

Capítulo 41. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador.

Axel Alberto Suárez Menéndez
Elías Orlando Briones Arboleda
Jherson Paul Paucar Moreno

Universidad de Guayaquil

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.12.05.41](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.12.05.41)

Resumen

Este trabajo analizó las diferencias por grupos entre los resultados de evaluaciones académicas y la autoevaluación de estudiantes universitarios de una carrera de psicología mediante la aplicación de encuesta RELEP ad hoc ($\omega = 0.95$; $\alpha = 0.92$). Se realizó un muestreo aleatorio simple con base en el tamaño muestral de población finita, obteniendo 315 participantes. Se aplicó la prueba estadística Kruskal-Wallis y post hoc de Dunn mediante software R Core-Team, los resultados revelaron que no existen diferencias significativas en la autoevaluación de estudiantes en función al rendimiento de sus exámenes. Estos hallazgos sugieren la necesidad de mejorar los procesos de autoevaluación como un aspecto clave del aprendizaje autorregulado, de manera estructurada rompiendo así la clásica reflexión de autoevaluación en la formación académica, también implementar retroalimentación estructurada para mejorar aspectos metacognitivos. Se dejan abiertas nuevas líneas de investigación en neuropsicología educativa y diseño de intervenciones metacognitivas para mejora de la precisión de evaluación y la necesidad de profundizar resultados con estudios longitudinales en población universitaria.

Palabras clave

Autoevaluación, Educación Superior, Neuropsicología en educación, Rendimiento académico, Retroalimentación formativa

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).

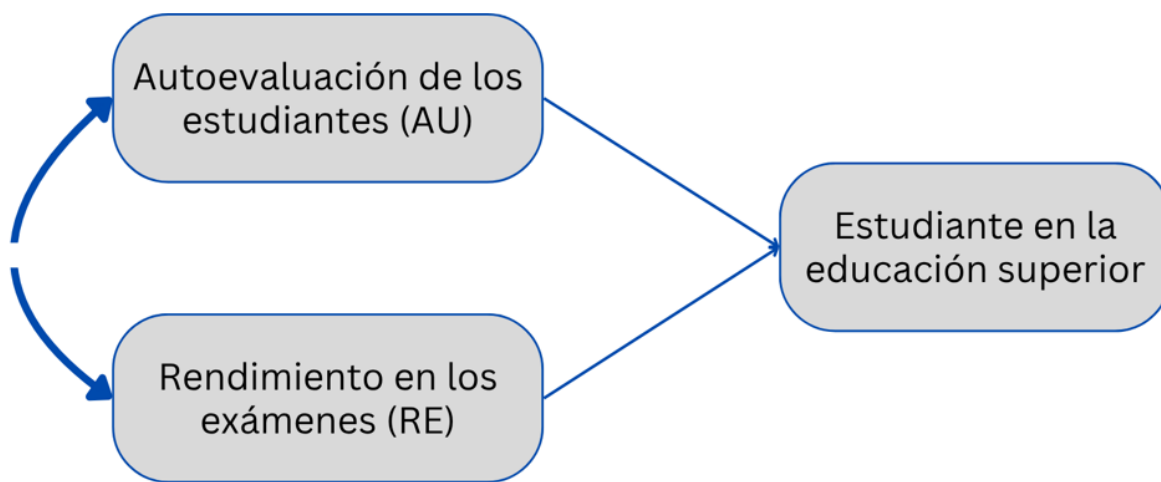
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 41.1.

Figura 41.1

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).

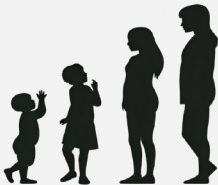
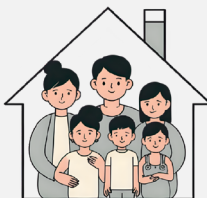
Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en la carrera de la Licenciatura en Psicología en las áreas de Medicina o área de la salud, Ciencias sociales y derecho, Educación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Artes y humanidades, Administración y Negocios de la Universidad de Guayaquil en Guayas, Guayas, Ecuador. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 315 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 0 y 10 puntos ($M = 8.62$, $SD = 0.87$), y la puntuación autoevaluada entre 2.17 y 5 puntos ($M = 4.09$, $SD = 0.58$). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 41.1 y 41.2.

Tabla 41.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

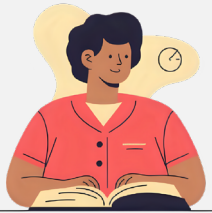
Promedio de calificaciones		Tienen hijos
		
79.4% personas	8.6	8.4%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
92.4% solteras	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	6.03

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 315, de los cuales 26 tienen hijos, que representan 8.3%; la edad que más se repite es 20 años con 26.35%; después 21 años con 17.46% y sigue 22 años con 13.97%; 91.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 41.2

Datos sociodemográficos de los hombres

Promedio de calificaciones	Tienen hijos	
		
20.6% personas	8.6	7.7%
Estado civil	Edad promedio	Promedio de habitantes en el hogar
		
89.2% solteros	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	Horas conectado en Internet	Horas en escuela
		
2	5	6.27

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 71.1% 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 41.3).

Tabla 41.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

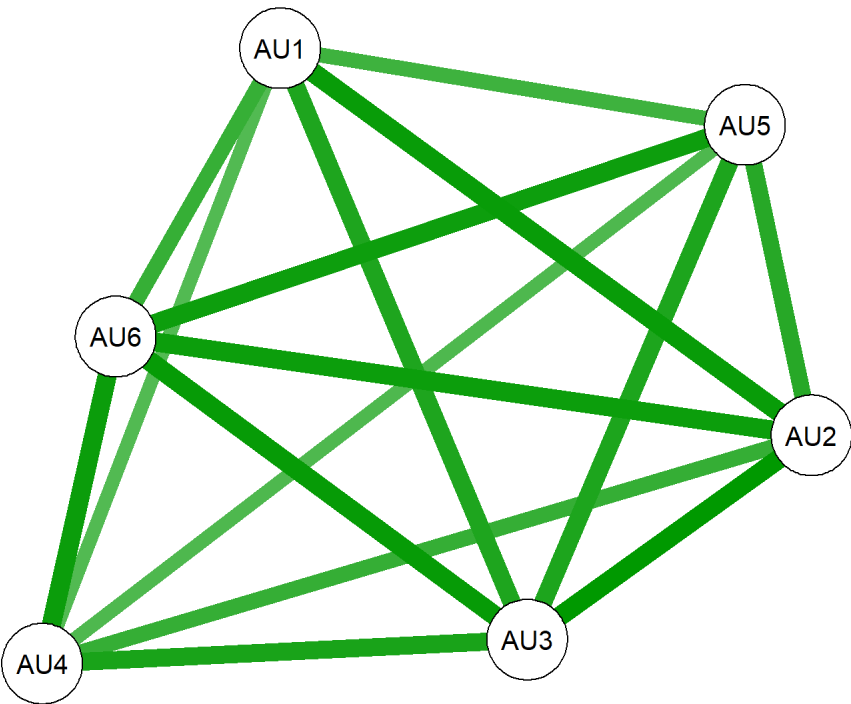
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.619
Autoevaluación de los estudiantes (AU)	La capacidad de los estudiantes de analizar errores, fallas, aciertos y su actuación en función de las metas y plan formulados.	0.956	0.923	4.087

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 41.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 41.4

Modelo gráfico gaussiano

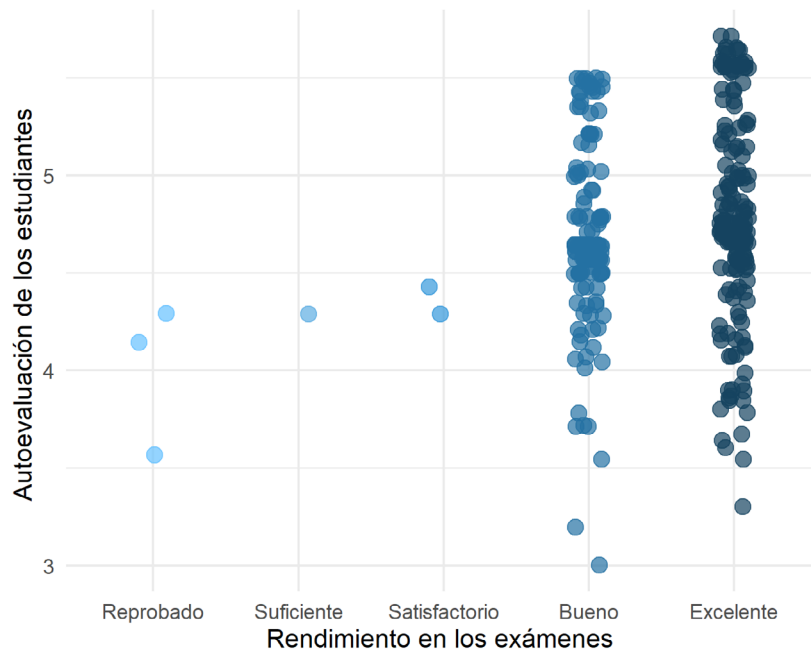


Matriz de Correlaciones						
	AU1	AU2	AU3	AU4	AU5	AU6
AU1	1.00	0.68	0.62	0.48	0.53	0.55
AU2	0.68	1.00	0.70	0.56	0.60	0.67
AU3	0.62	0.70	1.00	0.64	0.63	0.69
AU4	0.48	0.56	0.64	1.00	0.49	0.68
AU5	0.53	0.60	0.63	0.49	1.00	0.67
AU6	0.55	0.62	0.69	0.68	0.67	1.00

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

Diagrama 41.1

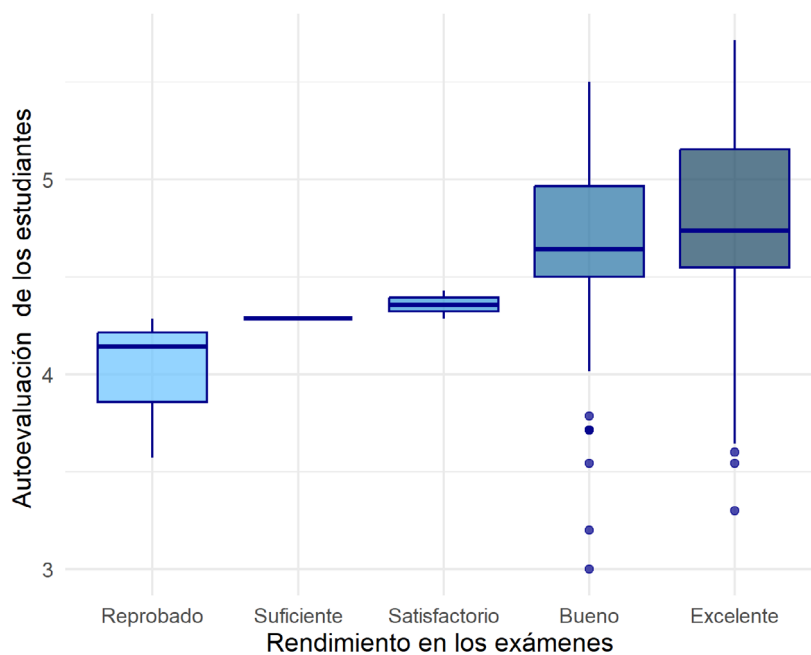
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 41.2

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 41.1. y 41.2.

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

Tabla 41.5

Prueba Kruskal-Wallis

Ítem	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.98	4	0.409	0.01
AU 2	3.07	4	0.546	0.01
AU 3	0.74	4	0.946	0.01
AU 4	4.05	4	0.400	0.01
AU 5	2.39	4	0.664	0.01
AU 6	1.16	4	0.884	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 41.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 41.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.75	1	No
Excelente - Suficiente	0.18	1	No
Excelente - Reprobado	-0.72	1	No
Bueno - Excelente	-0.17	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.72	1	No
Bueno - Suficiente	0.16	1	No
Bueno - Reprobado	-0.76	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.28	1	No
Reprobado - Satisfactorio	1.04	1	No
Reprobado - Suficiente	0.52	1	No

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

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn no revelaron diferencias significativas entre ninguno de los pares de grupos evaluados ($p > 0.05$). Esto sugiere que, tras ajustar por comparaciones múltiples, no se identificaron contrastes puntuales que expliquen diferencias entre las categorías de rendimiento. Estos resultados refuerzan la evidencia de que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones

Este estudio buscó determinar la existencia de diferencias significativas en la Autoevaluación de los estudiantes universitarios de una carrera de grado en función al rendimiento académico en exámenes. Nuestros hallazgos dieron a conocer que no se encontró diferencia significativa en la autoevaluación (AU) en variaciones al rendimiento académico (RE) de los exámenes. En cuanto a los resultados obtenidos, la prueba Kruskal-Wallis reveló que ninguno de los ítems (AU) mantiene diferencias significativas ($p > 0.05$) por lo que se continuó con la prueba Post Hoc de Dunn con la finalidad de analizar pares de grupos por contraste de diferencias sin embargo, se mantuvo el mismo valor de manera consistente. Esta investigación concluyó que el nivel de autoevaluación reportado por los participantes no difiere de manera independiente con el rendimiento en los exámenes para los grupos: reprobatorio, suficiente, satisfactorio, bueno o excelente. Esto contrasta con investigaciones previas en las que se afirmó que es común que los estudiantes emitan juicios inexactos sobre sus trabajos significando un exceso de confianza, presencia de poca objetividad en su valoración académica. Bound afirmó que el papel del feedback en la formación evita sesgos cognitivos. En este contexto se destaca la necesidad de incorporar formas y estrategias de retroalimentación estructurada,

como una autoevaluación guiada por docentes, en los planes de estudio del nivel superior de formación considerando que, la autoevaluación debe de trabajarse de manera temprana para evitar percepciones erróneas en los actores educativos adaptando los recursos de la inteligencia artificial para facilitar acciones en las Instituciones Educativas. A su vez, se presume que los resultados obtenidos se encuentren influenciados por variables extrañas no consideradas en este estudio, como lo puede ser: autoestima, condiciones culturales, ambiente familiar, el diseño transversal que no permite analizar la evolución de (AU) expresando así las limitaciones para esta investigación. Finalmente, se dejan abiertas nuevas líneas de investigación que permitan a través de estudios longitudinales analizar las bases neuropsicológicas de (AU) con énfasis en el córtex prefrontal y estudios de neuroimagen que permitan comprender la asociación respuestas ejecutivas en la Educación Superior. También se incentiva a la práctica combinada de rúbricas de evaluación, de retroalimentación automatizada y entrenamientos metacognitivos. Apartados que permitan mitigar los efectos globales que se ha experimentado en la Educación desde la presencia de la pandemia por covid.

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>.