto representa un reto para las instituciones educativas, que deben asumir la responsabilidad de formar estudiantes no solo competentes, sino también capaces de reflexionar con honestidad y criterio sobre sus propios procesos de aprendizaje.

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>.