RELEP®
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía

Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Resultados de una investigación en Latinoamérica.

Autores y coordinadores:
Nuria Beatriz Peña Ahumada
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón



educ
y peda-
gogía

iQ4® EDITORES

Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Resultados de una investigación en Latinoamérica.

Autores y Coordinadores
Nuria Beatriz Peña Ahumada
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

ESTA OBRA ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Para citar el método:
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.

Para citar el libro:
Peña, N., y Aguilar, O. (2025). *Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Resultados de una investigación en Latinoamérica* (Peña, N., y Aguilar, O., coords.; 1a ed.)iQuatro Editores.

Para citar la base de datos:
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP®). (2025). *Investigación anual*. https://relep.redesla.la/ (Peña, N., y Aguilar, O., coords). *RedesLA®*. https://redesla.la

Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios.
Resultados de una investigación en Latinoamérica

D.R. © 2025 iQuatro Editores, Querétaro, México

Este libro, resultado de trabajos de investigación de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía, fue dictaminado por investigadores nacionales pertenecientes a la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, México.

Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, ni magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

ISBN: 978-970-96638-9-1
DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.0
Edición: Diciembre 2025
Páginas: 594

Dirección académica
Nuria Beatriz Peña Ahumada
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Consejo Técnico: Paula Mejía
Datos e investigación: Sylvia Chávez
Programador de datos estadísticos: Julio Lerma
Desarrollo de tecnologías: Julián Ramos

Gestión Editorial: Nadia Velázquez
Editor Técnico: Itzel Raymundo

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra más profunda gratitud a los investigadores de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP®) por su valiosa participación en la investigación que sustenta esta obra: *Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Resultados de una investigación en Latinoamérica*. Su dedicación, experiencia y compromiso fueron pilares fundamentales para el desarrollo y la culminación de este proyecto.

Asimismo, extendemos nuestro sincero agradecimiento a los estudiantes universitarios que, con generosidad, compartieron sus experiencias y resultados durante el proceso de investigación. Su disposición para participar y la honestidad con la que compartieron sus perspectivas enriquecieron profundamente este estudio. Valoramos especialmente el tiempo que nos brindaron, así como la confianza depositada en esta comunidad científica.

Reconocemos y agradecemos a las universidades que, mediante su riguroso proceso de dictaminación, garantizaron la calidad y seriedad de esta publicación. Su aval académico es testimonio del valor y la relevancia de la presente investigación.

Expresamos un agradecimiento especial a la Lic. Nadia Velázquez y a iQuatro Editores por la confianza depositada en este proyecto y por su profesionalismo en la materialización de este libro. Su apoyo editorial ha sido fundamental para hacer posible esta obra.

Finalmente, queremos expresar nuestro más sincero reconocimiento al equipo de RedesLA. El gran esfuerzo colectivo de cada uno de sus miembros hizo posible este logro. En particular, deseamos destacar las invaluables contribuciones de la Ing. Paula Mejia, el Ing. Julio Lerma, Ing. Julián Ramos, Ing. Victoria Velázquez, Ing. Sylvia Chávez, Lic. Alma García, Ing. Maria Cortez, Lic. Miriam Arámbula, Lic. Guadalupe Hernández, Ing. Yoxan Montalvo y T.S.U. María Pérez. Su profesionalismo y compromiso fueron esenciales para la realización de esta publicación.

Con profunda gratitud,

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Agradecimientos

Grupo de investigación	*Institución de afiliación*	*Autoridad académica*	*Logo institucional*
MXP-UTC01	Universidad Tecnológica de Calvillo	Lic. Eduardo González Blas	
MXP-BENU01	Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”	Mtro. Juan Luis Amador Talamantes	
MXP-UACA01	Universidad Autónoma De Campeche	Dr. José Alberto Abud Flores	
MXP-CBTISCJ01	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 270	Mtra. Norma Alicia Medina Rivas	
MXP-ITCDJIM01	Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez	Dra. Alba Jyassu Ogaz Vasquez	

Agradecimientos

Grupo de investigación	*Institución de afiliación*	*Autoridad académica*	*Logo institucional*
MXP-UCOL01	Universidad de Colima	Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño	
MXP-UJED02 MXP-UJED01	Universidad Juárez del Estado de Durango	Mtro. Ramón García Rivera	
MXP-UAEM03	Universidad Autónoma del Estado de México	Dr. Carlos Eduardo Barrera Díaz	
MXP-UAEM02	Unidad Académica Profesional UAEM Chimalhuacán y Centro Universitario UAEM Texcoco	Dra. Perla Jessica García Manzano/ Mtro. Juan Carlos Ramos Corchado	
MXP-UAGR01 MXP-UAGR03	Universidad Autónoma de Guerrero	Dr. Javier Tumalan Narváez/ Dr. Javier Saldaña Almazan	
MXP-UAGR04	Universidad Autónoma de Guerrero	Dr. Javier Saldaña Almazan	
MXP-ITACA01	Tecnológico Nacional de México Campus Acapulco	Lic. Salvador Herrera Soriano	

Grupo de investigación	*Institución de afiliación*	*Autoridad académica*	*Logo institucional*
MXP-UGDL01	Universidad de Guadalajara / Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías	Dr. Marco Antonio Pérez Cisneros	
MXP-UGDL02	Universidad de Guadalajara / Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías	Dr. Ricardo Villanueva Lomelí/ Dr. Marco Antonio Pérez Cisneros	
MXP-UGDL04	Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara	Dra. Gloria Angélica Hernández Obledo	
MXP-UGDL03	Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara	Dra. María Esther Avelar Álvarez	
MXP-UPEMOR01	Universidad Politécnica del Estado de Morelos	Dr. Jorge Morales Barud	
MXP-UTCO01	Universidad Tecnológica de la Costa	Mtra. Olivia Guadalupe Rodríguez Ibarra	
MXP-UANY04	Universidad Autónoma de Nayarit	Dra. Norma Liliana Galván Meza	

Grupo de investigación	*Institución de afiliación*	*Autoridad académica*	*Logo institucional*
MXP-ITOAX01 MXP-ITOAX02	TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca	Mtra. Silvia Santiago Cruz/ Lic. Ramón Jiménez López	
MXP-UMAR01	Universidad del Mar	Mtra. María de los Ángeles Peralta Arias	
MXP-BUAP01	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Dra. María Lilia Cedillo Ramírez	
MXP-UTQ01	Universidad Tecnológica de Querétaro	Dr. Luis Fernando Pantoja Amaro	
MXP-UASI03 MXP-UASI06 MXP-UASI04 MXP-UASI05 MXP-UASI02	Universidad Autónoma de Sinaloa	Dr. Jesús Madueña Molina	
MXP-UASI01	Universidad Autónoma de Sinaloa	Dr. Luis Alberto González García	
MXP-UTET01	Universidad Tecnológica de Etchojoa	Mtro. José Félix Gómez Anduro	

Grupo de investigación	*Institución de afiliación*	*Autoridad académica*	*Logo institucional*
MXP-UNISON01	Universidad de Sonora, Campus Nogales	Dra. María Rita Plancarte Martínez	
MXP-UPRR01	Universidad Politécnica de la Región Ribereña	Dr. Héctor Diez Rodríguez	
MXP-ITNLA01	Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo	Mtro. Benito Sánchez Raya	
MXP-UATLAX01	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Dr. Serafín Ortiz Ortiz	
MXP-UV01	Universidad Veracruzana	Dr. Martín Aguilar Sánchez	
COP-USC01	Universidad Santiago de Cali	Dr. Carlos Andrés Pérez Galindo	
ECP-UG01	Universidad de Guayaquil	Dr. Francisco Lenin Moran Peña	

Indice

Capítulo 1. Estrategia metodológica para analizar la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. 17

Capítulo 2. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Universidad Tecnológica de Calvillo, Aguascalientes, México. 33

Capítulo 3. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en educación inicial, preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix" en La Paz, Baja California, México. 47

Capítulo 4. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Psicología, Derecho e Ingeniería en Sistemas de la Universidad Autónoma de Campeche, México. 61

Capítulo 5. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Administración e Ingenierías en Logística, Sistemas Computacionales y Tecnologías de la Información y Comunicaciones del TecNM Campus Juárez en Chihuahua, México. 75

Capítulo 6. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Gestión Empresarial, Sistemas Computacionales, Industrial, Electromecánica, Mecatrónica y Contador Público del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez en Chihuahua, México. 89

Capítulo 7. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, México. 103

Capítulo 8. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración, Contador Público y Economía de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. 117

Capítulo 9. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Nutrición y Trabajo Social y Químico Biotecnólogo de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. 131

Capítulo 10. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Derecho Internacional, Logística, Negocios Internacionales y Actuaría de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.145

Capítulo 11. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Derecho y Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.....159

Capítulo 12. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Acapulco, Guerrero, México. 173

Capítulo 13. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. 187

Capítulo 14. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Licenciatura en Psicología de la Escuela Superior de Psicología, en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. 201

Capítulo 15. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería en Gestión Empresarial y Licenciatura en Administración de Ciencias Económico Administrativas en Acapulco de Juárez, Guerrero, México.215

Capítulo 16. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería en Computación, Civil y Biomédica del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. 229

Capítulo 17. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México. 243

Capítulo 18. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Psicología, Abogado y Administración del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.....257

Capítulo 19. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.....271

Capítulo 20. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración, Gestión Empresarial y Administración y TSU en Emprendimiento Formulación y Evaluación de Proyectos de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos en Jiutepec, Morelos, México...285

Capítulo 21. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Gestión de Recursos Humanos y Desarrollos Turísticos, Negocios y Mercadotecnia, TSU en Agrobiotecnología y TSU en Gastronomía de la Universidad Tecnológica de la Costa en Santiago Ixcuintla, Nayarit, México. 299

Capítulo 22. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en nutrición, Cultura física y deporte y Terapia física de la Unidad académica de salud integral, en Tepic, Nayarit, México. 313

Capítulo 23. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería Eléctrica del TecNM-Instituto Tecnológico de Oaxaca, México. 327

Capítulo 24. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería Civil en el Departamento de Ciencias de la Tierra, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. 341

Capítulo 25. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y Biología en la Universidad del Mar, San Pedro Mixtepec, Oaxaca, México. 355

Capítulo 26. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración de Empresas, Administración Turística y Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Atlixco,Puebla, México.....369

Capítulo 27. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la División Económica Administrativa en la Universidad Tecnológica de Querétaro, México. 383

Capítulo 28. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Ingeniería de Software de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Ahome, Sinaloa, México. 397

Capítulo 29. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Mercadotecnia y Contabilidad Pública de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán, Sinaloa, México. 411

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. 425

Capítulo 31. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Salvador Alvarado, Sinaloa, México.....439

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. 453

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. 467

Capítulo 34. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en TSU e Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida en la Universidad Tecnológica de Etchojoa, Sonora, México.....481

Capítulo 35. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Negocios y Comercio Internacionales, Administración y Derecho en la Universidad de Sonora, Campus Nogales, Sonora, Mexico...495

Capítulo 36. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Tecnologías de la Información e Industrial y la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial en la Universidad Politécnica de la Región Ribereña en Miguel Alemán, Tamaulipas, México.....509

Capítulo 37. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Gestión Empresarial, Administración y Contador Público en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México.....523

Capítulo 38. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en educación inicial y preescolar en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martinez”, Tlaxcala, México. 537

Capítulo 39. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad Veracruzana, en Poza Rica, Veracruz, México. 551

Capítulo 40. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Santiago de Cali en Valle del Cauca, Colombia. 565

Capítulo 41. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. 579

Introducción

La autoevaluación del aprendizaje se ha consolidado como un componente crucial en la educación superior, al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su progreso y nivel de comprensión. Este proceso, en el que los estudiantes evalúan su propio trabajo en función de criterios seleccionados para identificar sus propias fortalezas y debilidades (Yan et al., 2022). Esta práctica metacognitiva promueve la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Sin embargo, la relación entre la autopercepción del aprendizaje y el rendimiento académico tradicionalmente ha sido objeto de debate y análisis constante. La pregunta que ha guiado la investigación acerca del tema es, ¿existen diferencias entre la autoevaluación de los estudiantes de educación superior y sus evaluaciones de los exámenes?

La presente investigación se propone responder a esta interrogante mediante el análisis de datos recopilados por medio de la aplicación de un instrumento de medición a estudiantes de diversas universidades. La participación de investigadores provenientes de múltiples instituciones en este esfuerzo colaborativo no sólo enriquece la diversidad de perspectivas y contextos considerados, sino que también fortalece la validez de los hallazgos. Esta muestra heterogénea permite la generación de conocimiento comparativo e identificar patrones y diferencias significativas en la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en exámenes por medio de distintos entornos educativos.

La rigurosidad en el proceso de validación garantiza la fiabilidad y la validez de las mediciones obtenidas, lo que facilita la replicabilidad del estudio por otros grupos de investigación interesados en explorar esta importante área del aprendizaje en la educación superior. En este sentido, el presente trabajo no sólo contribuye al conocimiento actual sobre la autoevaluación y el rendimiento académico, sino que también ofrece una herramienta metodológica sólida para futuras investigaciones.

Nuria Beatriz Peña Ahumada
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Referencias

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., y Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 37, 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484.

Capítulo 1. Estrategia metodológica para analizar la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Nuria Beatriz Peña Ahumada
https://orcid.org/0000-0001-7154-752X
Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón
https://orcid.org/0000-0002-4462-1787
Red de Estudios Latinoamericanos.
DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.1

Resumen

Este capítulo presenta el planteamiento metodológico y los fundamentos teóricos para la validación de un instrumento diseñado para analizar la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes en estudiantes universitarios. La investigación fue desarrollada por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2024, 2025) con una muestra representativa de 15 579 estudiantes de México, Colombia y Ecuador.

Se empleó un enfoque cuantitativo no experimental de corte transversal, basado en técnicas estadísticas, como el coeficiente omega de McDonald, el alfa de Cronbach, correlaciones de Spearman, análisis factorial exploratorio, pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y el test post hoc de Dunn. Los resultados muestran una asociación significativa entre la percepción de autoaprendizaje y el rendimiento académico, destacando la validez y confiabilidad del instrumento aplicado.

Este trabajo aporta una herramienta metodológica replicable y evidencia empírica relevante para fortalecer procesos de evaluación formativa y desarrollo de habilidades metacognitivas en el ámbito de la educación superior.

ESTE CAPÍTULO FUE DIRIGIDO Y FINANCIADO POR EL ORGANISMO REDESLA

Palabras clave

autoevaluación del aprendizaje, rendimiento académico, educación superior, validez de constructo

Abstract

This chapter presents the methodological approach and theoretical foundation for the validation of an instrument designed to analyze the relationship between students' self-assessment of learning and their performance on exams in higher education. The study was conducted by the Latin American Network for Studies in Education and Pedagogy (RELEP, 2024, 2025), using a representative sample of 15 579 university students from Mexico, Colombia, and Ecuador.

A non-experimental, cross-sectional quantitative approach was employed, incorporating statistical techniques such as McDonald's Omega coefficient, Cronbach's Alpha, Spearman's correlations, exploratory factor analysis, Kruskal-Wallis non-parametric tests, and Dunn's post hoc test. The findings indicate a significant association between students' self-perception of learning and their academic performance, confirming the validity and reliability of the instrument.

This work offers a replicable methodological tool and relevant empirical evidence to support formative assessment processes and the development of metacognitive skills in higher education settings.

Keywords

Self-assessment of learning; academic performance; higher education; construct validity.

Introducción

La creciente atención hacia el desarrollo de la autonomía y la metacognición en el ámbito educativo universitario ha impulsado la exploración de estrategias de autoevaluación del aprendizaje como mecanismos para fomentar la reflexión crítica y la autorregulación en los estudiantes. Comprender cómo los estudiantes perciben y valoran su propio proceso de aprendizaje, su relación con las modalidades de evaluación tradicionales, identificar sus propias fortalezas y debilidades (Yan et al., 2022) resulta crucial para diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante. En este contexto, la presente investigación se enfoca en el diseño y la validación de un instrumento capaz de medir dos constructos fundamentales: el autoaprendizaje y la percepción de las evaluaciones tradicionales por parte de los estudiantes universitarios.

La validación de un instrumento de medición es un proceso esencial para asegurar que las inferencias derivadas de sus puntuaciones sean apropiadas, significativas y útiles. En cuanto a la validez de constructo, es crucial reiterar la importancia de los siguientes aspectos: (a) una conceptualización clara de los constructos objetivo, (b) un conjunto inicial de ítems exhaustivo e inclusivo, (c) prestar especial atención a la redacción de los ítems, (d) la contrastación del conjunto de ítems con constructos estrechamente relacionados, (e) la selección cuidadosa de las muestras de validación y (f) la priorización de la unidimensionalidad por encima de la consistencia interna (Clark y Watson, 2019). Un instrumento validado proporciona una base sólida para la recopilación de datos confiables y la generación de conocimiento válido sobre los fenómenos estudiados.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Para llevar a cabo este proceso de validación, se implementará una metodología cuantitativa que involucra la modelación del instrumento a una muestra representativa de estudiantes universitarios. El análisis de los datos recopilados se realizará mediante diversas pruebas estadísticas. Inicialmente, se empleará la estadística descriptiva para caracterizar la muestra y obtener una visión general de las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables. Posteriormente, se calculará el coeficiente omega de McDonald (ω) y el alfa de Cronbach (α) para evaluar la confiabilidad o consistencia interna de las escalas del instrumento.

Para examinar las relaciones entre las variables de autoaprendizaje y percepción de las evaluaciones tradicionales, se construirá una matriz de correlaciones y se generará un diagrama de dispersión, permitiendo visualizar la dirección y la fuerza de dichas asociaciones. Asimismo, se utilizarán diagramas de caja para comparar la distribución de las puntuaciones entre diferentes grupos de estudiantes, identificando posibles diferencias significativas.

Finalmente, se utilizará la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las variables entre estos grupos. Se aplicará la prueba post hoc de Dunn para identificar cuáles grupos específicos difieren entre sí. El conjunto de estos análisis permitirá obtener una visión integral de las propiedades psicométricas del instrumento y de las relaciones entre las variables estudiadas, aportando elementos para su validez y utilidad para su replicabilidad.

Marco teórico

Este capítulo de investigación se centra en la validación de un instrumento diseñado para medir dos variables fundamentales en el ámbito educativo universitario: el autoaprendizaje y la percepción de las evaluaciones tradicionales. El autoaprendizaje, entendido como la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio proceso de aprendizaje, establece sus objetivos de aprendizaje, encuentra recursos relevantes, selecciona la mejor estrategia de aprendizaje y evalúa su progreso (du Toit-Brits, 2019), fomentando la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su formación. Por otro lado, las evaluaciones tradicionales, método de enseñanza tradicional donde el estilo de instrucción es dirigido por el docente que fomenta la escucha atenta, desarrollan evaluaciones estándar (McCarthy y Anderson, 1999; Tularam y Machisella, 2018).

El presente capítulo proporciona el marco conceptual y operacional. Se inicia con la validez y confiabilidad que son dos propiedades psicométricas esenciales que definen la calidad y utilidad de un instrumento de medición. La confiabilidad se refiere a la capacidad del instrumento para producir resultados consistentes a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones. La validez, por otro lado, es la propiedad del instrumento de medir con exactitud

aquello que pretende medir (Souza et al., 2017). En este estudio, la validación del instrumento se abordará mediante el análisis de su consistencia interna, la exploración de las relaciones entre las escalas y la comparación de las puntuaciones entre diferentes grupos de estudiantes.

Específicamente, la evaluación de la confiabilidad se realizará mediante el cálculo del coeficiente omega de McDonald (ω) y el alfa de Cronbach (α). El coeficiente omega (McDonald, 2011), basado en un modelo factorial, ofrece una estimación más precisa de la confiabilidad en comparación con el alfa de Cronbach (Oviedo y Campos, 2005), especialmente en instrumentos con estructuras factoriales complejas. El alfa de Cronbach, por su parte, es un indicador ampliamente utilizado para evaluar la homogeneidad de los ítems dentro de una escala.

Para examinar la validez del constructo, se analizará la relación entre las variables de autoaprendizaje y la percepción de las evaluaciones tradicionales. Se espera que exista una relación entre estas variables; aunque la dirección y la fuerza de esta relación serán exploradas por medio de la construcción de una matriz de correlaciones. El análisis de correlación estima la solidez de la relación entre cualquier par de variables; la covarianza es una medida de esta relación y depende de la variabilidad de cada una de las dos variables (Reimann et al., 2017). El método de rangos de Spearman (1904) proporciona una medida no paramétrica de correlación entre dos variables (sin distribución). No mide la relación lineal, sino que estima si la asociación aumenta o disminuye de forma monótona (de manera constante). Se utiliza el diagrama de dispersión, una de las técnicas más potentes y usadas para la exploración visual de datos. Un problema conocido es que suelen presentar un alto grado de solapamiento, lo que puede ocultar una parte significativa de los valores mostrados (Keim et al., 2010). Las visualizaciones de diagramas de dispersión deben tener una relación de aspecto y una escala adecuadas para revelar correlaciones, patrones, tendencias y conglomerados (Shao et al., 2016).

Adicionalmente, se compararán las distribuciones de las puntuaciones entre diferentes grupos de estudiantes, definidos por variables demográficas o académicas relevantes, utilizando diagramas de caja. Los diagramas de caja (o diagramas de bigotes) se pueden usar para comparar la distribución de una variable dada entre dos o más grupos. El cuadro contiene una línea horizontal en medio que representa el valor mediano. Los bordes inferior y superior del cuadro corresponden al primer cuartil (Q1) y al tercer cuartil (Q3), respectivamente. Los bigotes inferiores generalmente se extienden hasta Q1 menos 1.5 veces el rango intercuartil (RIQ). Los bigotes superiores se extienden hasta Q3 más 1.5 veces el RIQ. Los valores atípicos son aquellos que se encuentran fuera de estos límites y se representan como puntos (Barat et al., 2022).

La identificación de diferencias significativas entre estos grupos se realizó mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, la cual permite comparar las diferencias en las

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

distribuciones entre grupos, incluyendo la tendencia central, la varianza y otras características de distribución. Por definición, si los grupos tienen diferencias en sus varianzas, entonces tienen distribuciones diferentes (aunque no necesariamente en la tendencia central), y se espera que la prueba muestre un resultado estadísticamente significativo (Kroeger et al., 2021). Con el objetivo de analizar la validez del instrumento para discriminar entre distintas poblaciones, se utilizó la prueba post hoc de Dunn, que se utiliza después de obtener un resultado significativo en la prueba de Kruskal-Wallis. Su propósito es realizar comparaciones por pares entre los grupos con el fin de determinar cuáles de ellos son significativamente diferentes entre sí; esta prueba es adecuada para revelar las diferencias entre grupos cercanos (Agbangba et al., 2024).

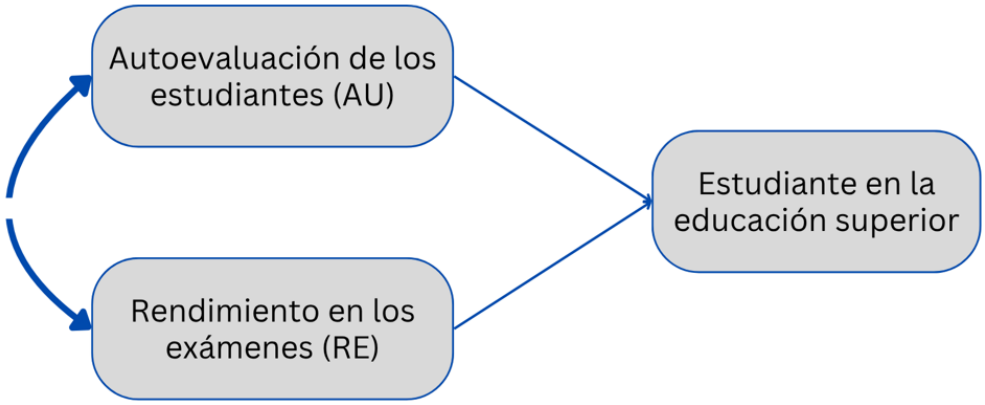
En conjunto, este marco teórico sienta las bases para la modelación del instrumento de medición, lo cual permitirá obtener evidencia empírica sobre sus propiedades psicométricas, proporcionando un instrumento válido y confiable para los siguientes capítulos.

Metodología

Se plantea un estudio cuantitativo no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023) de forma transversal, el cual se realizó de enero a marzo de 2024 con 29 grupos de investigación y de febrero a marzo de 2025 con 11 grupos de investigación, 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, derivada del rendimiento en los exámenes (RE). A continuación, se plantean las hipótesis de investigación en la Figura 1.1.

Figura 1.1

Relación de las hipótesis de investigación



Ho: No existen diferencias significativas en la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivadas del rendimiento en los exámenes (RE).

Hi: Existen diferencias significativas en la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivadas del rendimiento en los exámenes (RE).

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

Contexto y muestra de la investigación

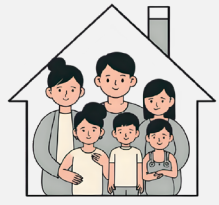
Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios de México, Colombia y Ecuador para obtener un 95 % de confiabilidad, con un 5 % de error: fueron aplicadas un total de 15 579 encuestas válidas, de enero a marzo de 2024 y de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 95.93 puntos (M = 8.87, SD = 2.89), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.1, SD = 0.63). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 1.1 y 1.2.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 1.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

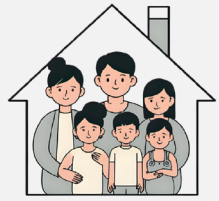
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
60.3% personas	9	6.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.5% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.92

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 15 579, de los cuales 817 tienen hijos, que representan 5.2 %; la edad que más se repite es 20 años con 20.36 %; después 19 años con 19.45 % y sigue 21 años con 16.45 %; 94.7 % son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de cinco personas.

Tabla 1.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
39.7% personas	8.7	3.7%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.1% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	6.8

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 61.7 % son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 33.5 % realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Método

Instrumentos utilizados y su validación

El instrumento de medición se estructuró en cinco secciones. La primera recaba datos generales del estudiante, la segunda datos familiares, la tercera se enfoca en el perfil del estudiante. En una cuarta parte del instrumento, se aborda el rendimiento académico, mientras que la quinta está orientada a aspectos relacionados con 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 1.3).

Tabla 1.3

Definición conceptual y operacional de las variables y la validez del instrumento

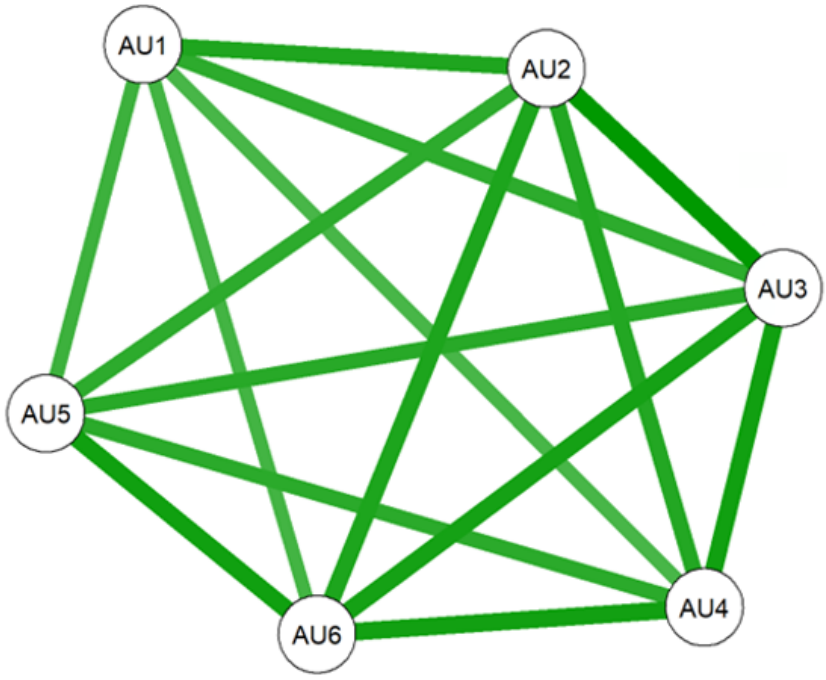
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.867
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.	0.945	0.923	4.097

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

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

Tabla 1.4

Matriz de correlaciones y modelo gráfico gaussiano



Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.52	0.49	0.48	0.45	0.46
AU2	0.52	1.00	0.69	0.49	0.51	0.50
AU3	0.49	0.69	1.00	0.56	0.50	0.57
AU4	0.48	0.49	0.56	1.00	0.53	0.57
AU5	0.45	0.51	0.50	0.53	1.00	0.63
AU6	0.46	0.50	0.57	0.57	0.63	1.00

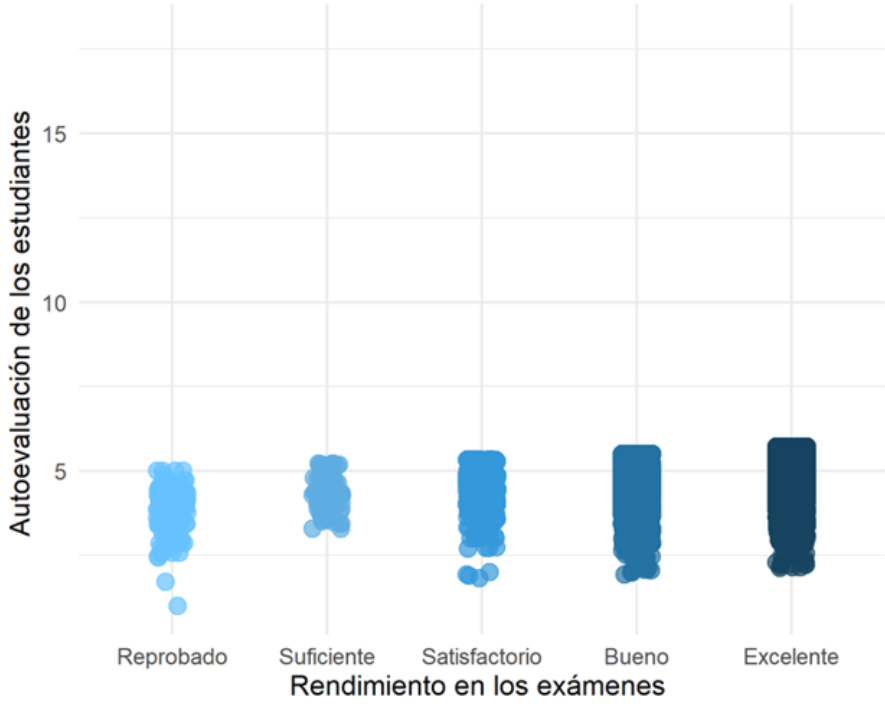
Fuente: RELEP (2025) utilizando R Core Team (2022).

La tabla muestra la matriz de correlaciones entre los seis ítems que componen la variable autoevaluación del aprendizaje (AU), calculadas mediante el coeficiente de Spearman. Todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas, lo cual indica una consistencia interna adecuada entre los ítems. Los valores oscilan entre 0.50 y 0.70, lo que sugiere una asociación de moderada a fuerte entre los indicadores. Estos resultados respaldan la validez del constructo, ya que reflejan que los ítems están midiendo un mismo fenómeno subyacente. La disposición gráfica del modelo gaussiano permite observar visualmente estas asociaciones, apoyando la interpretación estadística.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 1.1

Dispersión de la autoevaluación

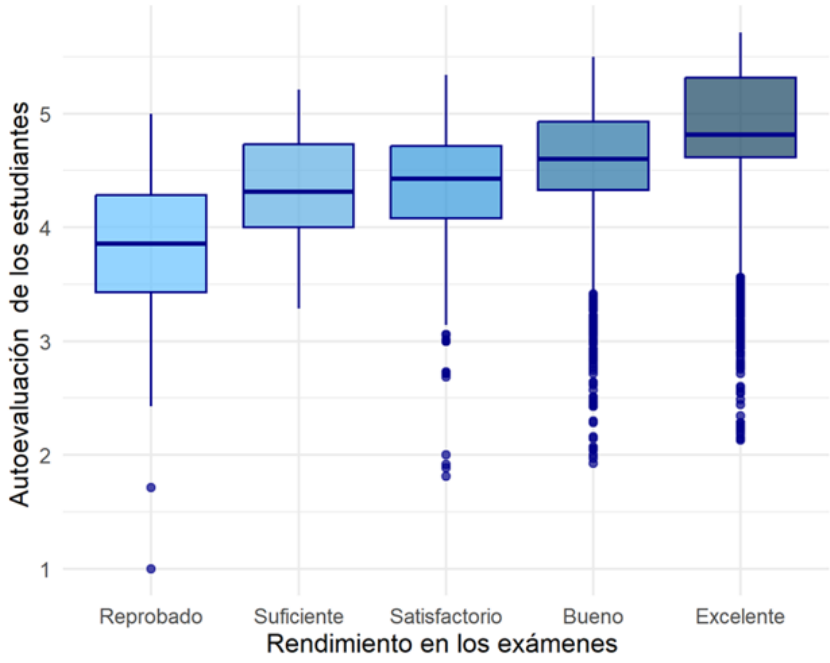


Fuente: RELEP (2025) utilizando R Core Team (2022).

El diagrama de dispersión representa visualmente la relación entre los ítems de la escala de autoevaluación. Se aprecia una tendencia positiva, lo que significa que los estudiantes que se evaluaron favorablemente en un ítem tienden a obtener puntuaciones altas en los demás. Aunque los puntos se orientan a agruparse, no se observa solapamiento excesivo, lo que permite distinguir patrones claros. Esta visualización ayuda a confirmar que los ítems están correlacionados entre sí, y apoya la interpretación del modelo gráfico gaussiano, al tiempo que refuerza la cohesión interna del constructo.

Diagrama 1.2

De caja



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

El diagrama de caja muestra la distribución de las puntuaciones de autoevaluación de los estudiantes, permitiendo observar la mediana, los cuartiles y los valores atípicos. Se identifica una concentración de puntuaciones en la parte superior de la escala (entre 4 y 5), lo que indica una percepción predominantemente positiva de su aprendizaje por parte de los estudiantes. El rango intercuartílico estrecho sugiere una variabilidad moderada, y la presencia de algunos valores atípicos indica casos individuales con menor autoevaluación. Esta herramienta gráfica facilita la comparación entre grupos y es clave para los análisis posteriores de Kruskal-Wallis y Dunn.

Como se puede observar, la variable autoevaluación de los estudiantes (AU) muestra consistencia interna, derivada 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 1.1. y 1.2.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Resultados

Para evaluar si existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivadas del rendimiento en los exámenes (RE), se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (Tabla 1.5). A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 1.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	151.25	4	<0.05	0.01
AU 2	116.09	4	<0.05	0.01
AU 3	115.19	4	<0.05	0.01
AU 4	104.12	4	<0.05	0.01
AU 5	208.31	4	<0.05	0.01
AU 6	159.54	4	<0.05	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis revelan diferencias significativas en el rendimiento en los exámenes, dado que el valor es $p < 0.05$. 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 1.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Tabla 1.6

Prueba post hoc test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	7.70	<0.05	Sí
Excelente-Suficiente	1.78	0.374	No
Excelente - Reprobado	1.66	0.483	No
Bueno - Excelente	—12.90	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	2.57	0.05	No
Bueno-Suficiente	—0.32	1	No
Bueno - Reprobado	—0.94	1	No
Satisfactorio - Suficiente	—1.32	0.932	No
Reprobado-Satisfactorio	2.08	0.186	No
Reprobado-Suficiente	0.35	1	No

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

Por medio de este análisis, se evidencia que algunos grupos presentan autoevaluación de los estudiantes (AU) que se asocian de manera más notable con las variaciones en el rendimiento en los exámenes (RE), lo que sugiere que las percepciones de los estudiantes influyen. Estos hallazgos destacan la relevancia de considerar la autoevaluación de los estudiantes (AU) como un factor clave en el proceso educativo, indicando una percepción positiva. Los resultados permiten tomar acciones para desarrollar habilidades de autoevaluación al comienzo de los estudios.

Conclusión

El presente capítulo permitió establecer un planteamiento metodológico sólido para el análisis de la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios, sustentado en una rigurosa validación estadística de un instrumento confiable y técnicamente robusto. Por medio de pruebas, como el coeficiente omega de McDonald, el alfa de Cronbach, análisis de correlaciones, pruebas no paramétricas y análisis factorial exploratorio, se evidenció la consistencia interna de la variable autoevaluación del aprendizaje (AU) y su asociación significativa con el rendimiento en los exámenes (RE).

Los hallazgos muestran que las percepciones que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje presentan diferencias estadísticamente significativas según su nivel de rendimiento, lo que posibilita establecer relaciones de valor entre evaluación formativa y desempeño académico. Este resultado aporta una base empírica relevante para promover prácticas pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación en el ámbito de la educación superior.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Una de las principales fortalezas de este análisis es la posibilidad de replicar el estudio en distintas instituciones educativas de Latinoamérica, gracias a la estandarización del instrumento y la claridad en los procedimientos metodológicos descritos. La replicabilidad permite ampliar la base de comparación y generar diagnósticos regionales más amplios y representativos, fomentando una cultura de evaluación que coloque al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo.

Referencias

Agbangba, C. E., Sacla Aide, E., Honfo, H. y Glèlè Kakai, R. (2024). On the use of post-hoc tests in environmental and biological sciences: A critical review. Heliyon, 10(3), e25131. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25131.

Barat, M., Jannot, A. S., Dohan, A. y Soyer, P. (2022). How to report and compare quantitative variables in a radiology article. Diagnostic and Interventional Imaging, 103(12), 571-573. https://doi.org/10.1016/j.diii.2022.09.007.

Clark, L. A. y Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. Psychological Assessment, 31(12), 1412-1427. https://doi.org/10.1037/pas0000626.

du Toit-Brits, C. (2019). A focus on self-directed learning: The role that educators' expectations play in the enhancement of students' self-directedness. South African Journal of Education, 39(2), 1-11. https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1645.

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.

Keim, D. A., Hao, M. C., Dayal, U., Janetzko, H. y Bak, P. (2010). Generalized Scatter Plots. Information Visualization, 9(4), 301-311. https://doi.org/10.1057/ivs.2009.34.

Kroeger, C. M., Ejima, K., Hannon, B. A., Halliday, T. M., McComb, B., Teran-Garcia, M., Dawson, J. A., King, D. B., Brown, A. W. y Allison, D. B. (2021). Persistent confusion in nutrition and obesity research about the validity of classic nonparametric tests in the presence of heteroscedasticity: evidence of the problem and valid alternatives. The American Journal of Clinical Nutrition, 113(3), 517-524. https://doi.org/10.1093/ajcn/nqaa357.

McCarthy, J. P. y Anderson, L. (1999). Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. Innovative Higher Education, 24(4), 279-294. https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05.

McDonald, R. (2011). Test theory: A unified treatment (Vol. 1). Estados Unidos: Taylor & Francis Group. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=2-V5tOsa_DoC&oi=fnd&pg=PP1&ots=hXhF2z--NY&sig=gKTiKU4Pul3Gk2wbdzDetCjyXCY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Oviedo, H.y Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(0034-7450), 572-580. https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000200001.

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.

Reimann, C., Filzmoser, P., Hron, K., Kynčlová, P. y Garrett, R. G. (2017). A new method for correlation analysis of compositional (environmental) data-a worked example. Science of The Total Environment, 607-608, 965-971. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2017.06.063.

Shao, L., Schleicher, T., Behrisch, M., Schreck, T., Sipiran, I. y Keim, D. A. (2016). Guiding the exploration of scatter plot data using motif-based interest measures. Journal of Visual Languages & Computing, 36, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jvlc.2016.07.003.

Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., Guirardello, E. de B., Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C. y Guirardello, E. de B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 26(3), 649-659. https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022.

Spearman, C. (1904). "General Intelligence", Objectively Determined and Measured. The American Journal of Psychology, 15(2), 201. https://doi.org/10.2307/1412107.

Tularam, G. y Machisella, P. (2018). Traditional vs Non-traditional Teaching and Learning Strategies-the case of E-learning! International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 19(1), 129-158. https://cimt.org.uk/ijmtl/index.php/IJMTL/article/view/21/55.

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L. y Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 37, 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 2. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Universidad Tecnológica de Calvillo, Aguascalientes, México.

Ana Karina Gutiérrez Reyes
Hugo De Jesús Becerra Reyes
Alan Francisco Saucedo Martínez
María del Carmen Ruiz Calvillo

Universidad Tecnológica de Calvillo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.2

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas de los estudiantes universitarios y la percepción de su autoevaluación, a través de un estudio cuantitativo no experimental transversal descriptivo en un modelo de diferencia de medias.

La importancia de la presente investigación radica en indagar si la autoevaluación del estudiante tiene un impacto significativo en su proceso de aprendizaje y su relación con su trayectoria académica. La autoevaluación es una herramienta que fortalece la autorregulación, motivación, organización, capacidad de concentración y autogestión, por lo que se puntualiza en la necesidad de conocer la relación de la autoevaluación de su desempeño académico y el efecto en las evaluaciones. Los resultados revelan que, aunque el instrumento de autoevaluación presenta consistencia interna, solo uno de los seis ítems mostró una diferencia significativa en relación con el rendimiento académico, mientras que los demás no reflejaron asociaciones relevantes.

Palabras clave

Autoevaluación, estudiantes universitarios, juicio evaluativo, pensamiento crítico, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

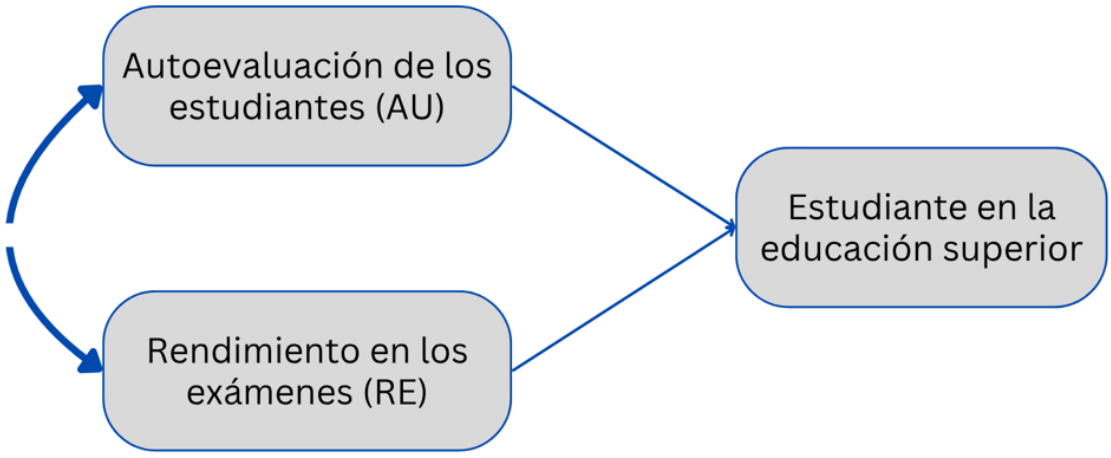
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 2.1.

Figura 2.1

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 Administración, Gestión y Desarrollo Turístico, Gastronomía, Negocios y Mercadotecnia, Médico Cirujano y Partero, Ingeniería Civil, Ingeniería en Tecnologías de la Información e Innovación Digital, Ingeniería en Mantenimiento Industrial, Licenciatura en Ingeniería Industrial en las áreas de Administración y Negocios, Medicina o área de la salud, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ciencias naturales, exactas o de la computación de la Universidad Tecnológica de Calvillo en Calvillo, Aguascalientes, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 384 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 9.14, SD = 0.98), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.15, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 2.1 y 2.2.

Tabla 2.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

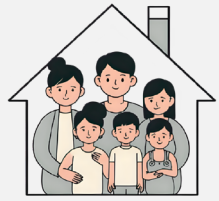
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
63.3% personas	9.3	2.5%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.3% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	7.8

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 384, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 2.9%; la edad que más se repite es 19 años con 29.69%; después 18 años con 21.88% y sigue 20 años con 16.15%; 96.1% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 2.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
36.7% personas	9	3.5%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.7% solteros	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	7.96

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 57.8% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 36.2% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 2.3).

Tabla 2.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

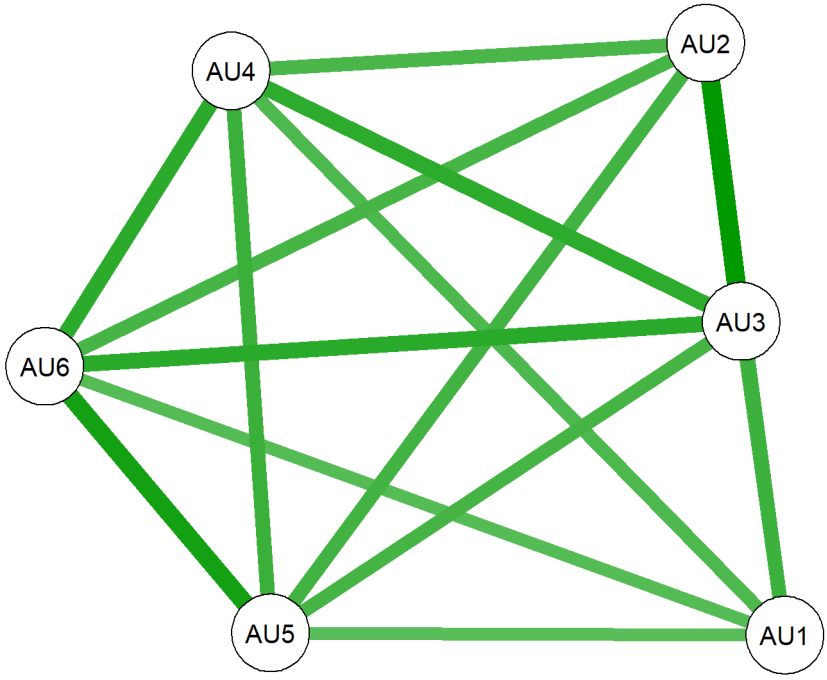
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.144
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.	0.929	0.895	4.146

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 2.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 2.4

Modelo gráfico gaussiano



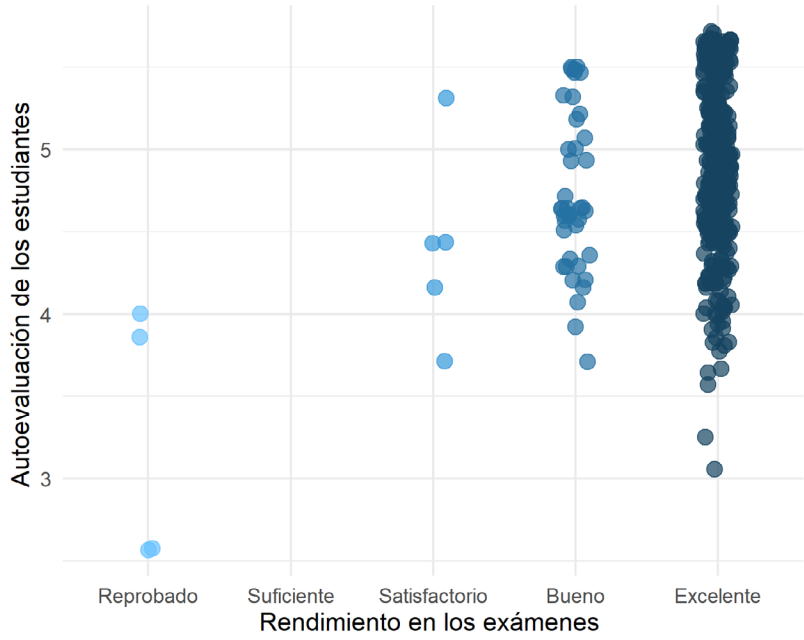
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.52	0.49	0.48	0.45	0.46
AU2	0.52	1.00	0.69	0.49	0.51	0.50
AU3	0.49	0.69	1.00	0.56	0.50	0.57
AU4	0.48	0.49	0.56	1.00	0.53	0.57
AU5	0.45	0.51	0.50	0.53	1.00	0.63
AU6	0.46	0.50	0.57	0.57	0.63	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 2.1

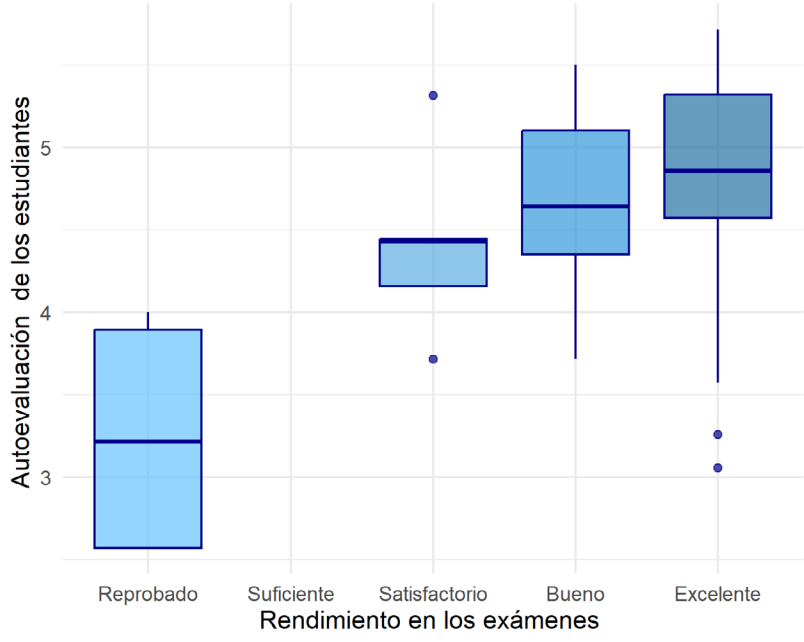
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 2.2

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 2.1. y 2.2.

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

Tabla 2.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	8.57	3	<0.05	0.01
AU 2	4.24	3	0.236	0.01
AU 3	4.69	3	0.196	0.01
AU 4	1.53	3	0.675	0.01
AU 5	2.61	3	0.456	0.01
AU 6	2.83	3	0.419	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 2.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 2.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.81	1.000	No
Excelente - Reprobado	1.53	0.377	No
Bueno - Excelente	-0.37	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.64	1.000	No
Bueno - Reprobado	1.35	0.531	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.60	1.000	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

El presente estudio tuvo como objetivo conocer si existe una diferencia significativa entre la autoevaluación que realizan los estudiantes de educación superior y su rendimiento académico medido a través de los exámenes.

Mediante un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo realizado en la Universidad Tecnológica de Calvillo, se obtuvieron datos relevantes que permiten rechazar la Hi de investigación: Existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE). A partir del análisis estadístico realizado mediante la prueba de Kruskal-Wallis, se concluye que no se encontraron diferencias significativas en la mayoría de los ítems evaluados, salvo en un único componente de autoevaluación (AU1), lo que sugiere una baja correspondencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su desempeño y los resultados obtenidos en los exámenes.

Este resultado es particularmente relevante considerando el entorno educativo de la Universidad Tecnológica de Calvillo, donde la mayoría de los estudiantes provienen de contextos socioeconómicos modestos, con escasa experiencia en prácticas de autorregulación académica en la cual, se observa una comunidad estudiantil joven, predominantemente soltera, con un promedio de cinco personas por hogar y un sistema cuatrimestral exigente. Estas condiciones podrían influir en la manera en que los estudiantes interpretan y aplican los procesos de autoevaluación. Desde un análisis crítico, se puede argumentar que el modelo actual

de enseñanza aún no promueve suficientemente la metacognición y la evaluación formativa como competencias clave. Esta desconexión evidencia una limitación en la capacidad de los estudiantes para evaluar su desempeño de forma crítica y realista, lo que puede afectar su desarrollo académico y profesional.

El hallazgo determina que las expectativas y la autopercepción que los estudiantes tienen de su desempeño influyen significativamente en sus resultados, de ahí la importancia de crear estrategias de autogestión, autorregulación, pensamiento crítico y motivación que ayuden al estudiante a generar mejores hábitos de estudio para proporcionarle una relación positiva con su procesos de aprendizaje, implementado actividades que refuercen el juicio evaluativo, como rúbricas claras, retroalimentación efectiva y ejercicios reflexivos guiados.

Entre las limitaciones del estudio se destaca la medición del rendimiento académico mediante un solo ítem, lo cual reduce la posibilidad de una evaluación más amplia y detallada. Asimismo, el diseño transversal impide observar cambios a lo largo del tiempo. Por lo tanto, se recomienda realizar futuras investigaciones de corte longitudinal que integren métodos mixtos para profundizar en los aspectos cualitativos del juicio evaluativo y su evolución. También sería pertinente explorar cómo factores externos como el entorno familiar, la carga laboral o el acceso a recursos digitales afectan la calidad de la autoevaluación.

Este estudio contribuye al conocimiento sobre la autoevaluación en educación superior en contextos latinoamericanos, subrayando la urgencia de fortalecer las competencias metacognitivas y la evaluación auténtica en entornos educativos en desarrollo.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 3. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en educación inicial, preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” en La Paz, Baja California, México.

Alfredo Garcia Velarde
Martha de Jesús Moreno
Marco Antonio Savín Castro
Angela María Cota Avilés

Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.3

Resumen

Esta investigación analizó las diferencias entre la autoevaluación estudiantil y el rendimiento académico en estudiantes de las Licenciaturas en educación inicial, preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” en La Paz, Baja California Sur, México. El objetivo es determinar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento en exámenes académicos. Es un estudio cuantitativo, transversal descriptivo con muestreo probabilístico aleatorio simple. Se aplicaron 384 encuestas válidas entre febrero y marzo de 2025, utilizando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para el análisis estadístico. El aporte principal revela que solo uno de los seis ítems de autoevaluación (AU1) mostró diferencias significativas con el rendimiento académico ($p < 0.05$). La prueba post hoc de Dunn confirmó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos de rendimiento. En el contexto de Baja California Sur, esto sugiere que los futuros docentes presentan una percepción relativamente ajustada de sus capacidades académicas, lo cual es fundamental para su desarrollo profesional en el sistema educativo regional.

Palabras clave

Autoevaluación, Competencias pedagógicas, Educación superior, Formación docente, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

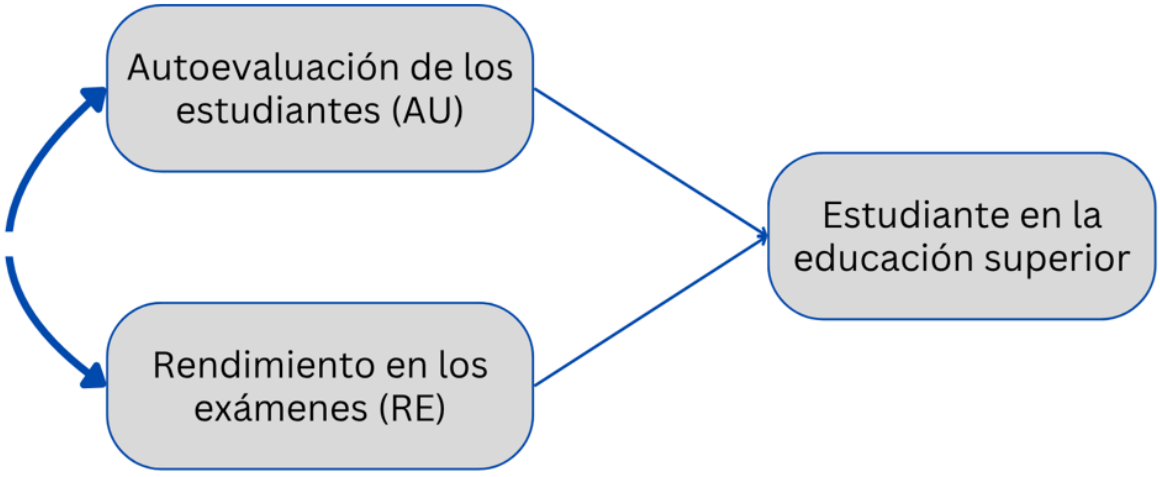
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 3.1.

Figura 3.1

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 educación inicial, preescolar y primaria en las áreas de Educación, Artes y humanidades, Ciencias sociales y derecho de la Benemérita Escuela Normal Urbana en La Paz, Baja California Sur, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 384 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 2 y 10 puntos (M = 9.23, SD = 0.82), y la puntuación autoevaluada entre 1.67 y 5 puntos (M = 4.28, SD = 0.52). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 3.1 y 3.2.

Tabla 3.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

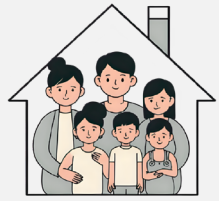
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
74% personas	9.2	5.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.8% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	7.59

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 384, de los cuales 18 tienen hijos, que representan 4.7%; la edad que más se repite es 20 años con 24.74%; después 19 años con 20.83% y sigue 21 años con 13.8%; 96.6% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 3.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
25.8% personas	9.2	3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97% solteros	22 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	7.31

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 61.7% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 40.4% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 3.3).

Tabla 3.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

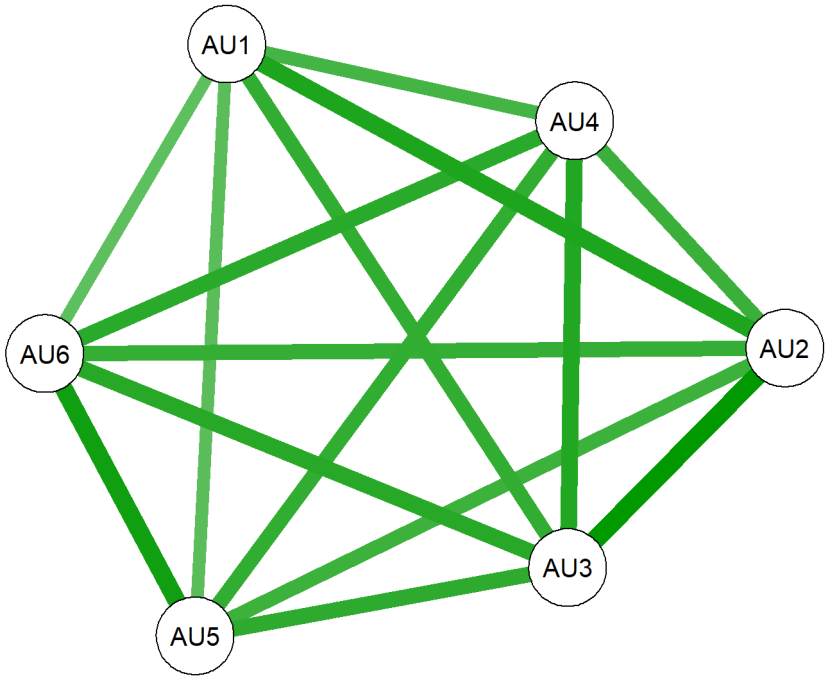
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.229
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.	0.943	0.914	4.276

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 3.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 3.4

Modelo gráfico gaussiano



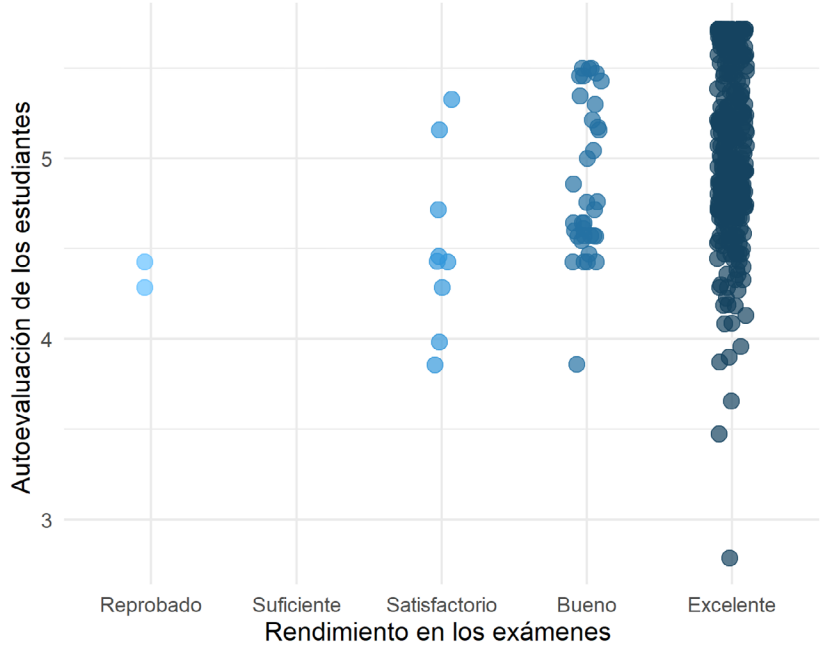
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.62	0.57	0.52	0.46	0.44
AU2	0.62	1.00	0.71	0.54	0.54	0.56
AU3	0.57	0.71	1.00	0.61	0.58	0.60
AU4	0.52	0.54	0.61	1.00	0.57	0.59
AU5	0.46	0.54	0.58	0.57	1.00	0.66
AU6	0.44	0.56	0.60	0.59	0.66	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 3.1

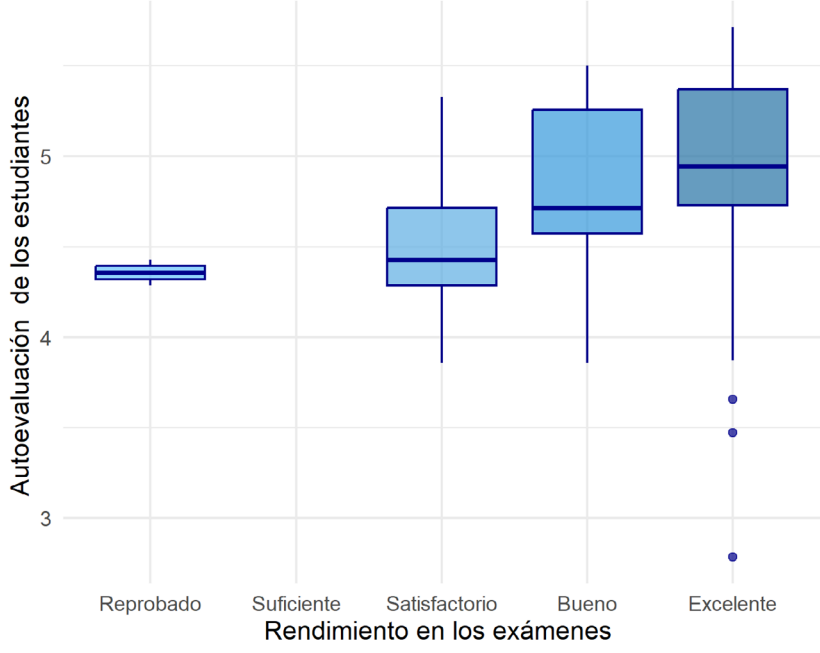
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 3.2

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 3.1. y 3.2.

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

Tabla 3.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	8.17	3	<0.05	0.01
AU 2	3.80	3	0.284	0.01
AU 3	3.78	3	0.286	0.01
AU 4	0.53	3	0.911	0.01
AU 5	3.11	3	0.374	0.01
AU 6	1.64	3	0.65	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 3.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 3.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.27	0.617	No
Excelente - Reprobado	-1.29	0.595	No
Bueno - Excelente	0.02	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	1.15	0.746	No
Bueno - Reprobado	-1.25	0.634	No
Reprobado - Satisfactorio	1.71	0.260	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

La presente investigación responde a la pregunta central sobre la existencia de diferencias significativas entre la autoevaluación estudiantil y el rendimiento académico en futuros docentes de educación básica. Los hallazgos revelan que, contrario a lo esperado según la literatura internacional, no se identificaron diferencias sustanciales entre ambas variables en el contexto específico de La Paz, Baja California Sur.

El hallazgo más relevante radica en que únicamente el ítem AU1 presentó significancia estadística, mientras que los cinco restantes no mostraron asociaciones significativas con el rendimiento en exámenes. Este resultado sugiere que los estudiantes normalistas de esta institución poseen una capacidad de autoevaluación relativamente precisa, lo cual contrasta con estudios previos que documentan frecuentes inexactitudes en los juicios estudiantiles derivados del exceso de confianza.

En el contexto regional, estos resultados adquieren particular relevancia considerando que el 61.7% de los participantes son originarios de La Paz, lo que refleja características socioculturales específicas que podrían influir en el desarrollo de habilidades metacognitivas más ajustadas. La formación en una escuela normal con tradición pedagógica podría estar contribuyendo al desarrollo de competencias autorreflexivas más precisas desde etapas tempranas de la formación docente.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos cuestionan la universalidad de los modelos que presuponen inexactitudes sistemáticas en la autoevaluación estudiantil. Para la práctica educativa, sugieren que las estrategias institucionales implementadas en esta escuela normal podrían servir como modelo para otras instituciones formadoras de docentes.

Las limitaciones del estudio incluyen su naturaleza transversal, que impide establecer relaciones causales, y su enfoque en una sola institución, limitando la generalización de resultados. Futuras investigaciones deberían explorar estudios longitudinales que examinen la evolución de las habilidades autoevaluativas a lo largo de la formación docente, así como estudios comparativos entre diferentes escuelas normales del país. Adicionalmente, sería valioso investigar los factores institucionales y pedagógicos específicos que contribuyen al desarrollo de competencias autoevaluativas precisas en el contexto de la formación inicial docente.

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/10.10802602930600679050.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 4. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Psicología, Derecho e Ingeniería en Sistemas de la Universidad Autónoma de Campeche, México.

Liliana Garcia Reyes
Miguel Ángel Tuz Sierra
Gabriela Pérez Aranda
Sinuhé Estrada Carmona

Universidad Autónoma De Campeche

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.4

Resumen

La evaluación en sus múltiples formas debe proveer un medio de retroalimentación en pro de la mejora del rendimiento del estudiante y su trayectoria académica. El objetivo del presente estudio es medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior. El método es cuantitativo, transversal, correlacional y descriptivo. La muestra 398 estudiantes de tres licenciaturas. En los resultados de manera general se observa un promedio de 8.8, ubicándose en la categoría de bueno. Respecto de la autoevaluación los estudiantes se encuentran en nivel medio alto (4) e indican utilizar diversos medios autoevaluativos para la mejora continua, de las áreas que se identifican a mejorar son corregir errores sin ayuda y autoevaluarse a partir de criterios. Por otro lado, las áreas con mayor puntuación indican compararse con resultados previos y hacer uso de la retroalimentación. El estudio nos indica que no existe una relación significativa entre la autoevaluación y el rendimiento en los exámenes. Puede observarse que un tipo de autoevaluación si es significativo, por lo que se recomienda visualizar la autoevaluación como factor relevante en el desempeño de la comunidad estudiantil ya que puede llevar a fortalecer la autonomía y el sentido de competencia.

Palabras clave

Autoevaluación estudiantil, Desempeño, Estudiante universitario, Rendimiento en examen

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

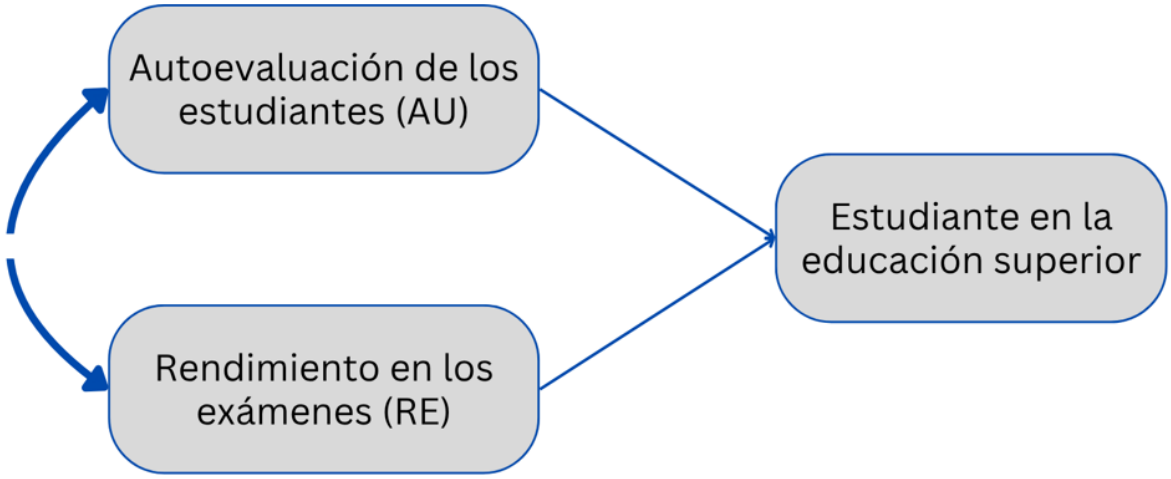
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 4.1.

Figura 4.1

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 Psicología y Derecho e Ingeniería en Sistemas, en las áreas de Artes y humanidades, Medicina o área de la salud, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Educación, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ciencias sociales y derecho de la Universidad Autónoma de Campeche en Campeche, Campeche, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 398 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 7 y 10 puntos (M = 8.85, SD = 0.51), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.1, SD = 0.65). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 4.1 y 4.2.

Tabla 4.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

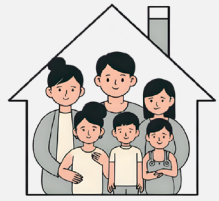
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
66.6% personas	8.9	1.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
3	7	7.97

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 398, de los cuales 9 tienen hijos, que representan 2.3%; la edad que más se repite es 20 años con 25.63%; después 18 años con 20.35% y sigue 19 años con 19.1%; 96.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 4.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
33.4% personas	8.7	3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.2% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	6	7.61

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 72.1% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.4% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 4.3).

Tabla 4.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

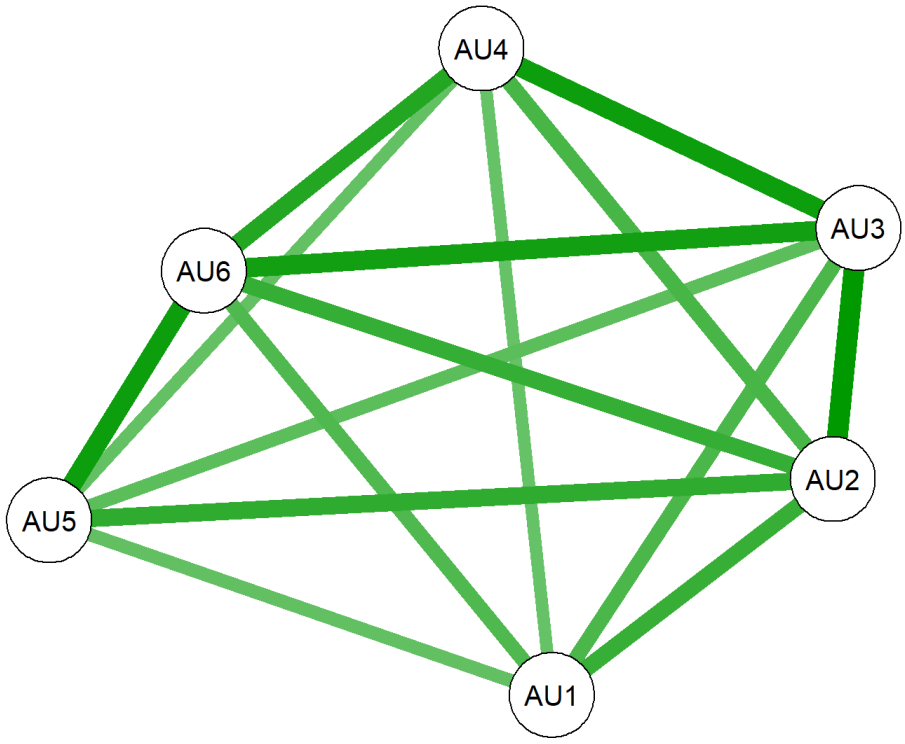
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.855
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.	0.895	0.84	4.097

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 4.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 4.4

Modelo gráfico gaussiano



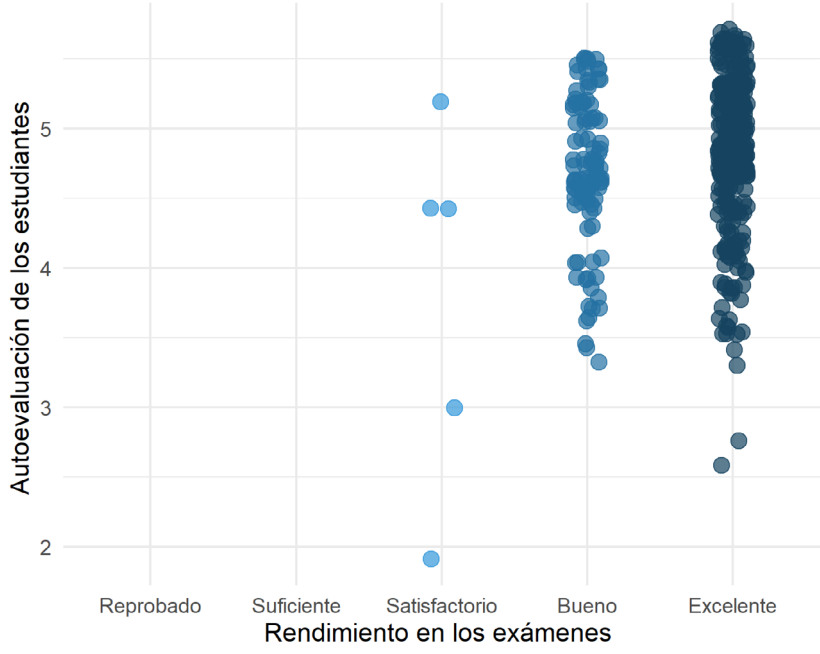
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.40	0.36	0.31	0.31	0.35
AU2	0.40	1.00	0.51	0.37	0.42	0.41
AU3	0.36	0.51	1.00	0.49	0.33	0.48
AU4	0.31	0.37	0.49	1.00	0.31	0.44
AU5	0.31	0.42	0.33	0.31	1.00	0.49
AU6	0.35	0.41	0.48	0.44	0.49	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 4.1

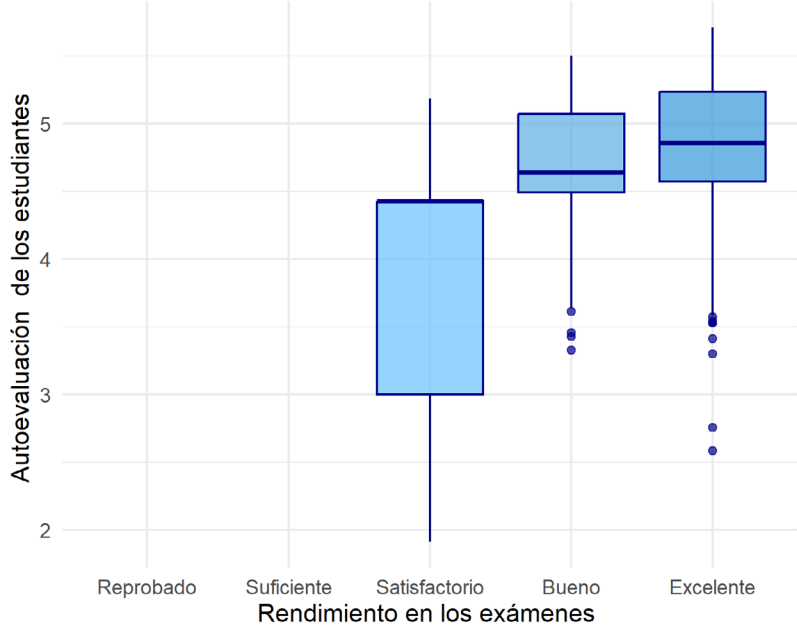
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 4.2

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 4.1. y 4.2.

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

Tabla 4.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.79	2	0.151	0.01
AU 2	11.17	2	<0.05	0.01
AU 3	2.02	2	0.364	0.01
AU 4	2.35	2	0.309	0.01
AU 5	1.81	2	0.404	0.01
AU 6	0.17	2	0.919	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 2 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 4.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 4.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.39	0.245	No
Bueno - Excelente	-0.50	0.926	No
Bueno - Satisfactorio	1.25	0.318	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

La evaluación en el nivel de educación superior no deja de tener un papel relevante en cualquiera de sus modalidades, ya sea la coevaluación, heteroevaluación o la autoevaluación. El objetivo principal fue medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante y la percepción de su evaluación, encontrándose lo siguiente. En un primer momento se confirma que la autoevaluación es una herramienta pedagógica valiosa, quizá no relevante en este estudio sobre el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. En este estudio cuantitativo, transversal correlacional – descriptivo se observó que los estudiantes participantes se perciben a sí mismos con un nivel medio-alto en el uso de estrategias de autoevaluación, particularmente en aspectos como la comparación con resultados obtenidos previamente y el uso de la retroalimentación en trabajos o exámenes, como parámetro de mejora. Existen ciertas áreas de oportunidad tales como la capacidad de corregir errores sin apoyo, la evaluación basada en criterios explícitos y la elaboración de dichos criterios en distintas fases del proceso de aprendizaje. De tal forma que la hipótesis nula no se rechaza, es decir los estudiantes que desarrollan habilidades de juicio evaluativo no tienen un mejor desempeño en los exámenes, ya que no se comprobó la relación significativa entre autoevaluación y rendimiento académico. En las licenciaturas estudiadas no se prioriza o desarrolla de manera explícita el proceso autoevaluativo, es por ello que consideramos que uno de los principales sesgos de este estudio se da principalmente al dar respuesta a este sector, donde intuimos que los estudiantes al no tener base en el proceso de autoevaluación la mayor de las respuestas fue en la opción de indiferente, teniendo que invalidar una parte de las encuestas aplicadas. Esto nos lleva a la reflexión de la escaza familiaridad de los estudiantes

con la autoevaluación y a considerar estrategias para su involucramiento, y probablemente no solo de los estudiantes sino también de los docentes. Es decir, nos lleva a mirar hacia adentro de la institución para fomentar una cultura de evaluación hacia el aprendizaje, donde se privilegie el pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía, a través de una formación continua. Este hallazgo subraya la importancia de que en las instituciones de educación superior se incorporen prácticas formales en diferentes momentos (diagnóstica, formativa, sumativa) y modalidades de la evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), en los planes de estudio universitarios, pero no solo como una técnica de valoración, sino como un mecanismo formativo que potencia la autonomía, la metacognición y el sentido de competencia del estudiantado. Una de las recomendaciones para futuras investigaciones involucra el aspecto subjetivo de quienes integran el proceso de enseñanza aprendizaje para poder valorar ciertamente el papel o rol que le otorgan desde sus experiencias al proceso de autoevaluación, permitiendo conocer mejor las barreras, retos o condiciones que la favorecen. De igual manera se sugiere realizar estudios interseccionales que consideren factores socioeconómicos y factores psicológicos como la autoeficacia, el estilo de aprendizaje, la motivación académica o el pensamiento crítico

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 5. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Administración e Ingenierías en Logística, Sistemas Computacionales y Tecnologías de la Información y Comunicaciones del TecNM Campus Juárez en Chihuahua, México.

Yolanda Del Carmen Rodríguez Pérez
Laura Edith Quintana Rocha
Fátima Rodríguez Ordoñez
Oscar Naranjo García

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 270

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.5

Resumen

La autoevaluación constituye parte integral del proceso evaluativo de los estudiantes, ya que impulsa la reflexión crítica y objetiva sobre su proceso de aprendizaje. Al evaluar con objetividad su desempeño, los estudiantes desarrollan conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, lo que favorece la toma de decisiones autónomas y fortalece competencias necesarias para su desarrollo académico y profesional. El objetivo de esta investigación fue analizar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico en exámenes, en las carreras de Administración e Ingenierías del TecNM Campus Juárez, Chihuahua. Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo, con una muestra aleatoria de 396 estudiantes. El instrumento utilizado fue validado y permitió evaluar el rendimiento en exámenes y la autoevaluación mediante una escala tipo Likert. Los resultados, obtenidos a través de la prueba Kruskal-Wallis, mostraron que sólo un ítem (AU5) presentó diferencia significativa ($p < 0.05$). La prueba post hoc de Dunn no evidenció diferencias puntuales entre grupos. En general, se concluye que no existe una relación significativa entre rendimiento y autoevaluación, aunque factores del contexto educativo pueden influir. El estudio destaca la importancia de fortalecer el juicio evaluativo en la educación superior.

Palabras clave

Autoevaluación, Educación superior, Estudiantes universitarios, Evaluación formativa, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

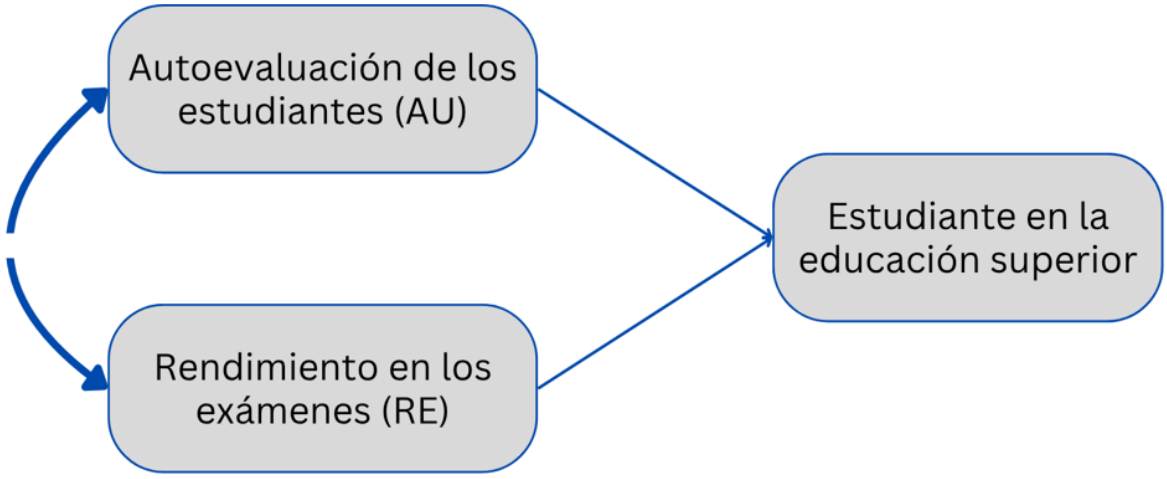
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 5.1.

Figura 5.1

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 Ingenierías en Sistemas Computacionales, Logística, Tecnologías de la Información y Comunicaciones y en la Licenciatura en Administración, en las áreas de Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Administración y Negocios, Educación, Ciencias sociales y derecho del Tecnológico Nacional de México Campus Juárez Chihuahua en Juárez, Chihuahua, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 396 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 8.6, SD = 1.23), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.1, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 5.1 y 5.2.

Tabla 5.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

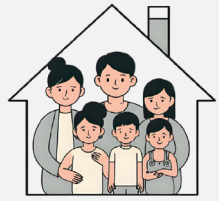
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
59.8% personas	8.8	5.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.71

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 396, de los cuales 25 tienen hijos, que representan 6.3%; la edad que más se repite es 21 años con 26.52%; después 20 años con 18.18% y sigue 22 años con 15.4%; 91.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 5.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
40.2% personas	8.3	6.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
91.2% solteros	22 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	6.63

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 88.1% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.3% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 5.3).

Tabla 5.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

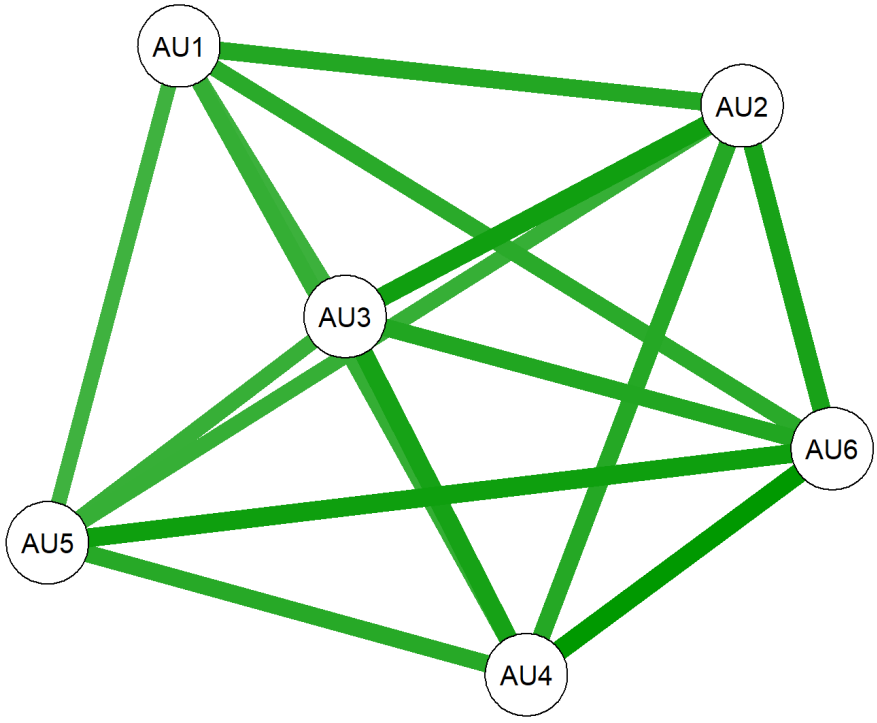
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.600
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.	0.95	0.925	4.095

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 5.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 5.4

Modelo gráfico gaussiano



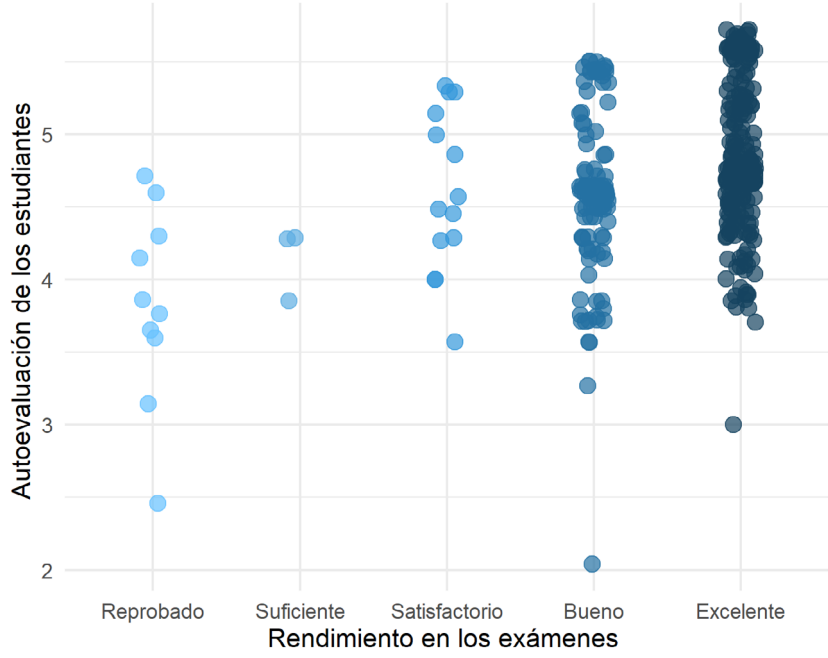
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.63	0.56	0.58	0.55	0.61
AU2	0.63	1.00	0.68	0.62	0.57	0.66
AU3	0.56	0.68	1.00	0.66	0.57	0.63
AU4	0.58	0.62	0.66	1.00	0.61	0.73
AU5	0.55	0.57	0.57	0.61	1.00	0.69
AU6	0.61	0.66	0.63	0.73	0.69	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 5.1

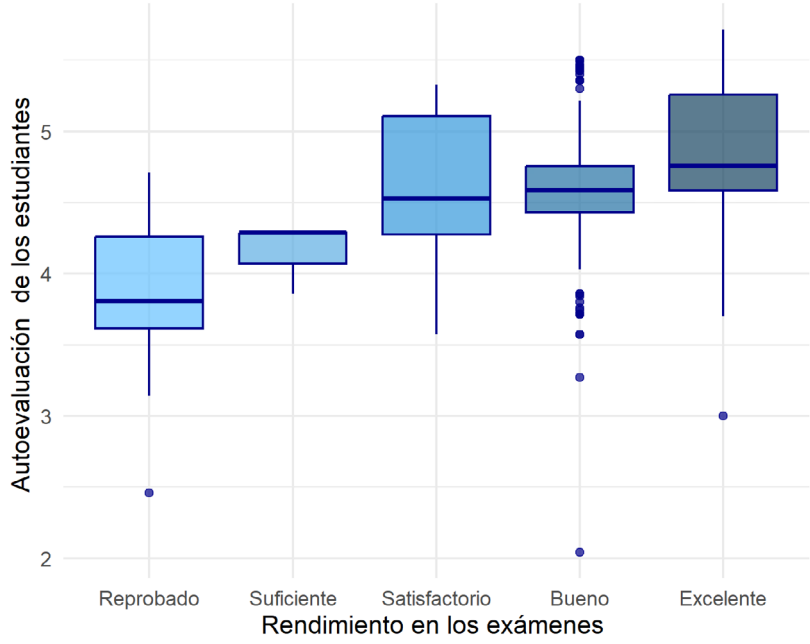
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 5.2

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 5.1. y 5.2.

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

Tabla 5.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	6.45	4	0.168	0.01
AU 2	1.15	4	0.886	0.01
AU 3	4.95	4	0.293	0.01
AU 4	2.71	4	0.607	0.01
AU 5	12.93	4	<0.05	0.01
AU 6	6.58	4	0.16	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 5 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 5.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 5.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-0.19	1.000	No
Excelente - Suficiente	1.01	1.000	No
Excelente - Reprobado	0.50	1.000	No
Bueno - Excelente	-2.06	0.198	No
Bueno - Satisfactorio	-0.99	1.000	No
Bueno- Suficiente	0.62	1.000	No
Bueno - Reprobado	-0.20	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	1.00	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.52	1.000	No
Reprobado - Suficiente	0.65	1.000	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

La presente investigación se propuso determinar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico en exámenes de los estudiantes universitarios del TecNM Campus Juárez, abordando así una pregunta central para el fortalecimiento de la evaluación formativa en la educación superior. En cuanto a las puntuaciones, el rendimiento en los exámenes tuvo un promedio de 8.6 sobre 10 (con una desviación estándar de 1.23), mientras que la autoevaluación se situó en un promedio de 4.1 sobre 5 (con una desviación estándar de 0.6). La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por estudiantes solteros (91.7%) con una edad promedio de 21 años, y en su mayoría (88.1%) originarios de Ciudad Juárez. Los hallazgos obtenidos permiten concluir que, salvo en un ítem específico (AU5), no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño y los resultados objetivos obtenidos en sus evaluaciones. Este hallazgo puntual revela un área de interés para futuras indagaciones, ya que sugiere que ciertos aspectos del juicio evaluativo podrían tener relación con el rendimiento académico, aunque de manera limitada y específica, además sugiere una conexión particular entre una faceta específica de la autoevaluación de los estudiantes

y sus calificaciones. Sin embargo, en los demás ítems de autoevaluación, no se encontraron diferencias significativas con el rendimiento académico. En un contexto donde la formación universitaria está orientada al desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo, la falta general de asociación entre autoevaluación y rendimiento académico pone en evidencia la necesidad de revisar críticamente cómo se implementan los mecanismos de autoevaluación en los programas educativos. No basta con incorporar instrumentos de medición, es imprescindible que los estudiantes comprendan su valor formativo, desarrollen habilidades para emitir juicios fundamentados y reciban orientación que les permita ajustar sus percepciones a estándares objetivos de desempeño. En este sentido, los resultados contribuyen teóricamente a la discusión sobre la validez de la autoevaluación como herramienta pedagógica, y, al mismo tiempo, subrayan los límites de su eficacia cuando no se acompaña de un marco didáctico sólido. Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra su enfoque cuantitativo transversal, el cual impide observar la evolución de los procesos de autoevaluación a lo largo del tiempo. Además, la ausencia de variables cualitativas impide explorar factores personales y contextuales que podrían incidir en la discrepancia entre la percepción subjetiva del desempeño y los resultados académicos obtenidos. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incorporen metodologías mixtas o longitudinales, que incluyan técnicas como entrevistas, diarios reflexivos o análisis de trayectorias académicas, con el fin de comprender en mayor profundidad las dinámicas subyacentes a la autoevaluación en el nivel superior. Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica relevante para la práctica docente, al señalar que la promoción de la autoevaluación debe trascender la mera aplicación de instrumentos estandarizados. Su eficacia formativa depende en gran medida de su integración en un entorno educativo que promueva la reflexión crítica, el acompañamiento pedagógico y la construcción progresiva del juicio evaluativo por parte del estudiante.

Referencias

Andrade, H., Wang, X., Du, Y. y Akawi, R. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. The Journal of Educational Research, 102(4), 287-302. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302.

Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. Theory Into Practice, 48(1), 12-19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544.

Atrash, H., Katz-Leurer, M. y Shahar, G. (2023). The effect of self-assessment on student competence in physiotherapy clinical training: a randomized controlled trial. BMC Medical Education, 23(1), 780. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04737-9.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 6. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Gestión Empresarial, Sistemas Computacionales, Industrial, Electromecánica, Mecatrónica y Contador Público del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez en Chihuahua, México.

Oswaldo Gonzalez Sosa
Kenya Franco Maldonado
Jose Guadalupe Maldonado Carrera
Claudia Antonia Rubio Santiesteban

Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.6

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar si existe una diferencia significativa en la autoevaluación de estudiantes de educación superior en función de su rendimiento en los exámenes. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental. La validación de las variables —autoevaluación y rendimiento académico— se realizó mediante los coeficientes Omega, Alfa de Cronbach y la media, lo que demostró una adecuada consistencia interna. Los resultados muestran una fuerte correlación entre los indicadores: "Utiliza lo aprendido en la formulación del siguiente plan (AU2)" y "Evalúa su actuación según metas y plan (AU3)" (0.6); entre AU3 y "Se autoevalúa a partir de criterios dados (AU4)" (0.52); y entre AU4 y "Autoevalúa su desempeño según metas y plan (AU6)" (0.58). Además, se observa una relación moderada entre "Analiza errores, fallas y aciertos (AU1)" y AU4. La distribución de los datos es simétrica positiva, lo que sugiere que una mayor autoevaluación se asocia con un mejor rendimiento académico. Finalmente, las pruebas de Kruskal-Wallis y Post Hoc de Dunn confirmaron diferencias significativas, permitiendo validar la hipótesis planteada.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluacion, ITCDJ

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

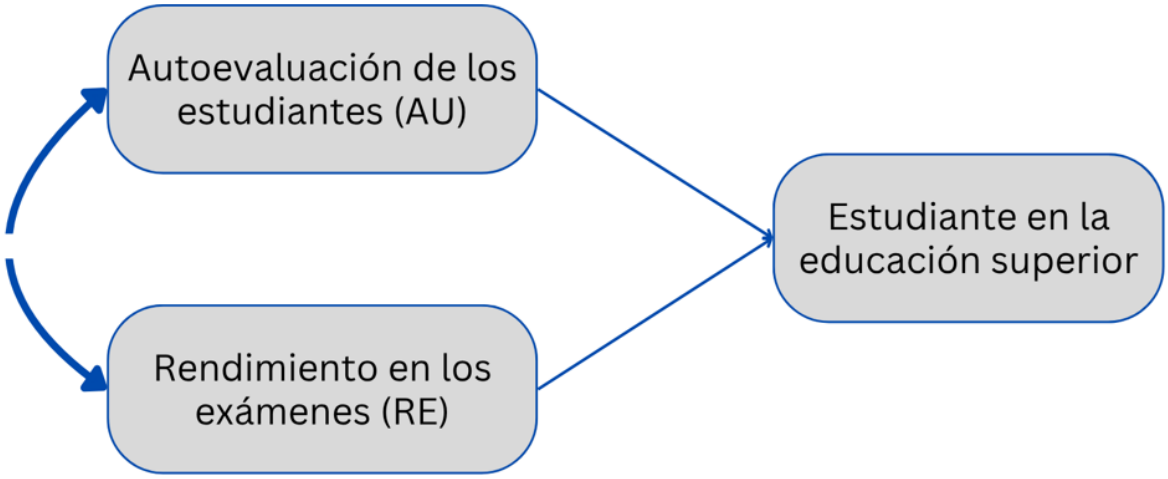
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 6.1.

Figura 6.1

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 Ingeniería en Sistemas Computacionales, Industrial, Gestión Empresarial, Contador Público, Mecatrónica y en Electromecánica, en las áreas de Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ingeniería, manufactura y construcción, Administración y Negocios, Educación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez en Jiménez, Chihuahua, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 389 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 8.69, SD = 1.05), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.97, SD = 0.7). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 6.1 y 6.2.

Tabla 6.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

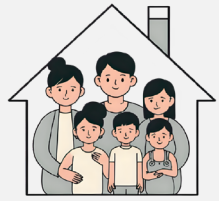
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
42.9% personas	8.9	8.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	7	7.08

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 389, de los cuales 16 tienen hijos, que representan 4.1%; la edad que más se repite es 19 años con 22.88%; después 18 años con 22.37% y sigue 21 años con 19.79%; 94.3% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 6.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
57.1% personas	8.5	0.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.6% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.89

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 76.3% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 37.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 6.3).

Tabla 6.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

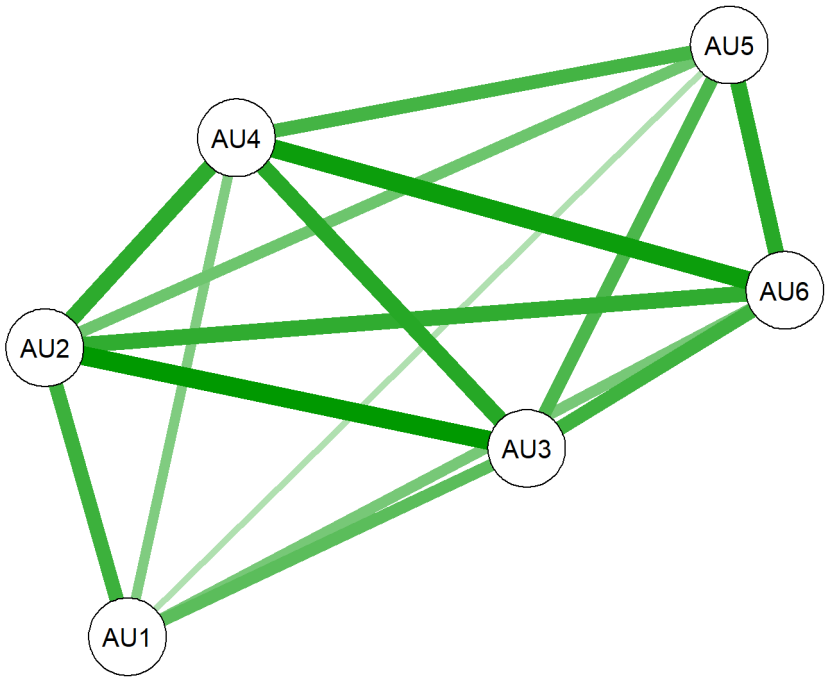
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.693
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.	0.93	0.889	3.968

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 6.4. La significancia de los resultados obtenidos fue d e 5%.

Tabla 6.4

Modelo gráfico gaussiano



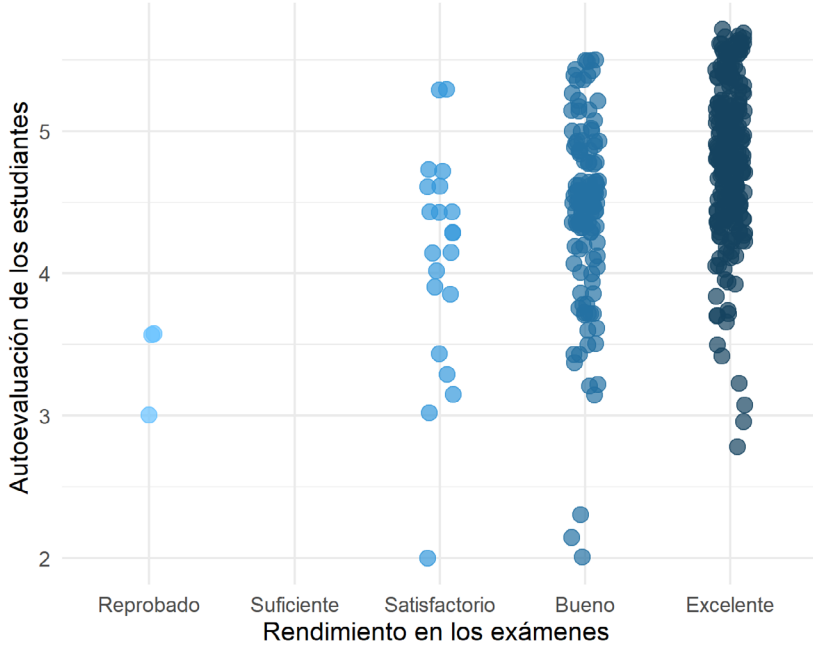
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.46	0.39	0.30	0.19	0.32
AU2	0.46	1.00	0.60	0.50	0.34	0.49
AU3	0.39	0.60	1.00	0.52	0.42	0.46
AU4	0.30	0.50	0.52	1.00	0.44	0.58
AU5	0.19	0.34	0.42	0.44	1.00	0.51
AU6	0.32	0.49	0.46	0.58	0.51	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 6.1

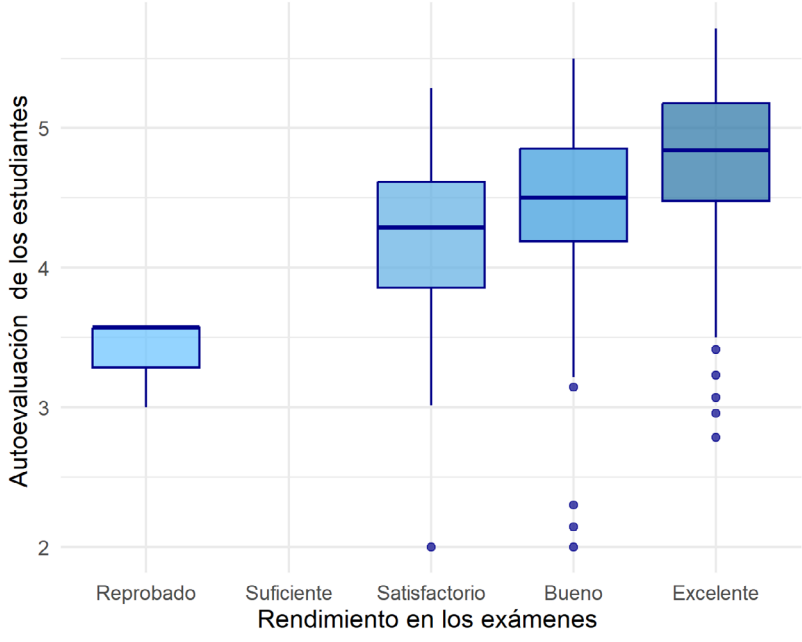
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 6.2

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 6.1. y 6.2.

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 en la Tabla 6.5. A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 6.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	5.95	3	0.114	0.01
AU 2	14.32	3	<0.05	0.01
AU 3	4.23	3	0.237	0.01
AU 4	4.57	3	0.206	0.01
AU 5	17.58	3	<0.05	0.01
AU 6	14.67	3	<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 6.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 6.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	2.56	<0.05	Sí
Excelente - Reprobado	0.46	1	No
Bueno - Excelente	-3.48	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	0.85	1	No
Bueno - Reprobado	-0.20	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.51	1	No

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

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

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que la hipótesis de investigación es aceptada, lo cual implica que sí existen diferencias significativas en la autoevaluación de los estudiantes universitarios en función de su rendimiento académico en los exámenes. Esto se respalda con los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, donde tres de los seis indicadores de la variable autoevaluación (AU2, AU5 y AU6) presentan valores p menores a 0.05, lo que evidencia diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, la prueba post hoc de Dunn refuerza este hallazgo al identificar diferencias específicas entre los grupos Excelente - Satisfactorio y Bueno - Excelente. Estos hallazgos son de suma relevancia en el contexto del Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, ya que reflejan que la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje no es homogénea y puede variar en función de su desempeño real. Es decir, los estudiantes con mayores logros académicos muestran una percepción distinta sobre su aprendizaje en comparación con aquellos con niveles de rendimiento más bajos. Esta situación destaca la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autoevaluación formativa, la metacognición y la reflexión crítica. Desde una perspectiva crítica, aunque se evidencia la existencia de diferencias, estas no son absolutas ni generalizadas en todos los indicadores, lo cual sugiere que la capacidad de autoevaluarse de manera precisa es aún un desafío dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este fenómeno podría estar asociado a factores como la confianza del estudiante, su nivel de autorregulación, el conocimiento de los criterios de evaluación o in-

cluso elementos externos como la presión académica y socioemocional. Es necesario reforzar estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades más precisas de autoevaluación, como el uso de rúbricas, retroalimentación dirigida o entrenamiento en pensamiento crítico, con el fin de lograr que la autoevaluación sea un proceso más confiable y alineado con su desempeño real.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 7. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, México.

Mireya Sarahí Abarca Cedeño
Jesús Antonio Larios Trejo
Rosa Marcela Villanueva Magaña
Liliana Márquez Orozco

Universidad de Colima

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.7

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar si existen diferencias significativas entre la percepción de autoevaluación que tienen los estudiantes universitarios y los resultados obtenidos en sus evaluaciones académicas. Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y no experimental en la Universidad de Colima, México, mediante la aplicación de 390 encuestas a estudiantes de diversas licenciaturas durante el periodo enero-marzo de 2024. Se emplearon escalas de medición confiables y validadas, y se analizaron los datos utilizando pruebas estadísticas no paramétricas como Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn. Los resultados revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autoevaluación reportados por los estudiantes y su desempeño real en los exámenes. Esta falta de correspondencia entre percepción y rendimiento tiene implicaciones importantes, ya que evidencia que muchos estudiantes no cuentan con criterios claros ni herramientas suficientes para juzgar de forma realista su propio aprendizaje. En este sentido, el estudio aporta evidencia relevante para repensar las prácticas de evaluación en la educación superior, destacando la necesidad de fortalecer el juicio evaluativo, la metacognición y el uso de instrumentos formativos como rúbricas y retroalimentación efectiva que ayuden a cerrar esta brecha entre percepción y realidad académica.

Palabras clave

Autoevaluación, desempeño académico, educación superior, estudiantes universitarios, juicio evaluativo

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

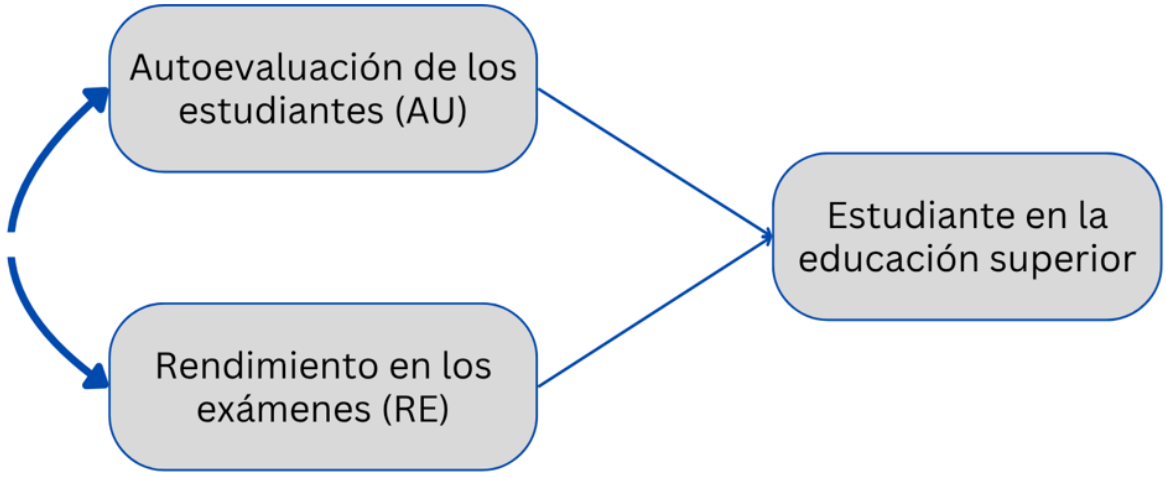
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 7.1.

Figura 7.1

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 Artes Visuales, Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, Educación Física y Deporte y en Danza Escénica en las áreas de Artes y humanidades, Educación, Medicina o área de la salud, Ciencias sociales y derecho, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad de Colima en Colima, Colima, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 390 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 9.01, SD = 0.7), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 4.36, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 7.1 y 7.2.

Tabla 7.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

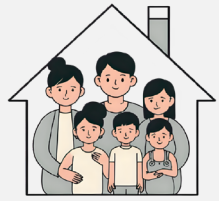
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
63.6% personas	9.1	4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	7.09

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 390, de los cuales 12 tienen hijos, que representan 3.1%; la edad que más se repite es 21 años con 20.51%; después 20 años con 20.26% y sigue 19 años con 17.95%; 96.2% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 7.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
36.4% personas	8.9	1.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.5% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	7.16

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 58.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 43.1% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 7.3).

Tabla 7.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

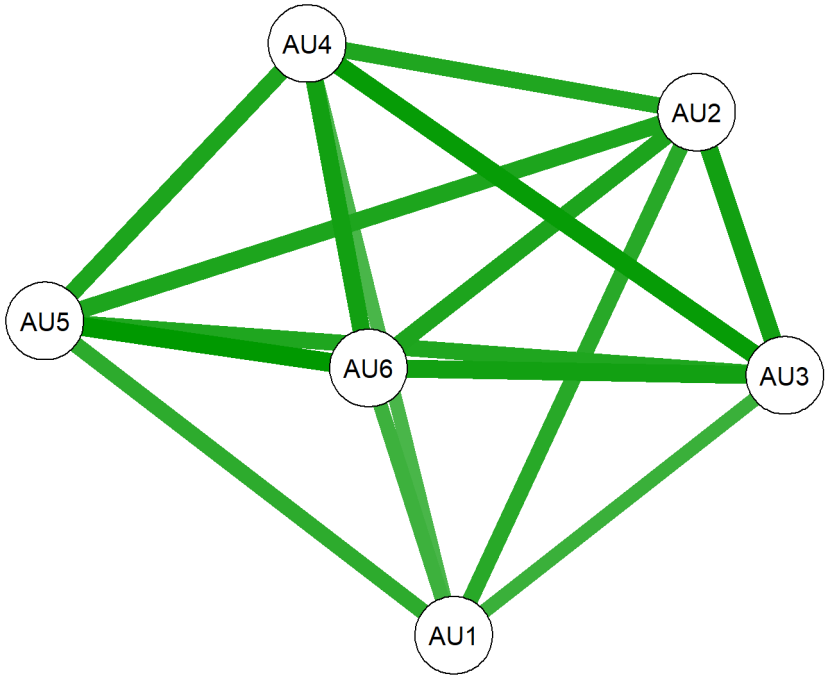
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.015
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.	0.957	0.937	4.361

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 7.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 7.4

Modelo gráfico gaussiano



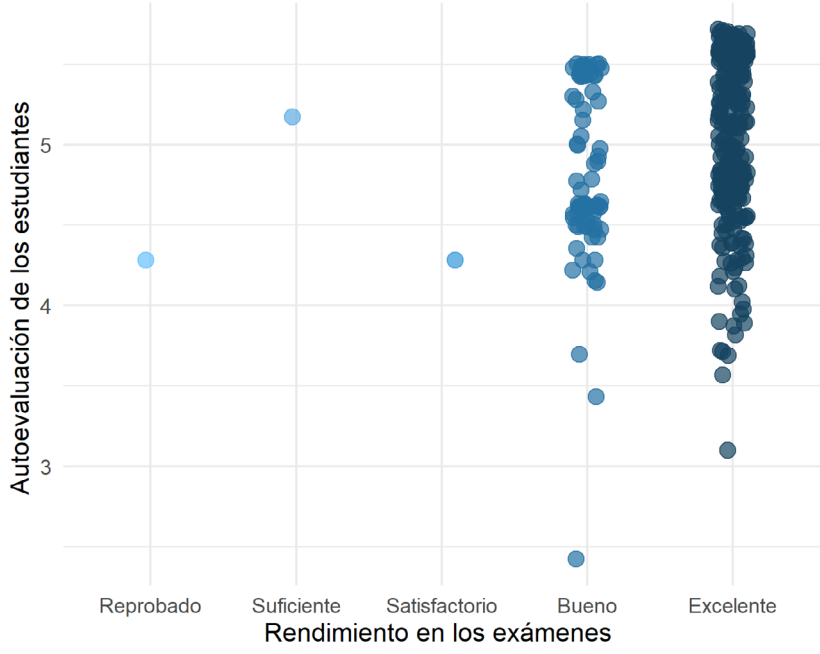
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.66	0.60	0.56	0.64	0.60
AU2	0.66	1.00	0.73	0.68	0.69	0.69
AU3	0.60	0.73	1.00	0.76	0.68	0.73
AU4	0.56	0.68	0.76	1.00	0.69	0.73
AU5	0.64	0.69	0.68	0.69	1.00	0.78
AU6	0.60	0.69	0.73	0.73	0.78	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 7.1

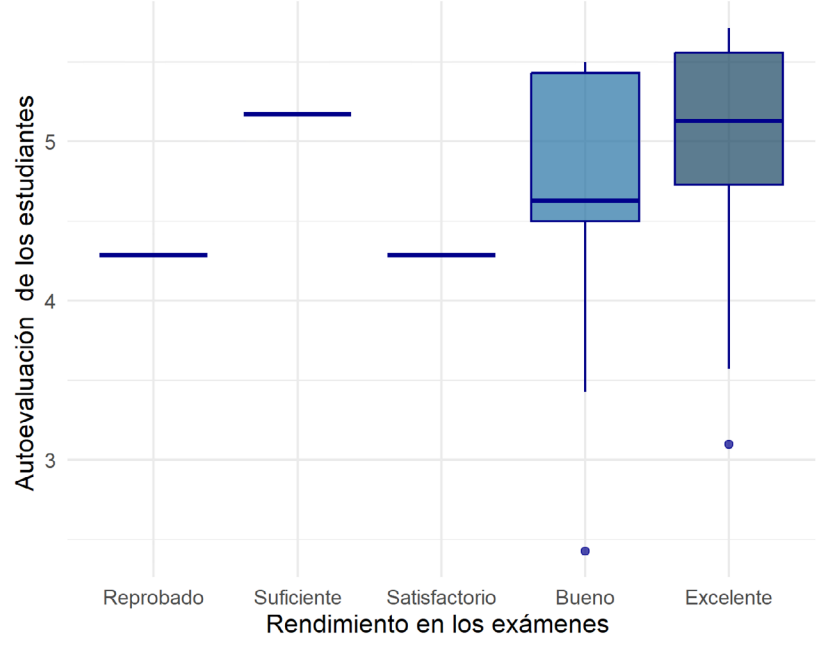
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 7.2

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 7.1. y 7.2.

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

Tabla 7.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	6.57	4	0.160	0.01
AU 2	3.92	4	0.417	0.01
AU 3	2.78	4	0.596	0.01
AU 4	5.72	4	0.221	0.01
AU 5	7.63	4	0.106	0.01
AU 6	5.25	4	0.263	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 7.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 7.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.25	1.000	No
Excelente - Suficiente	-1.17	1.000	No
Excelente - Reprobado	-0.51	1.000	No
Bueno - Excelente	-1.77	0.381	No
Bueno - Satisfactorio	1.01	1.000	No
Bueno - Suficiente	-1.39	0.825	No
Bueno - Reprobado	-0.74	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.71	0.436	No
Reprobado - Satisfactorio	1.25	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-0.46	1.000	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

Los resultados del presente estudio indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de autoevaluación que tienen los estudiantes universitarios y los resultados obtenidos en sus exámenes. Esto sugiere que, en general, los estudiantes tienen una percepción relativamente homogénea de su desempeño académico, independientemente del nivel real de rendimiento reflejado en sus calificaciones. A pesar de que la autoevaluación es considerada un componente esencial del aprendizaje autorregulado, este hallazgo evidencia una brecha entre la percepción subjetiva y el rendimiento objetivo que no debe ser ignorada. Este hallazgo cobra relevancia en el contexto de la Universidad de Colima, ya que evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo del juicio evaluativo como competencia transversal en los programas formativos. Si bien los instrumentos utilizados mostraron buena confiabilidad y validez interna, los datos reflejan que los estudiantes, sin importar su nivel de desempeño, tienden a valorar de forma semejante su proceso de aprendizaje. Esto puede deberse a múltiples factores, como la falta de criterios explícitos para evaluar su propio trabajo, un exceso de confianza o una escasa formación en procesos metacognitivos. Desde una perspectiva crítica, la ausencia de diferencias significativas entre grupos con distintos niveles de rendimiento

plantea preguntas sobre la eficacia de las estrategias actuales para enseñar a los estudiantes a autoevaluarse de forma realista y útil, lo que representa una oportunidad para que las instituciones revaloren la manera en que se incorporan la autoevaluación y la retroalimentación en el proceso formativo. La falta de una autoevaluación más precisa puede afectar la capacidad del estudiantado para regular su propio aprendizaje, identificar sus debilidades reales y establecer metas de mejora alcanzables. Un estudiante que sobreestima su desempeño puede desarrollar una falsa sensación de competencia, lo que limita su motivación para esforzarse o profundizar en áreas donde en realidad requiere apoyo. Por otro lado, quienes subestiman su rendimiento pueden experimentar una disminución en su autoeficacia académica, lo que podría derivar en frustración, desmotivación o incluso abandono escolar. Además, si la autoevaluación no se alinea con criterios objetivos, se dificulta el desarrollo del juicio evaluativo, una competencia clave para el aprendizaje autónomo y la formación profesional continua. Por ello, es urgente repensar cómo se enseña y se valora la autoevaluación en el aula universitaria. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la naturaleza cuantitativa del enfoque, que si bien permite identificar patrones generales, no profundiza en la comprensión subjetiva que los estudiantes tienen sobre sus propias prácticas de evaluación. Tampoco se consideraron variables como el nivel de avance académico, las trayectorias escolares o factores psicosociales que podrían influir en la autoevaluación. Como futuras líneas de investigación se propone desarrollar estudios con enfoque cualitativo que exploren las razones por las cuales los estudiantes sobrestiman o subestiman su desempeño. Asimismo, sería valioso implementar programas de intervención pedagógica que integren la enseñanza explícita del juicio evaluativo, así como el uso de rúbricas co-construidas, retroalimentación dialogada y ejercicios de calibración evaluativa, para promover una educación superior más consciente, crítica y autónoma.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 8. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración, Contador Público y Economía de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

María del Carmen Olvera Martínez
Diana Barraza Barraza
Jesús Guillermo Sotelo Asef
Miguel García Alvarado

Universidad Juárez del Estado de Durango

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.8

Resumen

Las ventajas de la autoevaluación en estudiantes de educación superior se centran en la autorreflexión que llevan a cabo éstos en este proceso. Sin embargo, también cuenta con algunas desventajas, como el exceso de confianza que los estudiantes pueden presentar al autoevaluarse. Por ello, un reto para los docentes es el diseño de medios que les permitan recuperar una autoevaluación de calidad. Este estudio tiene como objetivo identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación de estudiantes universitarios de las áreas económico-administrativas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, y su rendimiento en los exámenes presentados. El estudio es cuantitativo no experimental, transversal con alcance descriptivo, encuestando a 392 estudiantes. El instrumento utilizado muestra buenas características de consistencia interna. En los hallazgos, se encuentra que existe congruencia entre la percepción de los estudiantes, expresada en su autoevaluación, y los resultados de sus exámenes. Con ello, se observa que su capacidad de autoevaluarse es funcional, indicativo de la presencia de habilidades metacognitivas relevantes en las áreas de contador público, administración y economía, como autorregulación del aprendizaje y toma de decisiones fundamentadas.

Palabras clave

Autoevaluación, Autorreflexión, Educación superior, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

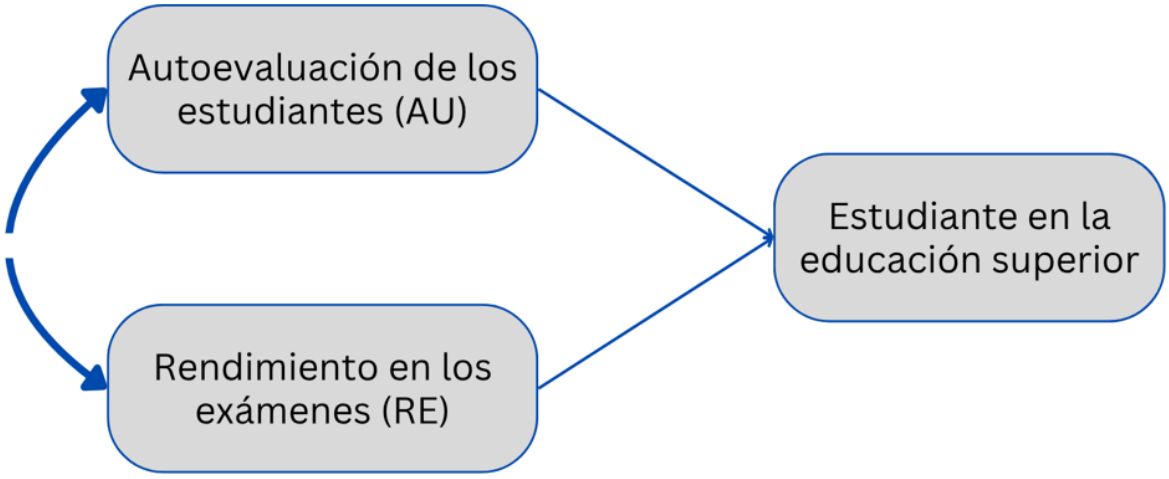
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 8.1.

Figura 8.1

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 Contador Público, Administración, Economía en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias Sociales y Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango en Durango, Durango, 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 3 y 9.9 puntos (M = 8.76, SD = 0.69), y la puntuación autoevaluada entre 1.33 y 5 puntos (M = 3.96, SD = 0.62). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 8.1 y 8.2.

Tabla 8.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

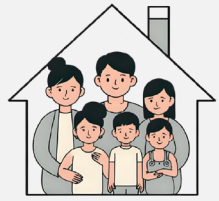
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
61.2% personas	8.8	5.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.7% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	7.57

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 17 tienen hijos, que representan 4.3%; la edad que más se repite es 20 años con 23.98%; después 19 años con 21.94% y sigue 18 años con 20.66%; 96.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 8.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
38.8% personas	8.7	2.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.7% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	7.36

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 80.4% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 35.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 8.3).

Tabla 8.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

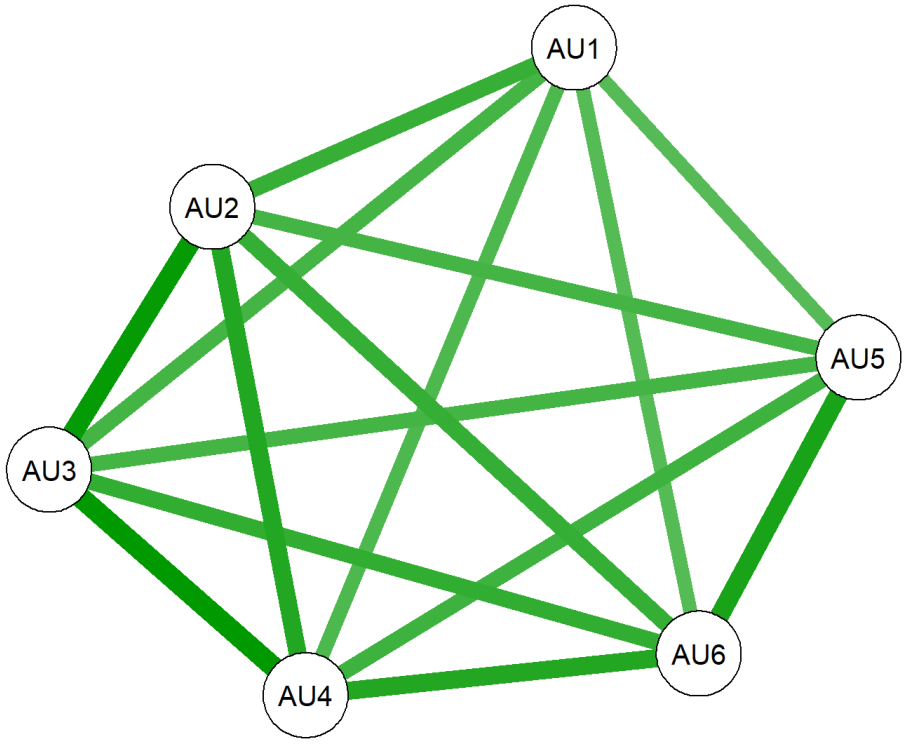
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.762
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.	0.942	0.917	3.957

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 8.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 8.4

Modelo gráfico gaussiano



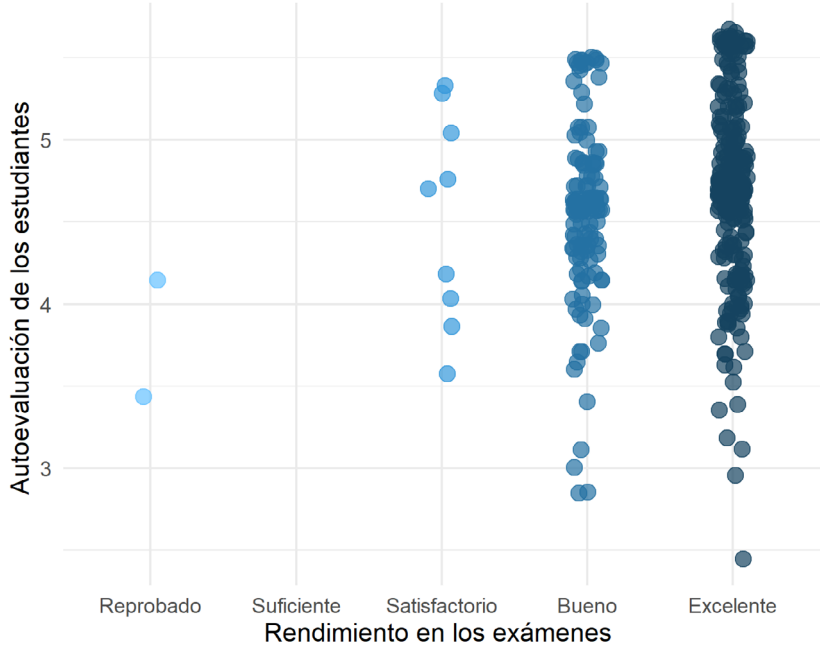
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.55	0.52	0.49	0.47	0.47
AU2	0.55	1.00	0.69	0.61	0.52	0.56
AU3	0.52	0.69	1.00	0.70	0.52	0.57
AU4	0.49	0.61	0.70	1.00	0.53	0.61
AU5	0.47	0.52	0.52	0.53	1.00	0.64
AU6	0.47	0.56	0.57	0.61	0.64	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 8.1

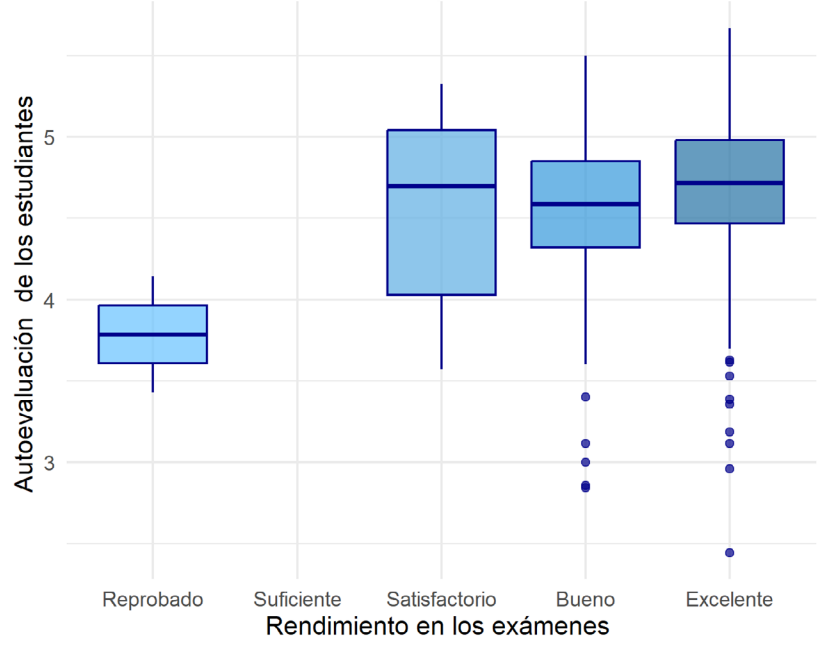
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 8.2

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 8.1. y 8.2.

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

Tabla 8.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	4.60	3	0.204	0.01
AU 2	1.46	3	0.692	0.01
AU 3	2.50	3	0.475	0.01
AU 4	0.12	3	0.989	0.01
AU 5	1.22	3	0.748	0.01
AU 6	2.62	3	0.454	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 8.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 8.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-0.53	1	No
Excelente - Reprobado	0.69	1	No
Bueno - Excelente	-0.05	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.54	1	No
Bueno - Reprobado	0.67	1	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.85	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

El estudio abordó la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, con el objetivo de determinar si existían diferencias significativas entre ambas dimensiones. El análisis de los resultados estadísticos del estudio indica que no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la autoevaluación y el rendimiento académico en exámenes de estudiantes de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED. La rigurosidad metodológica permite contar con un sólido diseño estadístico que confirma la consistencia del instrumento utilizado ($\alpha = 0.917$, $\omega = 0.942$), lo que valida la confiabilidad de las escalas empleadas. No obstante, los coeficientes de correlación entre ítems muestran valores moderados a fuertes (entre 0.47 y 0.70), lo cual sugiere cierta coherencia interna en las percepciones de los estudiantes, aunque sin evidencia concluyente de una relación significativa con el desempeño medido. Desde una perspectiva pedagógica, esto puede interpretarse como un indicio de que los estudiantes poseen una percepción generalizada de su desempeño, aunque no necesariamente ajustada al mismo. La percepción estudiantil ($M = 3.96$) se mantiene homogénea, contrastando ligeramente con su rendimiento real ($M = 8.76$), revelando una tendencia hacia la prudencia en la autovaloración más que una desconexión cognitiva con potencial para desarrollarse en una autorreflexión más crítica si se diseñan entornos de aprendizaje orientados a fortalecer esa competencia. En carreras como Contador Público, Economía, Administración, la autorregulación del aprendizaje es clave para el ejercicio profesional autónomo y ético. Los resultados

deben comprenderse dentro de un sistema educativo multifactorial. A partir de la visión combinada de los autores, se reconoce que la autoevaluación no es un ejercicio aislado sino parte de un entramado institucional: un sistema dinámico de retroalimentación docente, cultura institucional, infraestructura educativa y gestión académica. La homogeneidad en las autoevaluaciones puede explicarse, en parte, por factores como la ausencia de formación específica en evaluación formativa, la cultura escolar vigente y la escasa retroalimentación reflexiva por parte de los docentes. Se resalta que el clima organizacional y la calidad en la gestión educativa son factores determinantes que deben integrarse como variables mediadoras en futuros diseños de investigación. El estudio presenta algunas limitaciones: su diseño de carácter transversal, la valoración del rendimiento mediante un solo ítem y el uso de un solo periodo académico. Por ello, se recomienda implementar un modelo longitudinal, con intervenciones específicas como rúbricas co-construidas, sistemas de gestión de calidad educativa y análisis multivariados complejos que permitan modelar las trayectorias de autoevaluación a lo largo del tiempo. Esta combinación metodológica no solo permitirá captar la evolución de la autoevaluación, sino también promover su desarrollo como competencia profesional sólida. En síntesis, hay una base confiable para redefinir la autoevaluación en el nivel de educación superior: debe concebirse como una competencia crítica, intencional y sistemática. Se propone transformar la autoevaluación en un pilar formativo integral, alineado con modelos de calidad, pensamiento complejo y sostenibilidad académica. Para la FECA UJED, implicaría incorporar retroalimentación continua, diseño curricular flexible y gestión académica responsable, construyendo así estudiantes autónomos, reflexivos y éticamente formados.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 9. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Nutrición y Trabajo Social y Químico Biotecnólogo de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Susuky Mar Aldana
Leticia Pesqueira Leal
Miriam Hazel Rodríguez López
José Cirilo Castañeda Delfín

Universidad Juárez del Estado de Durango

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.9

Resumen

Este capítulo forma parte de la obra Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación se desarrolló como un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, utilizando una metodología basada en el modelo de diferencias de medias propuesto por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2025). El objetivo fue analizar las diferencias entre los resultados de las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y su percepción respecto a la autoevaluación.

La autoevaluación constituye una habilidad metacognitiva fundamental, ya que permite al estudiante asumir un rol activo como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Al emitir un juicio crítico y fundamentado sobre su desempeño, basándose en criterios claros y evidencias concretas, el alumno desarrolla la capacidad de identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. Este autoconocimiento le permite orientar sus esfuerzos de manera autónoma y estratégica para un aprendizaje continuo que trasciende el entorno académico.

Los resultados evidencian una relación estrecha entre la autoevaluación y el rendimiento académico, lo que plantea importantes implicaciones para la práctica educativa. Fomentar competencias sólidas de autoevaluación en los estudiantes es esencial, especialmente en aquellos con dificultades académicas, quienes podrían beneficiarse significativamente del desarrollo de esta herramienta metacognitiva.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Desempeño académico, Estudiantes universitarios

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

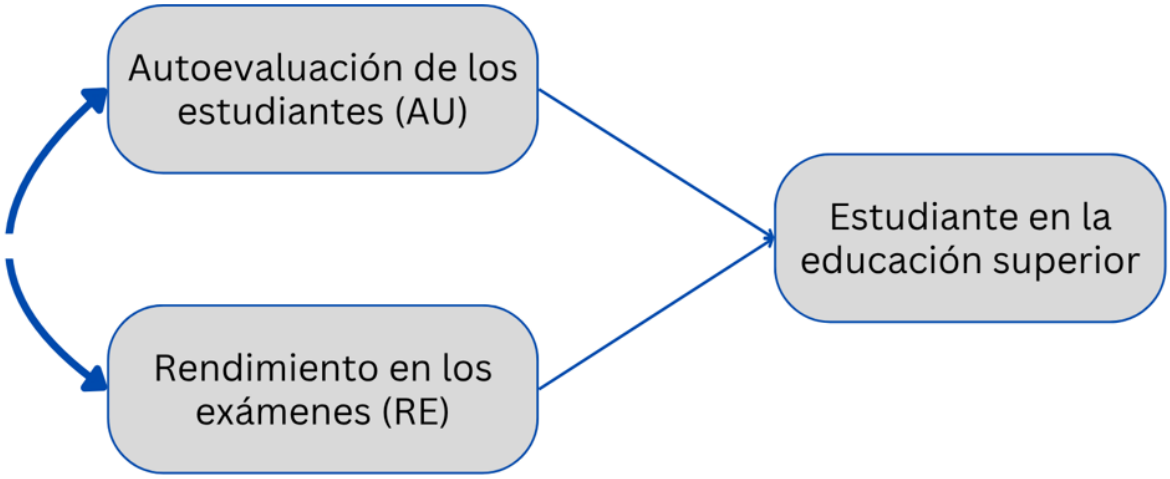
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 y 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 9.1.

Figura 9.1

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 Nutrición, Químico Biotecnólogo y en Trabajo Social, en las áreas de Medicina o área de la salud, Artes y humanidades, Ciencias sociales y derecho, Educación, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Sin respuesta en Durango, Durango, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 518 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024 y febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 9.9 puntos (M = 8.73, SD = 1.08), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.16, SD = 0.61). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 9.1 y 9.2.

Tabla 9.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

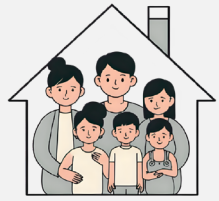
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
78.4% personas	8.8	6.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.6% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.55

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 518, de los cuales 30 tienen hijos, que representan 5.8%; la edad que más se repite es 20 años con 23.17%; después 21 años con 20.46% y sigue 19 años con 17.18%; 95.2% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 9.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
24.1% personas	8.5	3.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
93.7% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	60.7

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 83% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 42.9% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 9.3).

Tabla 9.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

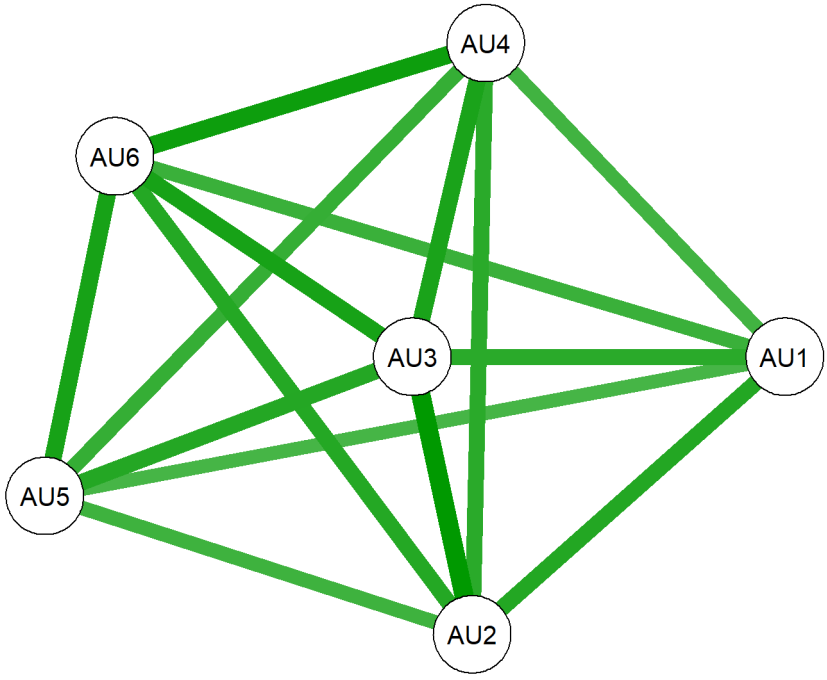
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.730
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.	0.965	0.938	4.159

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 9.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 9.4

Modelo gráfico gaussiano



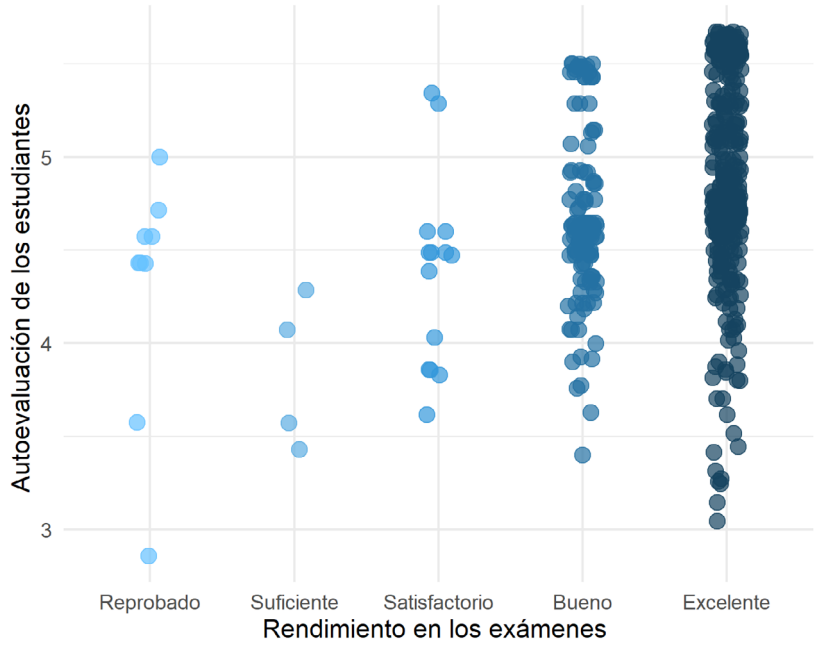
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.69	0.67	0.60	0.59	0.62
AU2	0.69	1.00	0.81	0.67	0.61	0.69
AU3	0.67	0.81	1.00	0.72	0.69	0.73
AU4	0.60	0.67	0.72	1.00	0.64	0.77
AU5	0.59	0.61	0.69	0.64	1.00	0.73
AU6	0.62	0.69	0.73	0.77	0.73	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 9.1

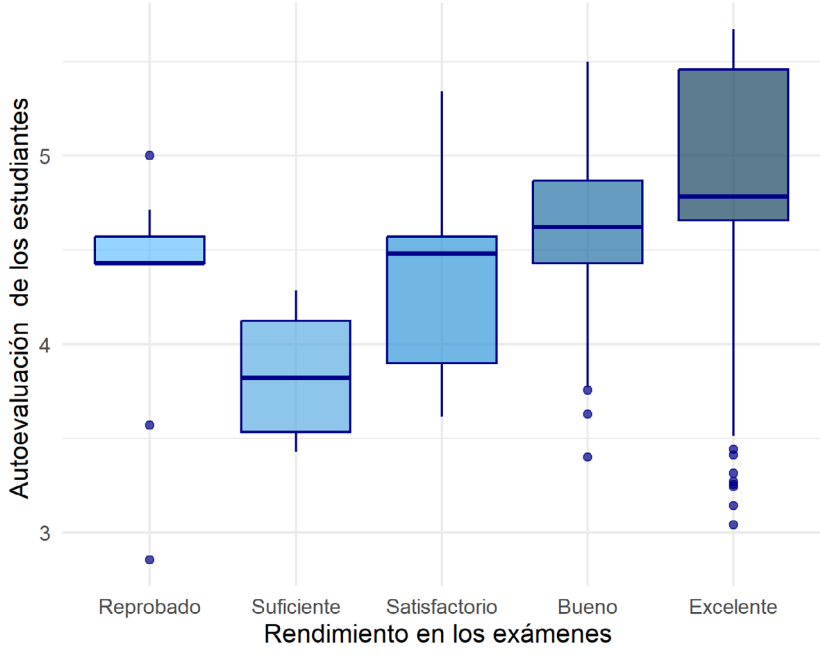
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 9.2

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 9.1. y 9.2.

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

Tabla 9.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	16.29	4	<0.05	0.01
AU 2	13.45	4	<0.05	0.01
AU 3	19.34	4	<0.05	0.01
AU 4	11.50	4	<0.05	0.01
AU 5	17.00	4	<0.05	0.01
AU 6	15.24	4	<0.05	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis revelan que la mayoría de los ítems evaluados (6 de 6) presentan diferencias significativas ($p < 0.05$). Esto indica que existe una asociación consistente entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) y las variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Estos resultados sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño difieren significativamente entre los grupos, lo que subraya la relevancia de fomentar una autoevaluación precisa y reflexiva en el contexto educativo.

Para profundizar en estos resultados, se llevó a cabo una prueba post hoc de Dunn. Esta prueba permite identificar específicamente entre qué grupos existen diferencias significativas en las autoevaluaciones subjetivas. A continuación, se presenta la Tabla 9.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 9.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.63	0.517	No
Excelente - Suficiente	2.43	0.075	No
Excelente - Reprobado	-2.16	1.155	No
Bueno - Excelente	-2.41	0.08	No
Bueno - Satisfactorio	0.68	1	No
Bueno - Suficiente	1.91	0.281	No
Bueno - Reprobado	-2.84	<0.05	Sí
Satisfactorio - Suficiente	1.37	0.849	No
Reprobado - Satisfactorio	2.74	<0.05	Sí
Reprobado - Suficiente	3.24	<0.05	Sí

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

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

Conclusiones

El propósito fundamental de esta investigación fue analizar la Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Para llevar a cabo este objetivo, se diseñó y validó un instrumento cuya sección sobre autoevaluación demostró una excelente consistencia interna, con valores de Alfa de Cronbach de 0.938 y Omega de McDonald de 0.965. Estos indicadores psicométricos confirman que los ítems utilizados para medir la capacidad del estudiante para analizar sus errores, aciertos y actuación general constituyen una escala fiable y unidimensional, garantizando así la validez de los datos recolectados y la solidez de los hallazgos subsecuentes. El análisis estadístico ha revelado conclusiones significativas. En primer lugar, la prueba de Kruskal-Wallis demostró de manera contundente que existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) en la autoevaluación de los estudiantes cuando se agrupan según sus distintos niveles de rendimiento en los exámenes. Para profundizar en la naturaleza de estas diferencias, la prueba post hoc de Dunn ofreció una visión más detallada y matizada. Los resultados de esta prueba son particularmente reveladores, ya que señalan que las discrepancias más marcadas en la autoevaluación no se distribuyen uniformemente entre todos los niveles de rendimiento. Específicamente, se encontraron diferencias significativas

al comparar a los estudiantes con rendimiento "Reprobado" con aquellos en las categorías de "Bueno", "Satisfactorio" y "Suficiente". Este es el hallazgo más crítico del estudio, pues sugiere que la brecha más importante en la percepción del desempeño se produce entre quienes aprueban y quienes no, independientemente de si la aprobación es con una calificación alta o mínima. La autoevaluación de un estudiante que reprueba es fundamentalmente distinta a la de cualquiera de sus pares que logran superar la materia. Por el contrario, la ausencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento más alto (por ejemplo, "Excelente" frente a "Bueno" o "Satisfactorio") indica que, una vez que los estudiantes alcanzan un umbral de aprobación, sus procesos de autoevaluación tienden a ser más similares. Esto podría implicar que las habilidades metacognitivas para evaluar el propio desempeño se estabilizan o que las distinciones entre obtener una calificación "buena" y una "excelente" no se reflejan con la misma intensidad en la autopercepción del estudiante, como sí lo hace la diferencia entre aprobar y reprobar. En definitiva, este estudio concluye que la autoevaluación es un factor intrínsecamente asociado al rendimiento académico. La implicación pedagógica es clara: es imperativo fomentar y desarrollar habilidades de autoevaluación precisas y reflexivas en el alumnado, prestando especial atención a los estudiantes con menor rendimiento. Los resultados sugieren que los estudiantes que reprueban podrían beneficiarse enormemente de intervenciones focalizadas en ayudarles a calibrar de manera más efectiva su percepción sobre sus fortalezas, debilidades y el resultado de sus esfuerzos, cerrando así la brecha entre su autoevaluación y su desempeño real. Fomentar una cultura de retroalimentación constante y de reflexión metacognitiva se perfila como una estrategia educativa clave para mejorar no solo las calificaciones, sino también la autonomía y la capacidad de aprendizaje del estudiante a lo largo de su trayectoria académica.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 10. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Derecho Internacional, Logística, Negocios Internacionales y Actuaría de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Enoc Gutiérrez Pallares
Karina González Roldán
Jenny Alvarez Botello
Irán Mata León

Universidad Autónoma del Estado de México

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.10

Resumen

El aprovechamiento académico en los estudiantes de educación superior al igual que su rendimiento durante su proceso de formación es de alto interés para la investigación educativa. El objetivo de este trabajo es el de abordar el rendimiento de los exámenes y la autoevaluación de la percepción del propio estudiante y poder con ello saber si existen diferencias significativas o bien convergencia en los criterios y lo que ocurre en el proceso de formación educativa. Se realiza un estudio cuantitativo de cohorte transversal descriptivo en el cual se realiza un análisis de correlaciones. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas, ayudando a entender las correlaciones de las variables y la concordancia que existe no solo en el rendimiento, sino en el aprovechamiento, la motivación y el desarrollo disciplinar e integral de los estudiantes; de igual forma se vincula a que la percepción de la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento en los exámenes muestra concordancia y que lo que ellos perciben de sí mismos en su aprendizaje y desempeño estudiantil es reflejo de los resultados y esfuerzos en los exámenes.

Palabras clave

aprovechamiento académico, autoevaluación, educación superior, estudiante, exámenes

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

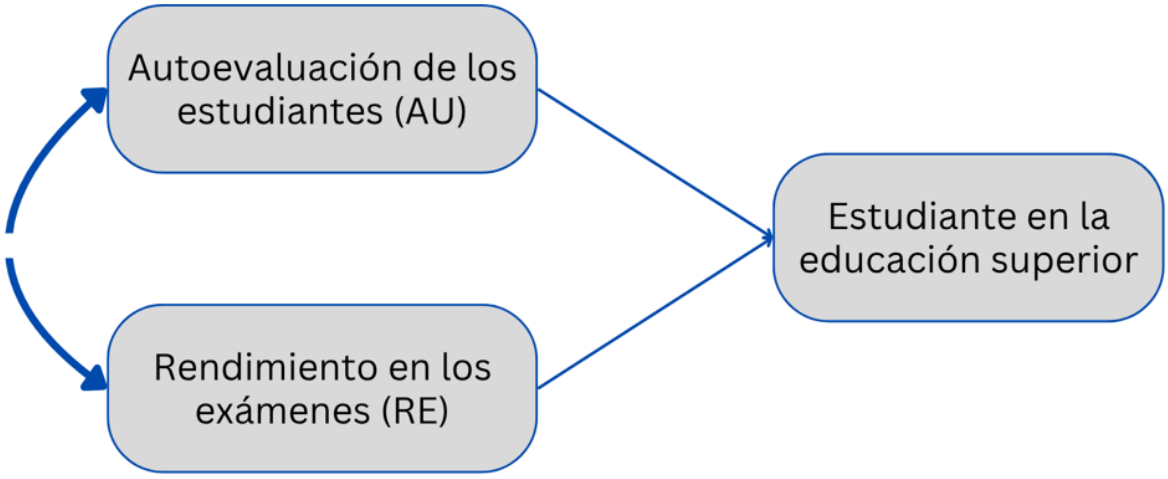
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 10.1.

Figura 10.1

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 Derecho Internacional, Negocios Internacionales y en Logística, en las áreas de Ciencias sociales y derecho, Administración y Negocios, Educación, Ingeniería, manufactura y construcción, Artes y humanidades, Ciencias naturales, exactas o de la computación de la Universidad Autónoma del Estado de México en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 407 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 9.8 puntos (M = 8.31, SD = 0.94), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.19, SD = 0.57). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 10.1 y 10.2.

Tabla 10.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

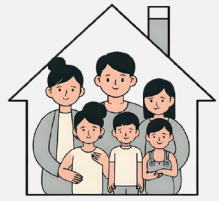
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
64.6% personas	8.5	3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.7% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	5.57

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 407, de los cuales 12 tienen hijos, que representan 2.9%; la edad que más se repite es 19 años con 27.03%; después 20 años con 24.82% y sigue 18 años con 14.5%; 97.1% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 10.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
35.4% personas	8	2.8%
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	4	5.52

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 49.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 39.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 10.3).

Tabla 10.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

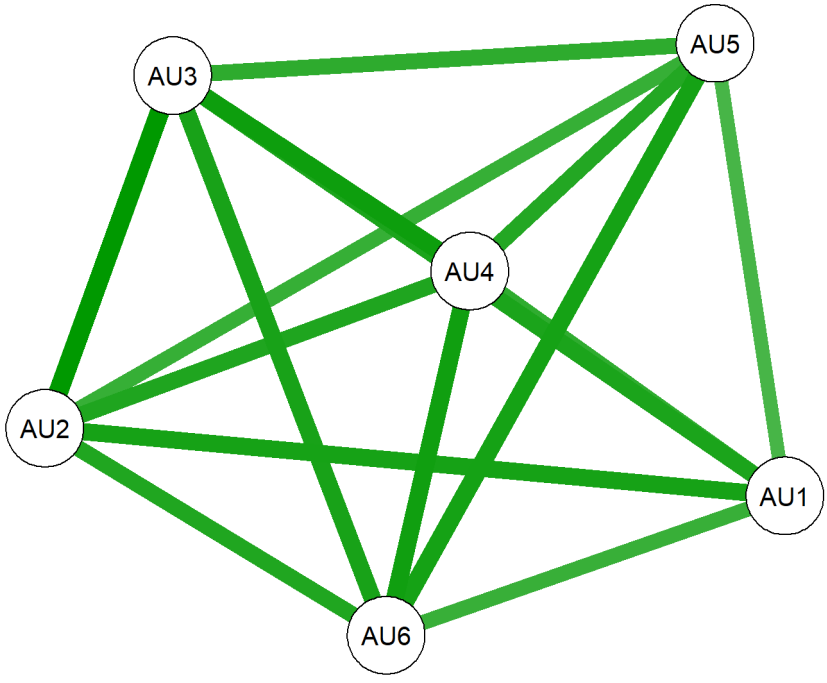
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.311
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.	0.958	0.93	4.190

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 10.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 10.4

Modelo gráfico gaussiano



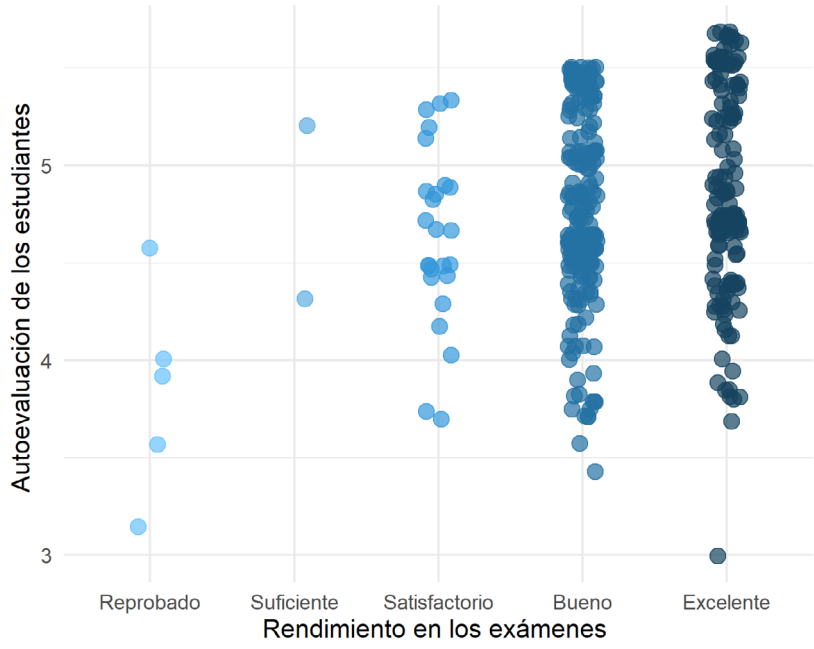
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.66	0.64	0.59	0.52	0.56
AU2	0.66	1.00	0.72	0.64	0.57	0.63
AU3	0.64	0.72	1.00	0.69	0.59	0.66
AU4	0.59	0.64	0.69	1.00	0.62	0.68
AU5	0.52	0.57	0.59	0.62	1.00	0.66
AU6	0.56	0.63	0.66	0.68	0.66	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 10.1

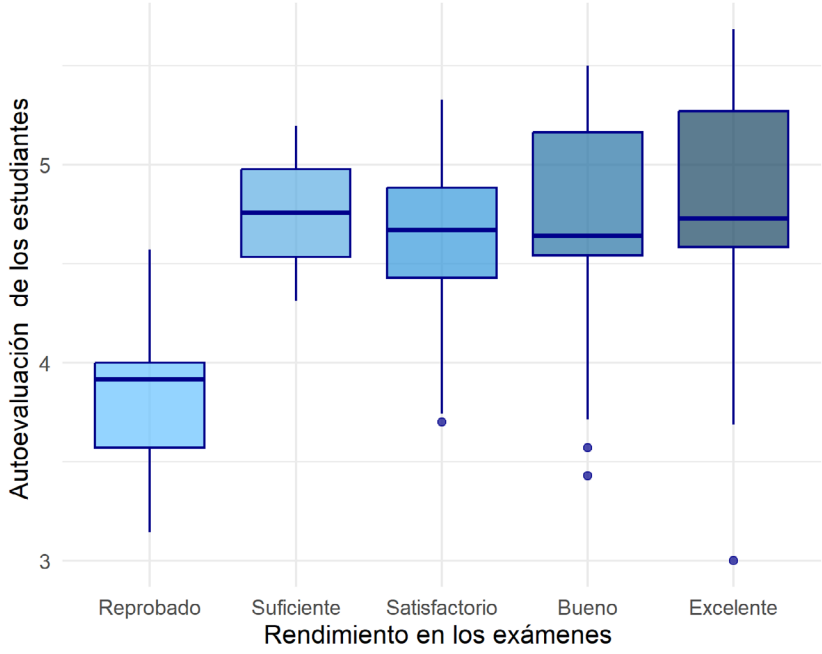
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 10.2

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 10.1. y 10.2.

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

Tabla 10.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	1.48	4	0.830	0.01
AU 2	4.07	4	0.397	0.01
AU 3	2.73	4	0.604	0.01
AU 4	4.51	4	0.341	0.01
AU 5	2.31	4	0.680	0.01
AU 6	0.98	4	0.913	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 10.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 10.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-0.59	1	No
Excelente - Suficiente	-0.85	1	No
Excelente - Reprobado	-0.01	1	No
Bueno - Excelente	1.09	1	No
Bueno - Satisfactorio	-0.06	1	No
Bueno - Suficiente	-0.69	1	No
Bueno - Reprobado	0.24	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.65	1	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.25	1	No
Reprobado - Suficiente	-0.72	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

Las diferencias que puedan existir entre la autoevaluación de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes es un tema que muestra concordancia en la relación que guarda el estudio presentado, saber si hay diferencias significativas entre estas 2 variables resulta fundamental para poder comprender el fenómeno de estudio del desempeño académico, del proceso de aprendizaje y educativo desde la perspectiva estudiantil. En el contexto para la Universidad Autónoma del Estado de México en la Unidad Académica Profesional Cuautitlán Izcalli con los estudiantes de cuatro programas educativos; los resultados muestran que esta diferencia no es significativa, lo que nos lleva a entender que la percepción que un alumno tiene de sí mismo sobre su aprovechamiento académico y el rendimiento en los exámenes está directamente correlacionado, las pruebas no paramétrica de Kruskal-Wallis para saber si existe diferencia significativa entre las variables y la prueba post hoc de Dunn para saber si existe diferencia significativa entre los grupos y cuáles de ellos serían, ambas pruebas, muestran su respaldo estadístico de que dicha diferencia no es significativa, Debemos analizar que entonces un estudiante de educación superior está consciente de que su rendimiento en el examen es proporcional a un cúmulo de factores que inciden

en su aprovechamiento académico y que él mismo tiene conciencia que de acuerdo a la profundidad de estos factores se reflejará en los resultados académicos, tener esa conciencia en concordancia Sobre la autoevaluación habla de el reflejo de la perspectiva que el propio estudiante tiene de sí mismo y que incluso él antes de presentar pruebas de exámenes de acuerdo a sus comportamientos criterios y variables que inciden en su aprovechamiento académico él puede intuir el resultado e incluso estar de acuerdo de manera concordante debido a lo que hizo antes de presentar sus exámenes. La autoevaluación y el rendimiento en exámenes nos puede llevar a futuras líneas de investigación en cuanto a la la motivación y factores de aprendizaje y aprovechamiento académico que inciden en los estudiantes de manera positiva y no positiva y construir modelos de variables que puedan mostrar sistemas de relación lineales o de curvas de aprendizaje con factores que impacten en beneficio del desempeño estudiantil en la educación superior.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 11. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Derecho y Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Perla Jessica García Manzano
María de los Angeles Cienfuegos Velasco
Cristina González Pérez
Alma Delia Buendía Rodríguez

Unidad Académica Profesional UAEM Chimalhuacán y Centro Universitario UAEM Texcoco

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.11

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Derecho y Turismo de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente, estas licenciaturas cuentan con una matrícula de alrededor de 500 alumnos, los cuales se enfrentan a diversas problemáticas propias de su contexto, como falta de oportunidades laborales o de índole familiar, como las carencias de su entorno. A partir de un estudio cuantitativo se realizó una autoevaluación de su desempeño permitiendo identificar sus fortalezas y debilidades, reconociendo que en las pruebas escritas pueden tener un desempeño bajo, mientras que en otras actividades como el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos o investigaciones su desempeño académico es mejor, por tanto, una de las áreas de oportunidad que tienen que desarrollar son las concernientes a estrategias que ayuden a mejorar su atención y fortalecer su confianza. Por tanto, en la UAP Chimalhuacán la percepción positiva es un factor clave en el momento en que los estudiantes llevan a cabo su proceso de autoevaluación de sus aprendizajes en las Licenciaturas de Derecho y Turismo.

Palabras clave

autoevaluación, estudiantes, habilidades, percepción, universitarios

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

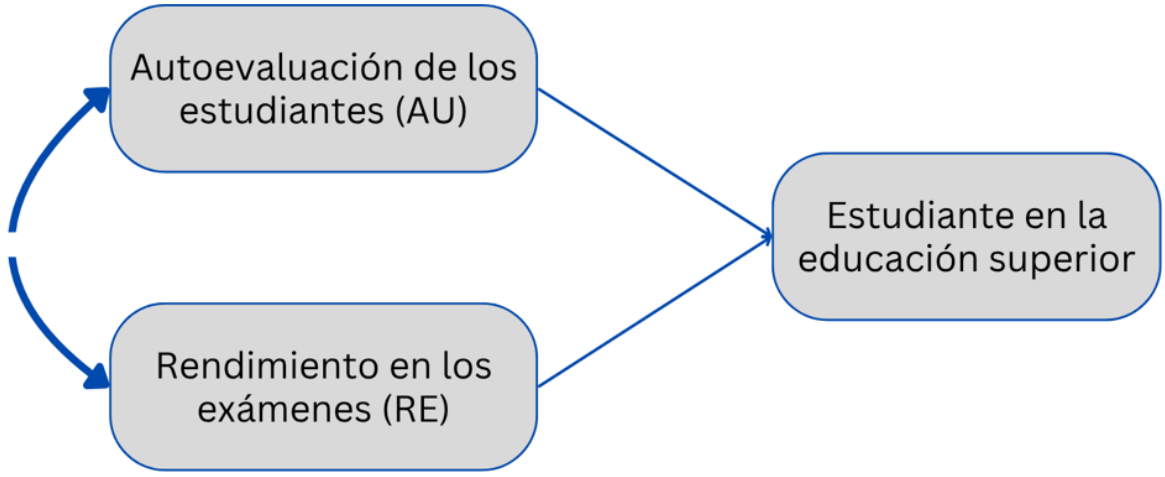
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 11.1.

Figura 11.1

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 Derecho y Turismo, en las áreas de Ciencias sociales y derecho, Educación del Centro Universitario UAEM Texcoco, Unidad Académica Profesional UAEM Chimalhuacán en Texcoco, Chimalhuacán, Estado de México, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 409 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1.8 y 10 puntos (M = 8.78, SD = 0.74), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.06, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 11.1 y 11.2.

Tabla 11.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

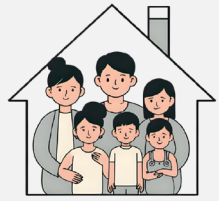
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
75.6% personas	8.8	3.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
98.1% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.6

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 409, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 2.7%; la edad que más se repite es 19 años con 25.92%; después 18 años con 18.58% y sigue 21 años con 16.87%; 97.8% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 11.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
24.4% personas	8.6	1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.48

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 56.7% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 31.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 11.3).

Tabla 11.3.

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

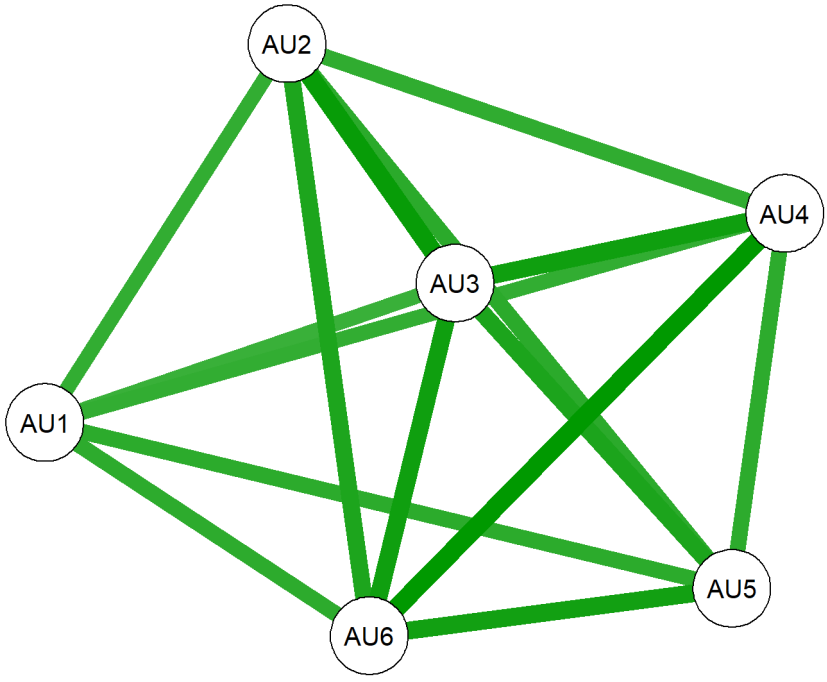
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.775
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.	0.952	0.931	4.064

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 11.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 11.4

Modelo gráfico gaussiano



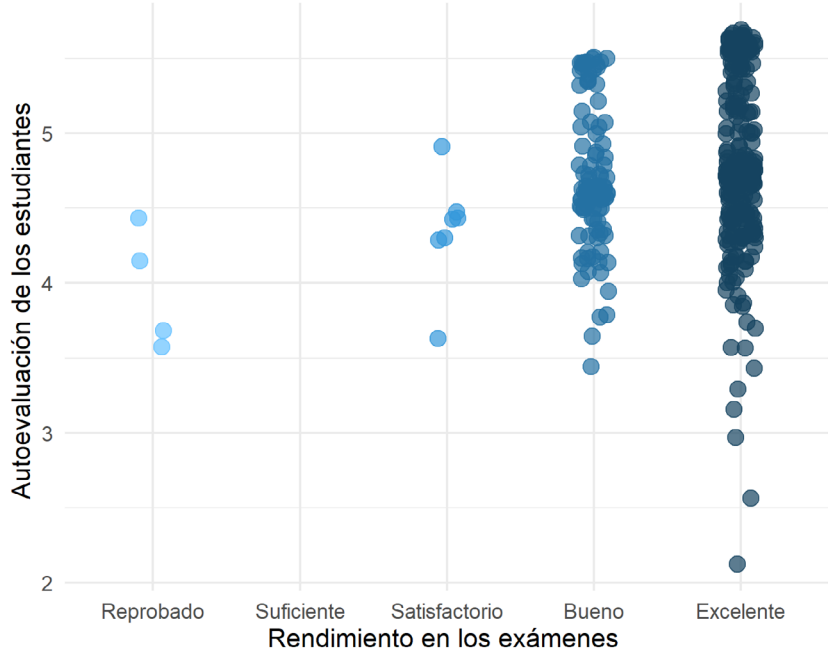
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.58	0.56	0.58	0.60	0.60
AU2	0.58	1.00	0.70	0.59	0.60	0.64
AU3	0.56	0.70	1.00	0.68	0.64	0.68
AU4	0.58	0.59	0.68	1.00	0.60	0.73
AU5	0.60	0.60	0.64	0.60	1.00	0.67
AU6	0.60	0.64	0.68	0.73	0.67	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 11.1

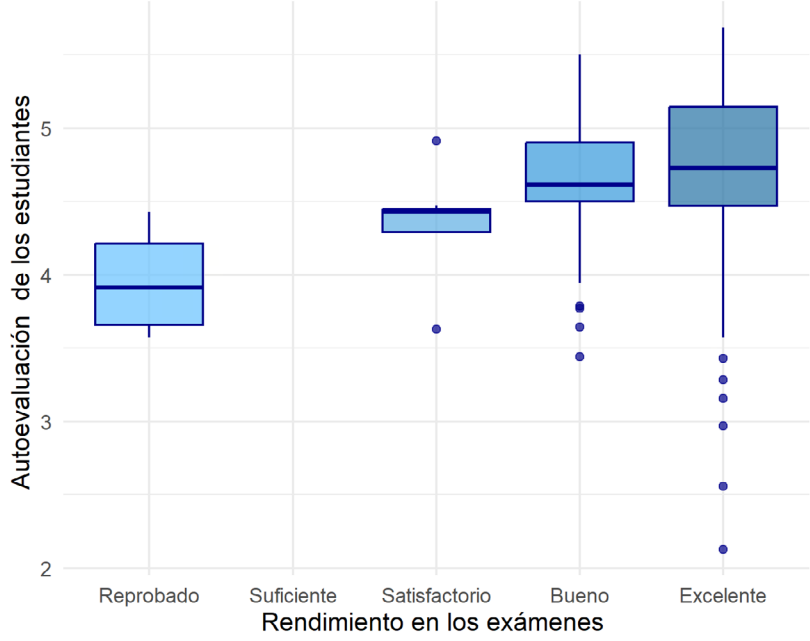
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 11.2

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 11.1. y 11.2.

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

Tabla 11.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	2.83	3	0.418	0.01
AU 2	0.34	3	0.952	0.01
AU 3	1.83	3	0.608	0.01
AU 4	2.61	3	0.455	0.01
AU 5	1.71	3	0.634	0.01
AU 6	1.77	3	0.621	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 11.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 11.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.89	1.000	No
Excelente - Reprobado	0.28	1.000	No
Bueno - Excelente	0.73	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	1.08	0.836	No
Bueno - Reprobado	0.44	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	0.32	1.000	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

El objetivo de la investigación fue medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la Educación Superior y la percepción de su autoevaluación, en este sentido, podemos determinar que, para los alumnos de las Licenciaturas de Turismo y Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, específicamente de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, su rendimiento en términos de evaluaciones escritas (exámenes) influye mucho en la percepción que ellos mismos tienen al autoevaluarse, consideran que su rendimiento es bajo en comparación con otras formas que suelen usarse para medir su rendimiento académico. Realizar una autoevaluación de su desempeño permitió identificar en los alumnos sus propias fortalezas y debilidades, reconocen que si bien en las pruebas escritas pueden tener un desempeño bajo, en otras actividades como el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos o investigaciones su desempeño académico es mejor, en este sentido, la percepción de los estudiantes universitarios sobre los exámenes puede variar dependiendo de varios factores, por ello los universitarios considerados en este estudio, consideran que la autoevaluación es útil para reflexionar sobre su propio aprendizaje y mejorar sus estrategias y métodos de estudio. Por tanto, una de las áreas de oportunidad que tienen que desarrollar son las concernientes a estrategias que ayuden a mejorar su atención para poder presentar pruebas escritas, posiblemente también, buscar herramientas que mejoren su confianza en lo que saben y en lo que van aprendiendo. Una posible ayuda en esta área de oportunidad pueden ser las tutorías para reforzar lo aprendido y la mentoría académica, un

ejercicio entre pares que permitirá explicar y entender de manera diferente los conocimientos y habilidades que se quieren adquirir desde su área de estudio. En general, los estudiantes universitarios de la Unidad Académica profesional UAEM Chimalhuacán, parecen valorar la autoevaluación como una herramienta para mejorar su aprendizaje y reflexionar sobre su propio desempeño. Sin embargo, es importante considerar que la implementación efectiva de la autoevaluación requiere una estructura clara y objetivos definidos.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 12. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Acapulco, Guerrero, México.

Joaquín Reyes Añorve
Maria del Rocio García Sanchez
Kenya Hernández Vinalay
Irma Georgina Carreòn Gómez

Universidad Autónoma de Guerrero

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.12

Resumen

La investigación tiene como objetivo conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior, derivado del rendimiento en los exámenes. Es un estudio cuantitativo no experimental transversal descriptivo, mediante encuestas entre los meses de enero a marzo de 2024, en las licenciaturas y el posgrado de la Facultad, en cinco secciones, datos generales, datos familiares, perfil del estudiante, el rendimiento académico y el aprendizaje; en el contexto demográfico, participaron una mayoría de estudiantes mujeres; el valor del efecto entre los grupos que marca el tamaño de la magnitud de las diferencias, es el mismo valor 0.01; de ahí la importancia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes universitarios. Los resultados de la encuesta tendrán la utilidad de orientar a los estudiantes para identificar las áreas de oportunidad y mejorar su aprendizaje con criterios académicos definidos de común acuerdo entre docentes y estudiantes.

Palabras clave

autoevaluación del aprendizaje, autorreflexión, diferencias significativas, estudios universitarios

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

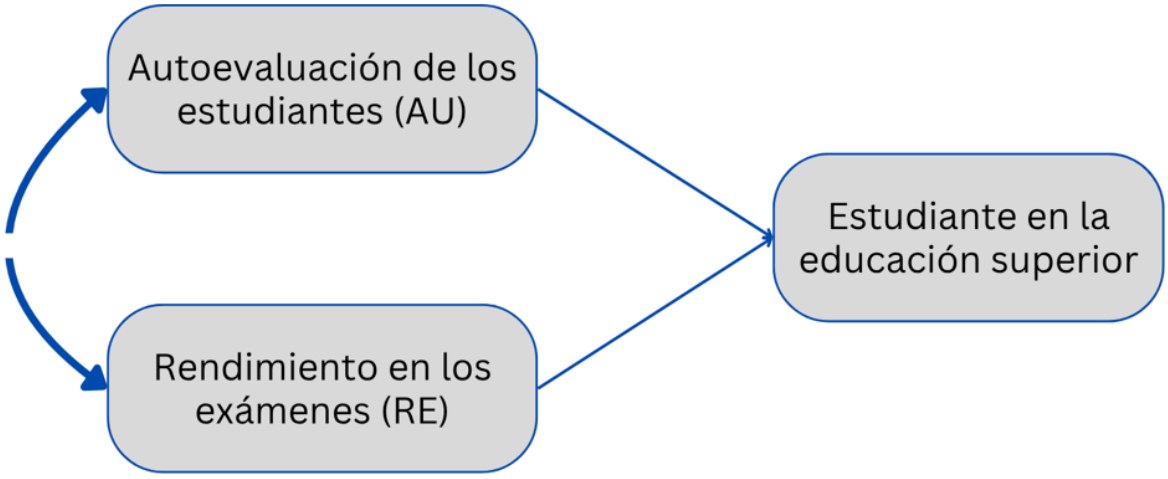
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 12.1.

Figura 12.1

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 Derecho y en Derechos humanos, en las áreas de Ciencias sociales y derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 470 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 7.8 y 10 puntos (M = 9.22, SD = 0.53), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.19, SD = 0.61). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 12.1 y 12.2.

Tabla 12.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

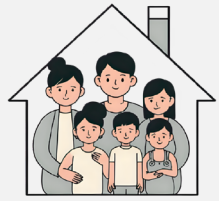
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
58.9% personas	9.3	11.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.1% solteras	22 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.97

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 470, de los cuales 50 tienen hijos, que representan 10.6%; la edad que más se repite es 20 años con 20.85%; después 21 años con 19.15% y sigue 18 años con 17.66%; 91.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 12.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
41.1% personas	9.1	9.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
91.2% solteros	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.73

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 83.8% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 27.9% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 12.3).

Tabla 12.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

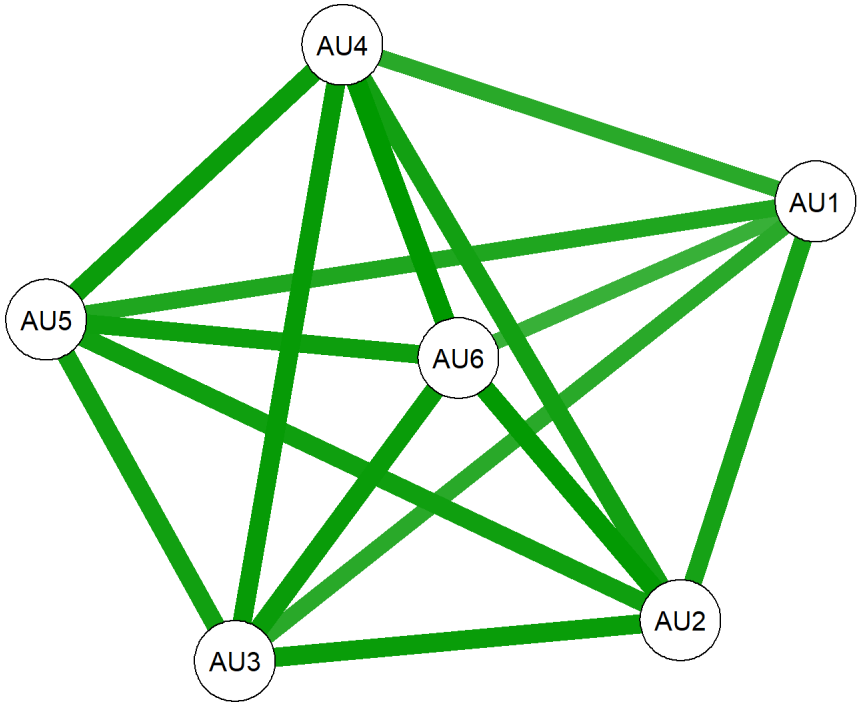
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.216
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.	0.965	0.947	4.190

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 12.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 12.4

Modelo gráfico gaussiano



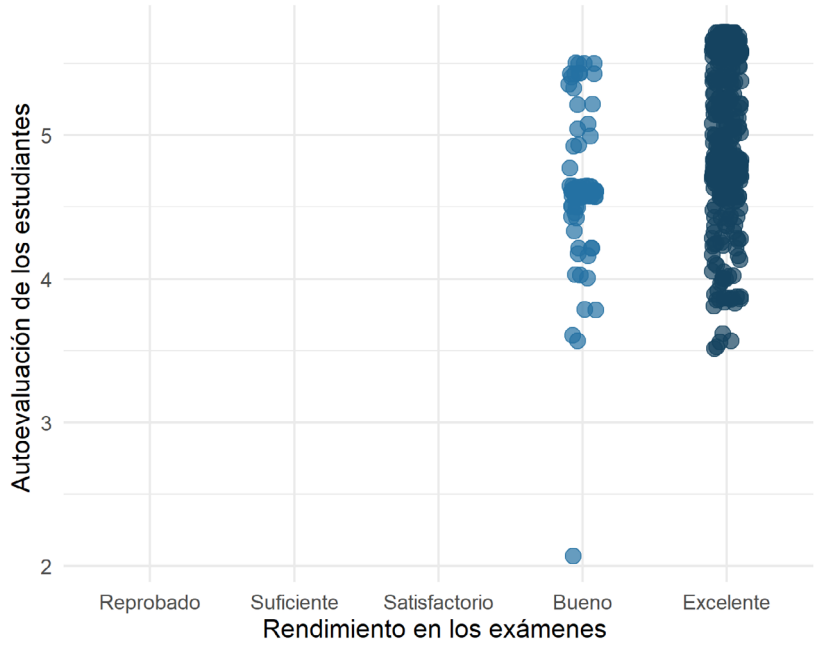
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.70	0.65	0.65	0.67	0.60
AU2	0.70	1.00	0.74	0.71	0.72	0.76
AU3	0.65	0.74	1.00	0.75	0.72	0.74
AU4	0.65	0.71	0.75	1.00	0.74	0.77
AU5	0.67	0.72	0.72	0.74	1.00	0.73
AU6	0.60	0.76	0.74	0.77	0.73	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 12.1

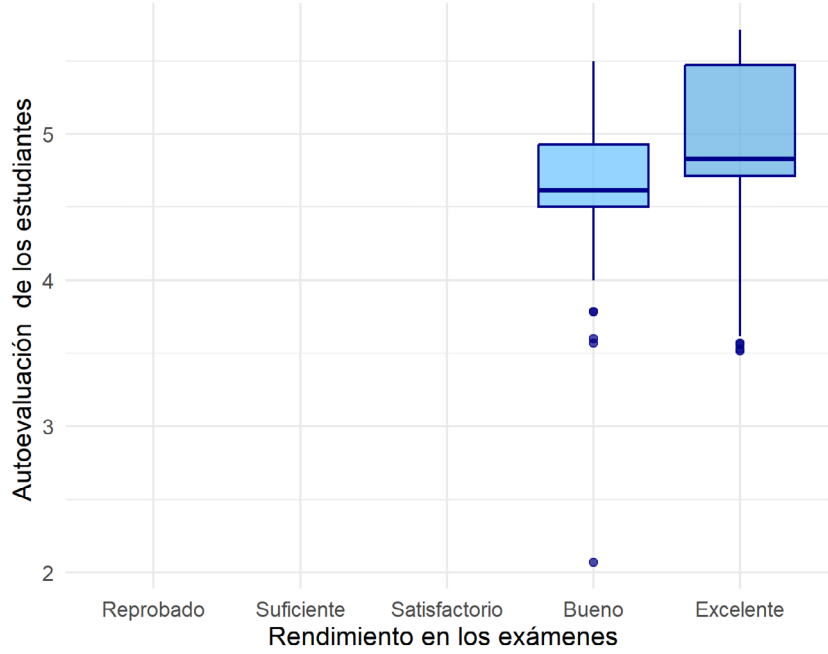
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 12.2

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 12.1. y 12.2.

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

Tabla 12.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	1.31	1	0.253	0.01
AU 2	1.76	1	0.185	0.01
AU 3	3.47	1	0.063	0.01
AU 4	4.47	1	<0.05	0.01
AU 5	6.19	1	<0.05	0.01
AU 6	7.24	1	<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 12.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 12.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Bueno - Excelente	-2.43	<0.05	Sí

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

La metodología es el estudio cuantitativo de 470 encuestas, aplicadas en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero; se presentan los principales resultados; existe un mayor porcentaje de estudiantes mujeres con el 58.9%, en menor porcentaje de hombres con un 41.1% con 22 años de edad y solteros en 91.7%. El instrumento de medición de las secciones en la escala Liker de cinco puntos y las variables de la Tabla 12.3 el rendimiento académico en los exámenes, resalta la media de 9.216 en una escala de calificaciones (muy buena) en la autoevaluación de los estudiantes, la media es 4.195; la tendencia promedio es menor respecto al rendimiento de exámenes, por lo que existe una baja capacidad de análisis de los estudiantes; estos resultados servirán para que los estudiantes practiquen sus exámenes con autorregulación, lo cual les permitirá el análisis del desempeño académico real al establecer criterios bien estructurados, de acuerdo con Karaman; es común que los estudiantes al valorar su desempeño, no lo conciban con un valor real, según Zamary; lo cual es cierto, por ello, la evaluación obtenida será de gran ayuda a la planta docente para contar con la retroalimentación e incentivar la calidad de la educación superior. Con la presente evaluación y el marco teórico expuesto, se considera relevante que al inicio y fin de cada ciclo escolar de forma institucional se establezca un Plan de mejora de la calidad de la enseñanza educativa con el fin de cumplir los objetivos básicos. El objetivo de la investigación es "Conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior, derivado del rendimiento en los exámenes". Los resultados indican que, sí existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento de los exámenes; por lo cual se probó la hipótesis Hi. La Tabla 12.5 de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, revela diferencias significativas en el valor $p< 0.05$, indica que existe un grupo en que la autoevaluación se asocia significativamente con el rendimiento de

los exámenes, en AU4, AU5 y AU6. Las aportaciones de la 5º. investigación anual de RELEP 2025, "Autorregulación y autoevaluación del estudiante universitario en Latinoamérica" destacan la relevancia de fomentar la autoevaluación de los estudiantes universitarios para mejorar el desempeño académico, pero es indispensable la actualización docente y serán consideradas para su práctica, en todos los niveles de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero. Se proponen las acciones de las universidades públicas latinoamericanas, contener en sus planes de desarrollo y programas de estudio, cursos extracurriculares de estrategias del aprendizaje para estudiantes y docentes, con el objetivo de desarrollar las habilidades de la autoevaluación y alcanzar la calidad de la educación superior.

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/10.10802602930600679050.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 13. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Blanca Estela Sánchez Jaimes
Maximina Gil Nava
Alicia Morales Iturio
Juan Yovani Telumbre Terrero

Universidad Autónoma De Guerrero

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.13

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo medir las diferencias de las evaluaciones del aprendizaje en estudiantes universitarios, para ello se realizó un estudio cuantitativo de corte transversal en 395 jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma de Guerrero, durante el primer trimestre de 2024 a través de un muestreo aleatorio simple. Los hallazgos muestran un predominio del sexo femenino y el estado civil soltero, además en el ámbito académico los jóvenes tienen en promedio superior a nuevo, pasan casi siete en la escuela y dedican dos horas para la lectura. Con relación al objetivo principal de la investigación no se encontraron diferencias de la autoevaluación y el rendimiento en los exámenes ($p>.05$). Por lo tanto, los datos muestran que la autoevaluación que realizan los jóvenes no se asocia al rendimiento académico evidenciado en los exámenes y promedio, lo que pudiera estar determinado por un conjunto de factores individuales y académicos del entorno donde se llevó a cabo la investigación, los cuales deben ser considerados para futuras líneas de investigación que implique el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Evaluación, Universitarios.

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

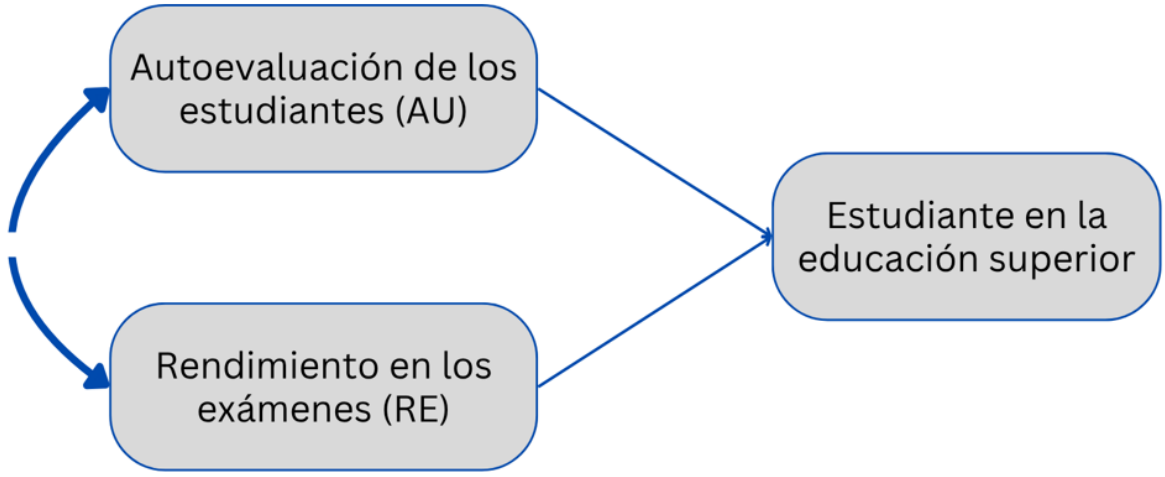
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 13.1.

Figura 13.1

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 Enfermería en las áreas de Medicina o área de la salud, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Autónoma de Guerrero en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 395 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 2.8 y 10 puntos (M = 9.23, SD = 0.71), y la puntuación autoevaluada entre 1.67 y 5 puntos (M = 4.15, SD = 0.58). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 13.1 y 13.2.

Tabla 13.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

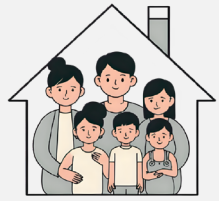
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
82.8% personas	9.2	11.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
91.1% solteras	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.54

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 395, de los cuales 43 tienen hijos, que representan 10.9%; la edad que más se repite es 21 años con 20.51%; después 20 años con 17.97% y sigue 22 años con 16.71%; 90.4% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 13.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
17.2% personas	9.3	7.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
86.8% solteros	23 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.17

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 82.8% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 25.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 13.3).

Tabla 13.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

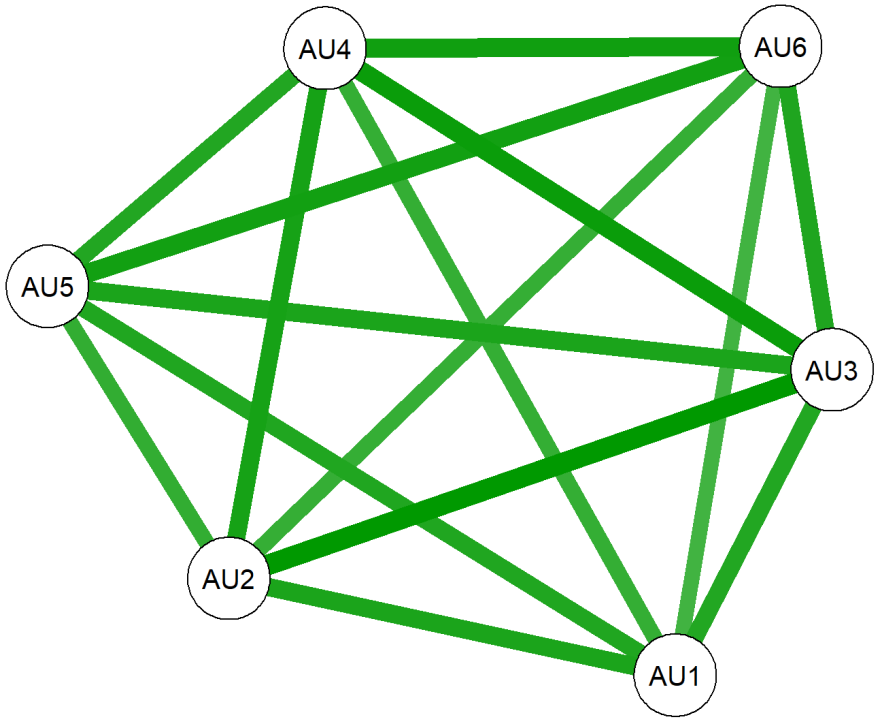
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.231
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.	0.965	0.946	4.154

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 13.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 13.4

Modelo gráfico gaussiano



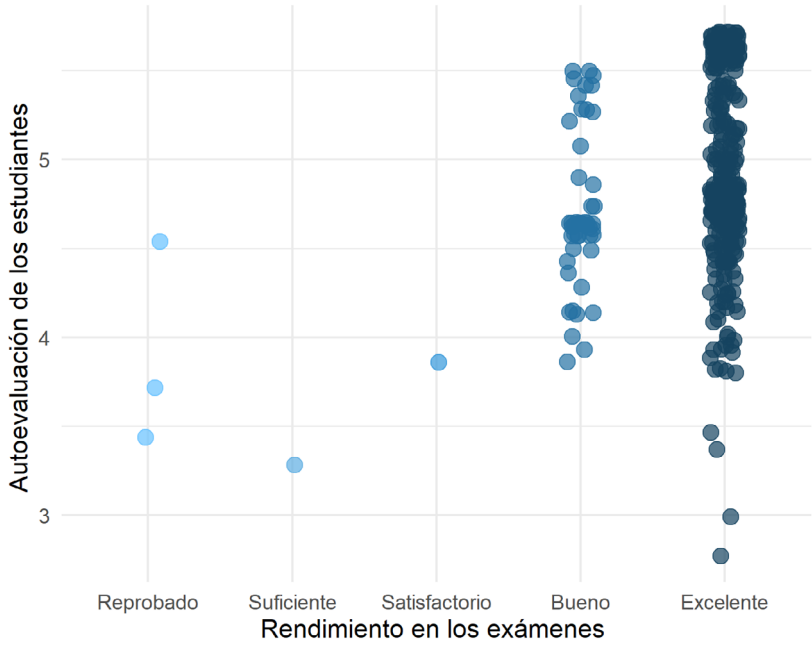
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.72	0.69	0.63	0.70	0.60
AU2	0.72	1.00	0.80	0.73	0.64	0.63
AU3	0.69	0.80	1.00	0.77	0.71	0.70
AU4	0.63	0.73	0.77	1.00	0.69	0.75
AU5	0.70	0.64	0.71	0.69	1.00	0.74
AU6	0.60	0.63	0.70	0.75	0.74	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 13.1

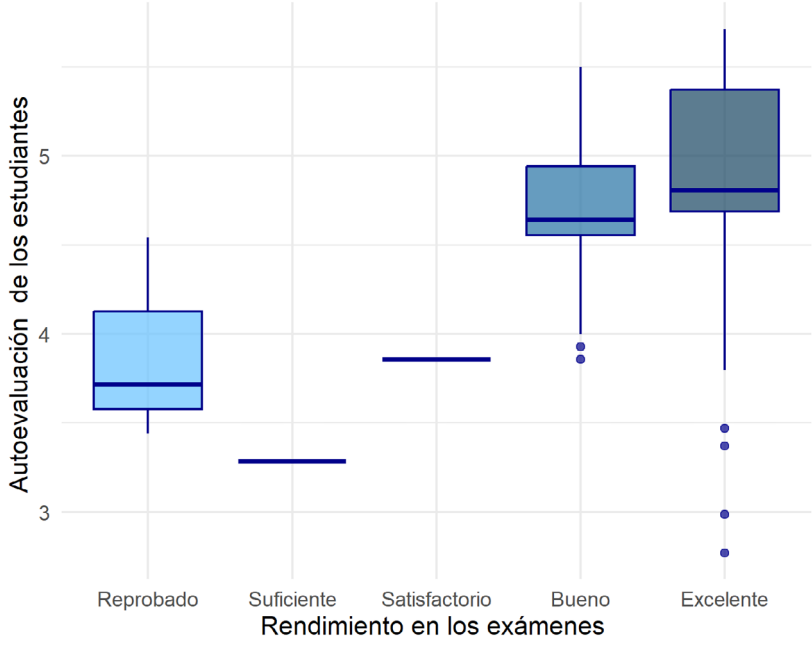
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 13.2

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 13.1. y 13.2.

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

Tabla 13.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	4.44	4	0.349	0.01
AU 2	9.04	4	0.060	0.01
AU 3	6.32	4	0.177	0.01
AU 4	4.91	4	0.296	0.01
AU 5	3.50	4	0.477	0.01
AU 6	7.12	4	0.130	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 13.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 13.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.55	0.610	No
Excelente - Suficiente	1.76	0.394	No
Excelente - Reprobado	1.18	1.000	No
Bueno - Excelente	-0.73	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	1.42	0.775	No
Bueno - Suficiente	1.63	0.514	No
Bueno - Reprobado	0.96	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	0.15	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	0.75	1.000	No
Reprobado - Suficiente	0.93	1.000	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

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre la autoevaluación de los jóvenes y su rendimiento académico de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma de Guerrero. Este hallazgo sugiere que la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio desempeño no se traduce directamente en mejores o peores resultados académicos que pudieran tener a lo largo de su formación académica. Esta variación pudiera estar determinada por una diversidad de factores individuales, como la autoconfianza, la motivación, la autorreflexión, pero también por elementos del entorno académico, como el estilo de enseñanza, las metodologías de evaluación, el papel y acompañamiento docente, así como las condiciones del contexto educativo. Además, el estudio pone de manifiesto la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los jóvenes y la apremiante necesidad de considerar múltiples variables para comprender de manera integral el rendimiento estudiantil visto desde la parte interna del sujeto como externa analizando los factores del entorno. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incluyan enfoques más amplios e integradores que contemplen aspectos emocionales, sociales, pedagógicos y cognitivos que pueden influir en el proceso de aprendi-

zaje de los universitarios. Asi también se hace relevante diseñar y utilizar instrumentos más precisos para medir la autoevaluación, así como analizar cómo esta se relaciona con habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje por parte del alumno y el docente. Pero también el proceso de evaluación y autoevaluación representa una herramienta útil en el ámbito educativo desde la conformación de los planes de estudio y para las instituciones educativas coadyuvar a direccionar los procesos de formación en los diferentes niveles educativos.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 14. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Licenciatura en Psicología de la Escuela Superior de Psicología, en Acapulco de Juárez, Guerrero, México.

Noemi Ascencio López
Verónica Mayren Rodríguez Herrera
Javier Tumalan Narváez
Guadalupe Godínez Alarcón

Universidad Autónoma de Guerrero

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.14

Resumen

Acapulco ha sufrido estos dos últimos años el embate de dos huracanes, Otis y John. A raíz de dichos acontecimientos los ciudadanos han desarrollado una resiliencia importante, ver la ciudad semi destruida es impactante. Por lo anterior nuestros jóvenes se han enfrentado a una autoevaluación constante en todas las áreas de la vida, y obviamente la cuestión académica no es la excepción. En el caso particular de los estudiantes de la licenciatura en psicología , por la naturaleza de nuestra área de la salud mental, como docentes nos hemos esforzado en darles herramientas que puedan ayudarles a tener mayor control en sus propias emociones básicamente enfocados en concluir con éxito el nivel superior. El objetivo de esta investigación es justamente conocer la eficacia de la autoevaluación del estudiante. Una vez conocidos los datos se beneficiará al colectivo estudiantil ya que les ayudará a conocer que tan efectiva es su autoevaluación y con eso poder mejorar su rendimiento académico. El método utilizado es el cuantitativo, transversal descriptivo, ya que se busca conocer y reconocer los diversos mecanismos y técnicas que los estudiantes consideran para evaluar sus procesos y productos de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje, autoevaluación, educación, estudiante, herramientas

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

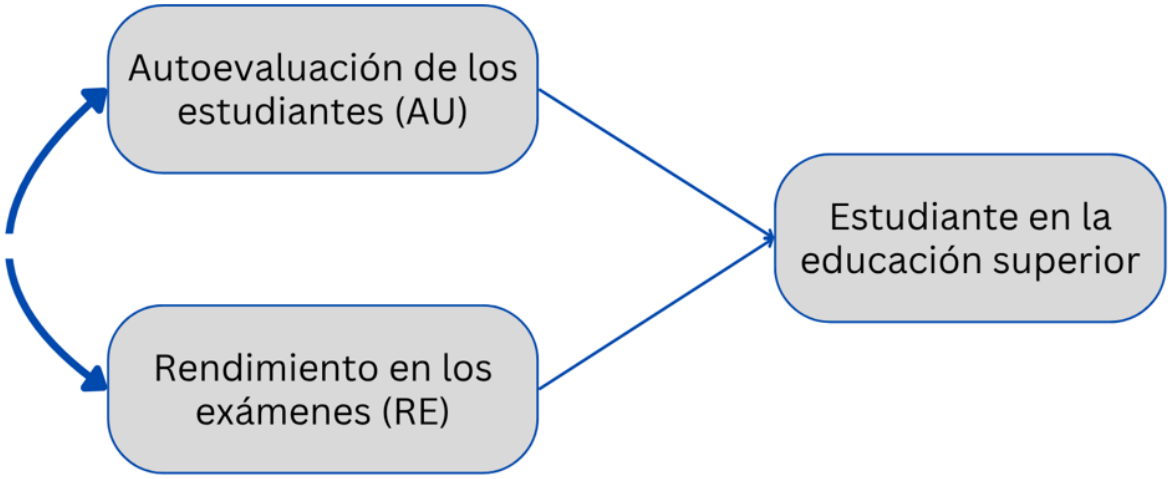
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 y 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 14.1.

Figura 14.1

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, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Artes y humanidades de la Universidad Autónoma de Guerrero en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 379 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024 y febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 8.99, SD = 1.01), y la puntuación autoevaluada entre 2.17 y 5 puntos (M = 3.99, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 14.1 y 14.2.

Tabla 14.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

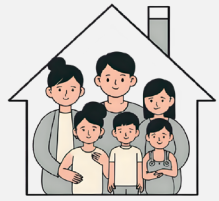
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
72.6% personas	9	7.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.6% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.21

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 379, de los cuales 26 tienen hijos, que representan 6.9%; la edad que más se repite es 19 años con 24.54%; después 20 años con 18.47% y sigue 18 años con 15.57%; 93.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 14.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
27.4% personas	8.9	5.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
88.5% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.3

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 75.5% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 22.4% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 14.3).

Tabla 14.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

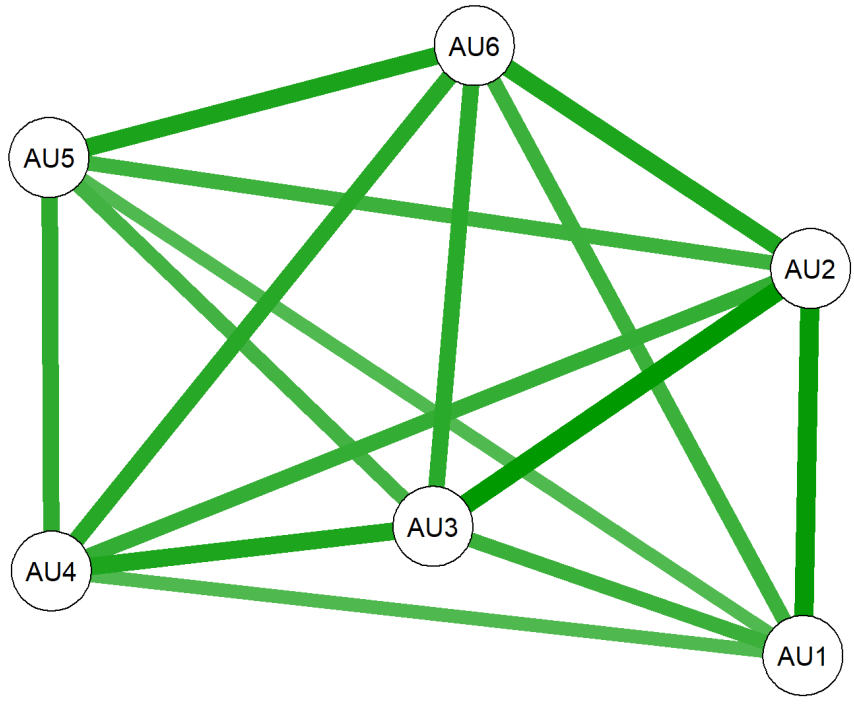
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.989
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.	0.935	0.904	3.991

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 14.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 14.4

Modelo gráfico gaussiano



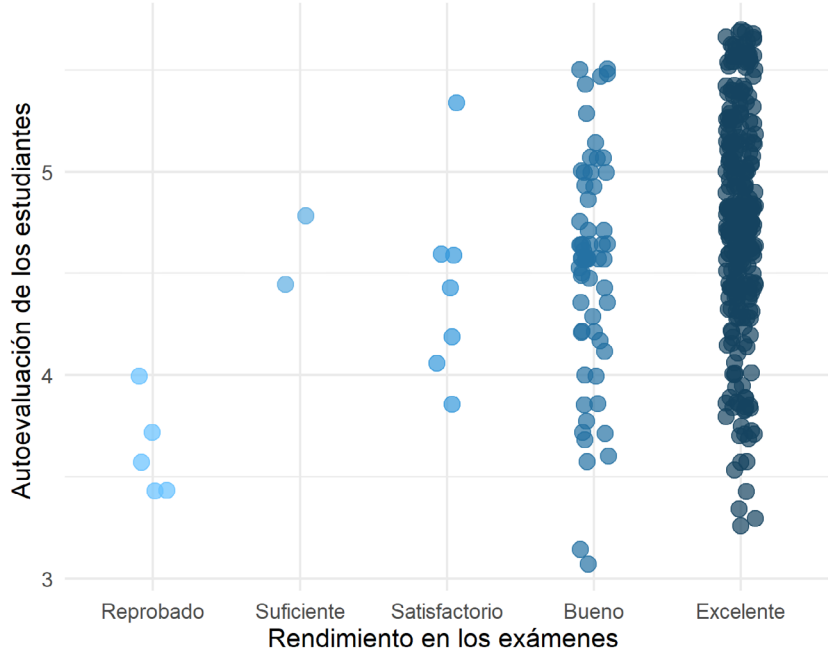
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.64	0.50	0.45	0.45	0.50
AU2	0.64	1.00	0.65	0.52	0.50	0.58
AU3	0.50	0.65	1.00	0.57	0.48	0.54
AU4	0.45	0.52	0.57	1.00	0.54	0.55
AU5	0.45	0.50	0.48	0.54	1.00	0.58
AU6	0.50	0.58	0.54	0.55	0.58	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 14.1

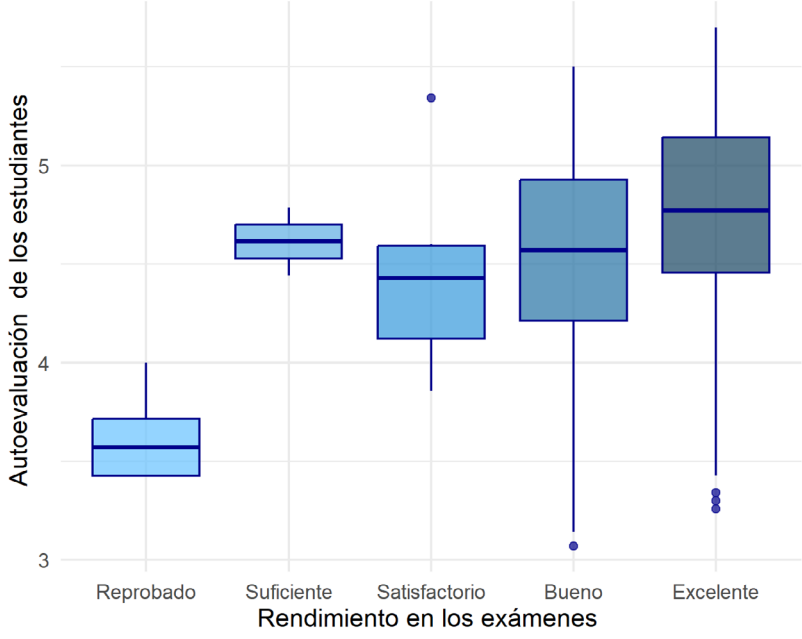
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 14.2

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 14.1. y 14.2.

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

Tabla 14.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	2.72	4	0.606	0.01
AU 2	4.81	4	0.308	0.01
AU 3	1.52	4	0.823	0.01
AU 4	0.20	4	0.995	0.01
AU 5	3.62	4	0.460	0.01
AU 6	3.28	4	0.512	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 14.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 14.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.26	1.000	No
Excelente - Suficiente	-1.07	1.000	No
Excelente - Reprobado	0.75	1.000	No
Bueno - Excelente	-0.81	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	-0.04	1.000	No
Bueno - Suficiente	-1.22	1.000	No
Bueno - Reprobado	0.48	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.07	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.40	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-1.31	0.946	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 de los resultados derivados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la licenciatura en Psicología, se pudo determinar que existe congruencia entre la autoevaluación de los estudiantes y su desempeño en los exámenes. Los datos evidencian que el rendimiento académico de los alumnos fluctúa entre niveles de bueno y excelente, mientras que sus respuestas en la autoevaluación reflejan una capacidad de resiliencia que les permite alcanzar los objetivos planteados. Lo antes expuesto sin importar las diferencias en las características de los encuestados, ya que se observa que la mayoría corresponde al género femenino. Esta amplia participación femenina podría ser reflejo de su mayor interés en el tema en cuestión. Asimismo, ambos grupos demostraron patrones de comportamiento similares en cuanto a las horas diarias dedicadas a la lectura y al tiempo de conexión a Internet. Los datos sociodemográficos revelan similitudes entre los géneros masculino y femenino en cuanto a promedio de calificaciones, edad promedio y número de integrantes en el hogar. Sin embargo, se observa una mayor incidencia de estudiantes con hijos en el género femenino. Es importante destacar que, a partir de los resultados, una limitación relevante radica en la falta de conocimiento acerca del padrón completo de matrícula de la institución, por lo que

resulta fundamental realizar un análisis exhaustivo para determinar el porcentaje total de estudiantes por género inscritos formalmente. Para analizar las posibles razones detrás de la baja participación del género masculino en la encuesta. Para obtener una visión más integral sobre el desempeño y la calidad académica de los estudiantes de la licenciatura en Psicología, resulta imprescindible realizar una investigación exhaustiva de las estadísticas relacionadas con la deserción escolar, las causas que la generan, así como analizar la relación entre los procesos de ingreso y egreso de los estudiantes, y su inserción en el mercado laboral.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 15. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería en Gestión Empresarial y Licenciatura en Administración de Ciencias Económico Administrativas en Acapulco de Juárez, Guerrero, México.

Sherry Llovisna Roque Quintana
Perla Salgado Gaytán
Ana Luisa Carballo Meneses
Perla Marina Galindo Conde

Tecnológico Nacional de México Campus Acapulco

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.15

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje (AU) y el rendimiento en los exámenes (RE) en estudiantes universitarios de Ingeniería en Gestión Empresarial y Licenciatura en Administración del TecNM campus Acapulco. Mediante un enfoque cuantitativo, transversal, no experimental y descriptivo. Se realizó un muestreo aleatorio simple y diferentes pruebas, tales como; prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, estadístico Chi-cuadrado, matriz de correlaciones, diagrama de dispersión y diagrama de caja. Los resultados sugieren una percepción positiva de la autoevaluación, aunque no necesariamente alineada con los niveles de rendimiento, resalta la necesidad de fortalecer el juicio evaluativo de los estudiantes; estos resultados servirán para construir instrumentos que permitan identificar las tipologías de aprendizaje y estrategias que favorezcan la autoevaluación y que impacten en el aprendizaje, así como en el rendimiento académico de los estudiantes; considerando la autoevaluación como una competencia clave para el aprendizaje autónomo y autorregulado.

Palabras clave

Aprendizaje Autorregulado, Aprendizaje autónomo, Autoevaluación del aprendizaje (AU), Rendimiento en los Exámenes (RE)

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

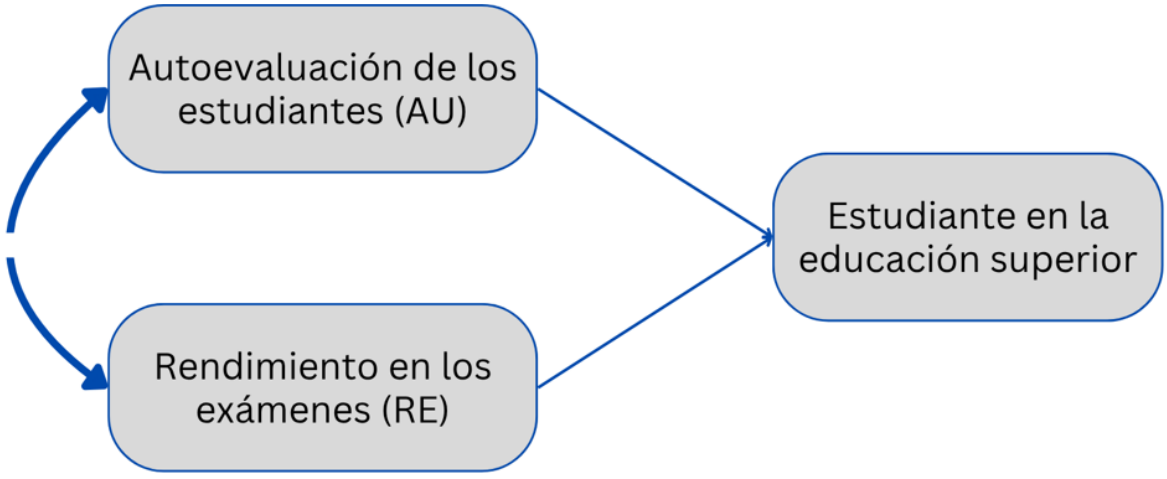
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 15.1.

Figura 15.1

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 la Ingenieria en Gestión Empresarial y Licenciatura en Administración en las áreas de Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción del Tecnológico Nacional de México campus Acapulco en Acapulco de Juárez, Guerrero, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 387 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 3 y 9.9 puntos (M = 8.72, SD = 0.81), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.09, SD = 0.6). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 15.1 y 15.2.

Tabla 15.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

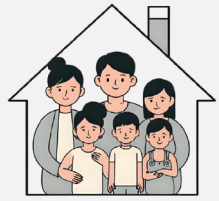
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
58.4% personas	8.8	3.1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.8% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	7.54

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 387, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 2.8%; la edad que más se repite es 20 años con 22.48%; después 21 años con 21.19% y sigue 22 años con 18.35%; 97.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 15.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
41.6% personas	8.6	2.5%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.5% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	7.49

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 87.9% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 35.7% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 15.3).

Tabla 15.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

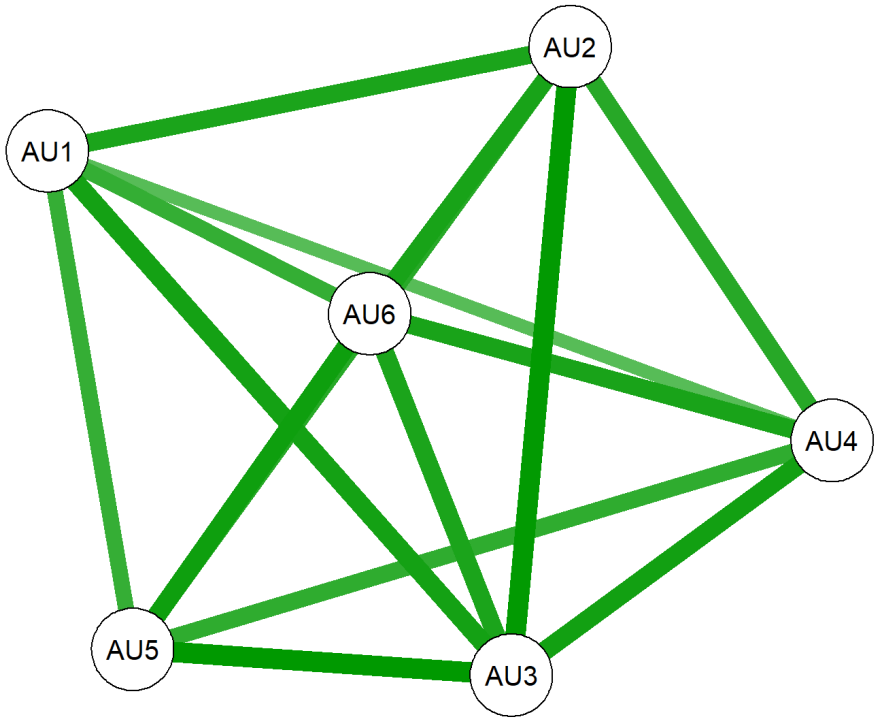
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.720
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.	0.968	0.941	4.088

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 15.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 15.4

Modelo gráfico gaussiano



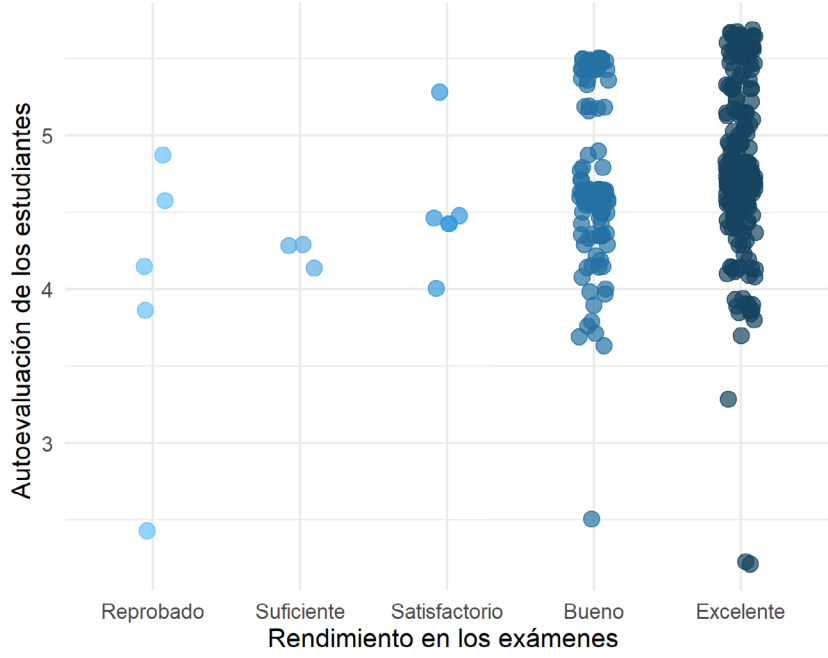
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.67	0.69	0.50	0.59	0.60
AU2	0.67	1.00	0.74	0.64	0.63	0.68
AU3	0.69	0.74	1.00	0.70	0.75	0.67
AU4	0.50	0.64	0.70	1.00	0.61	0.68
AU5	0.59	0.63	0.75	0.61	1.00	0.71
AU6	0.60	0.68	0.67	0.68	0.71	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 15.1

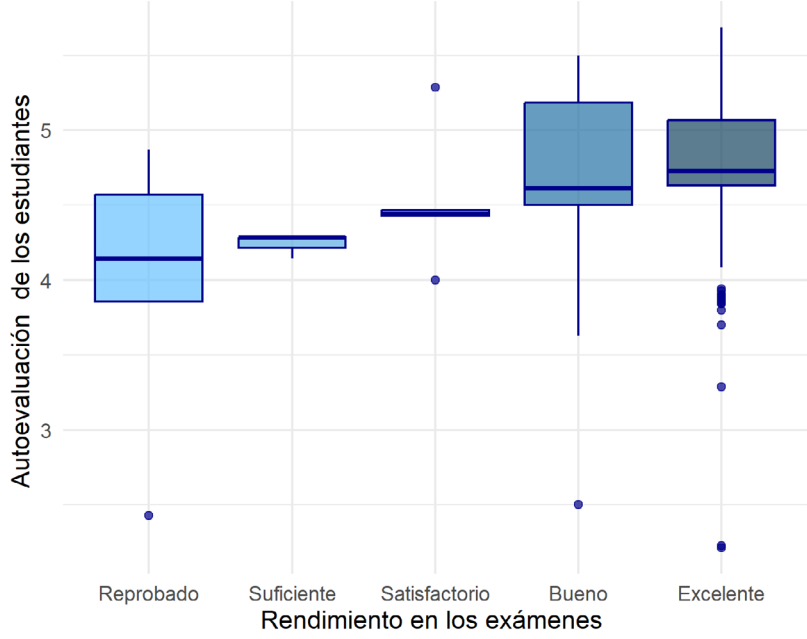
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 15.2

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 15.1. y 15.2.

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

Tabla 15.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	2.15	4	0.708	0.01
AU 2	5.10	4	0.277	0.01
AU 3	1.97	4	0.740	0.01
AU 4	0.57	4	0.967	0.01
AU 5	0.65	4	0.957	0.01
AU 6	1.23	4	0.873	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 15.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 15.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.11	1	No
Excelente - Suficiente	0.66	1	No
Excelente - Reprobado	-0.27	1	No
Bueno - Excelente	0.26	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.18	1	No
Bueno - Suficiente	0.71	1	No
Bueno - Reprobado	-0.20	1	NO
Satisfactorio - Suficiente	0.48	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.28	1	No
Reprobado - Suficiente	0.69	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

Entre los principales hallazgos de la investigación, se respondió a la pregunta de investigación; ¿Existen o no, diferencias significativas entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior y las que se derivan del rendimiento en los exámenes (RE)? Y de acuerdo con el análisis de los resultados, se acepta la hipótesis nula Ho: No existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE) y se rechaza la Hi. La aseveración se fundamenta en las diferentes pruebas para la recolección de datos, y de acuerdo con la matriz de correlaciones del modelo gráfico gaussiano se calcularon de manera bivariada con los seis ítems de la autoevaluación, donde podemos observar que la correlación entre AU3 Y AU5 es donde tenemos una correlación fuerte con 0.75, es decir, los estudiantes evalúan que su actuación está en función de las metas y planes formulados y por lo tanto utilizan la retroalimentación en sus actividades como tareas, prácticas o en la presentación de exámenes para mejorar su desempeño o rendimiento académico. En el indicador AU3 y AU2 se presentó una correlación de .74, que indica una correlación fuerte y que los estudiantes evalúan su desempeño en función de las metas y plan formulados, utilizando lo aprendido para el siguiente plan

o sesión de autoaprendizaje. Los resultados de la autoevaluación nos indican que debemos considerar otros instrumentos de autoevaluación en los estudiantes, a fin de mejorar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento en los exámenes. En el caso del TecNM campus Acapulco al inicio de cada periodo semestral se realiza la evaluación diagnóstica, como parte del enfoque por competencias; sin embargo, se considera qué a la luz de los resultados del estudio, es importante que se incluya la autoevaluación en los estudiantes para tener un mejor panorama de los estilos de aprendizaje y de la percepción de que tienen para la autorregulación de su rendimiento académico (RA). Se realizó también un diagrama de dispersión donde podemos observar que la mayoría la autoevaluación se consideran entre bueno y excelente y con los valores de la dispersión se graficó el modelo de caja, donde podemos observar la mayoría de los datos se concentran en la percepción de bueno y excelente, sin embargo, se presentan algunos valores outlier. En la prueba de Kruskal Wallis el indicador AU2 tiene la mayor chi cuadrada con un valor de 5.10, mientras que la menor chi cuadrada de los seis ítems analizados la presentó AU4 con un valor de 0.57 es importante destacar que en los seis ítems analizados, el valor p no es significativo lo que indica que hay diferencias en los grupos analizados correspondientes a la variable de autoevaluación y rendimiento académico. Por lo que sería interesante realizar una investigación con enfoque cualitativo para indagar ¿Cuáles fueron esos casos outliers? y ¿Cuáles son las razones por las que están fuera de los cuartiles por debajo de la media y por encima de la media?.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 16. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería en Computación, Civil y Biomédica del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Gabriela Godínez Dietrich
Rosalía Buenrostro Arceo
Jorge Alberto Rodríguez Castro

Universidad de Guadalajara/
Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.16

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar si existen diferencias significativas entre el rendimiento en los exámenes y la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes de nivel superior. Se empleó un enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, aplicando una encuesta estructurada a 516 estudiantes de las ingenierías en Computación, Civil y Biomédica del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. A través de pruebas estadísticas como Kruskal-Wallis y el test post hoc de Dunn, se identificó una correlación directa entre ambas variables, con diferencias significativas en tres de los seis ítems evaluados. Los resultados permiten visibilizar cómo la autoevaluación está influida por factores externos como el rendimiento académico, lo que representa un área de atención para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto urbano del occidente de México, este resultado adquiere especial relevancia, ya que pone en evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de evaluación que fomenten el juicio crítico y la autoconfianza del estudiante. El estudio destaca la importancia de diseñar instrumentos de evaluación que no solo midan conocimientos, sino que también promuevan habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje autorregulado.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado, Autoevaluación, Educación superior, Evaluación formativa, Rendimiento en exámenes

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

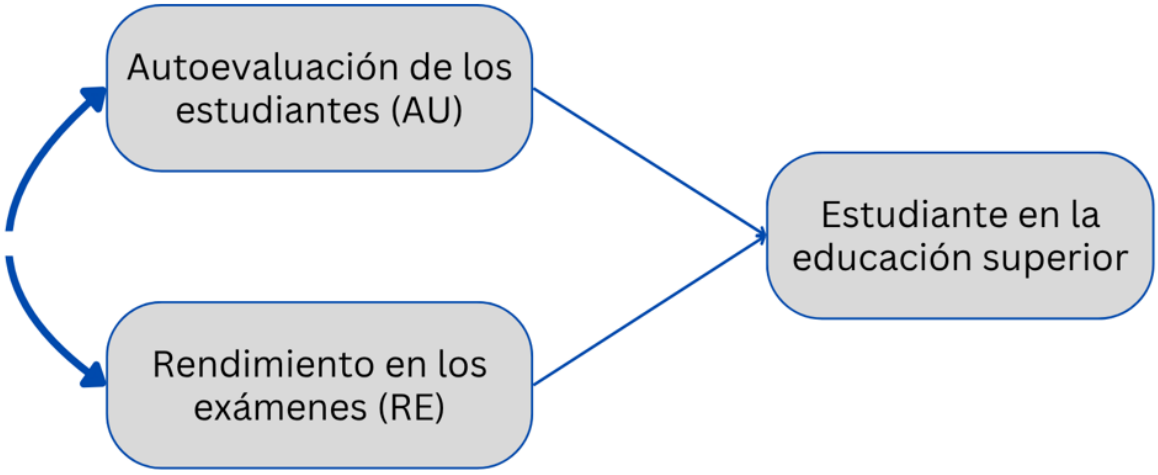
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 16.1.

Figura 16.1

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 Ingeniería en Computación, Biomédica y Civil en las áreas de Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Medicina o área de la salud del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías en Guadalajara, Jalisco, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 516 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 95.93 puntos (M = 10.19, SD = 10.59), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 3.92, SD = 0.64). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 16.1 y 16.2.

Tabla 16.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

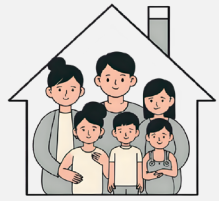
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
25.6% personas	11.6	0%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.7% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	6.48

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 516, de los cuales 3 tienen hijos, que representan 0.6%; la edad que más se repite es 19 años con 31.4%; después 18 años con 24.81% y sigue 20 años con 19.77%; 99% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 16.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
74.4% personas	9.7	0.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
99.5% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	5.83

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 70.9% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 44.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 16.3).

Tabla 16.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

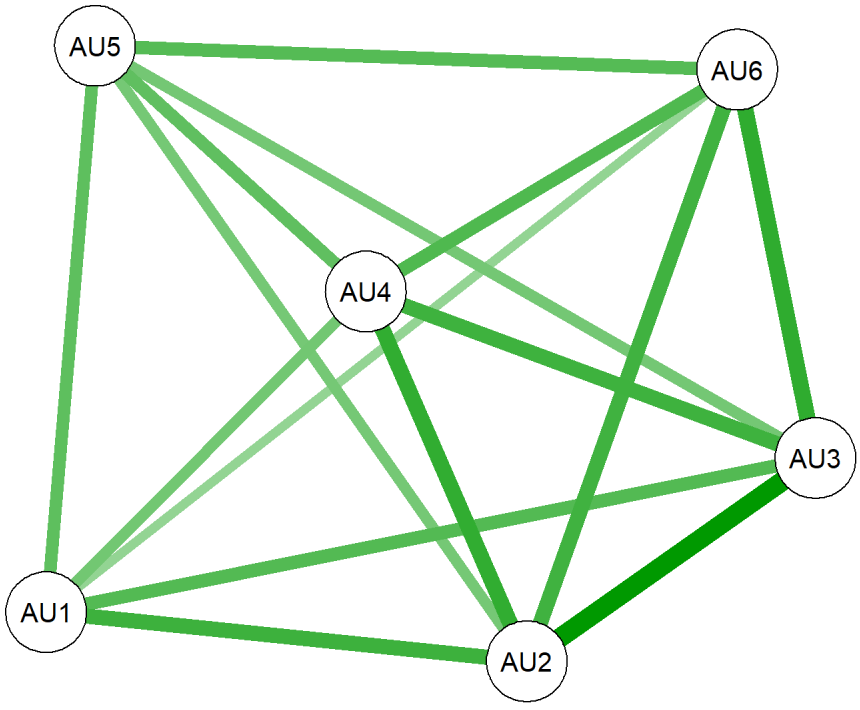
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			10.190
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.	0.893	0.84	3.924

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 16.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 16.4

Modelo gráfico gaussiano



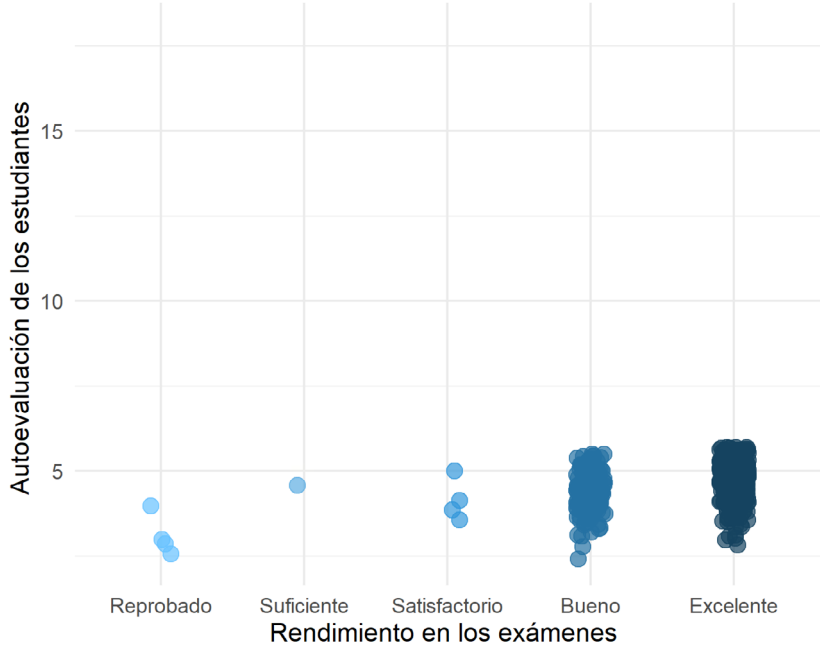
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.42	0.37	0.30	0.35	0.23
AU2	0.42	1.00	0.55	0.44	0.30	0.41
AU3	0.37	0.55	1.00	0.42	0.30	0.45
AU4	0.30	0.44	0.42	1.00	0.34	0.38
AU5	0.35	0.30	0.30	0.34	1.00	0.37
AU6	0.23	0.41	0.45	0.38	0.37	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 16.1

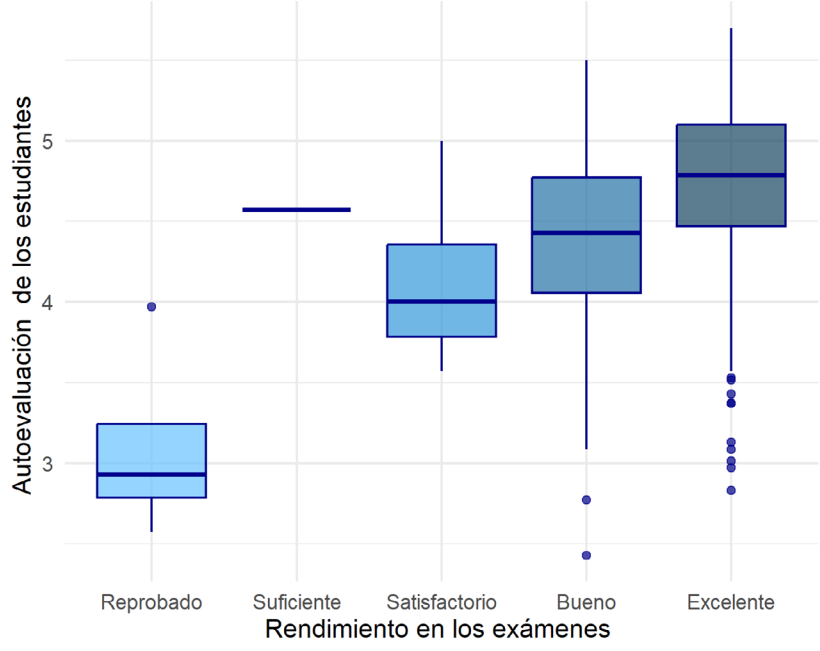
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 16.2

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 16.1. y 16.2.

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

Tabla 16.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	12.77	4	<0.05	0.01
AU 2	8.74	4	0.068	0.01
AU 3	13.67	4	<0.05	0.01
AU 4	7.11	4	0.13	0.01
AU 5	19.60	4	<0.05	0.01
AU 6	6.30	4	0.178	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 16.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 16.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.23	1	No
Excelente - Suficiente	-0.69	1	No
Excelente - Reprobado	1.60	0.549	No
Bueno - Excelente	-3.96	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	0.47	1	No
Bueno - Suficiente	-1.07	1	No
Bueno - Reprobado	0.84	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.18	1	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.26	1	No
Reprobado - Suficiente	-1.34	0.901	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 obtenidos en esta investigación permiten afirmar que existe una relación significativa entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes entre estudiantes universitarios, dando respuesta a la pregunta de la investigación planteada. La evidencia empírica, basada en la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, permitió rechazar la hipótesis nula en tres de los seis ítems evaluados, lo cual demuestra que, en al menos una parte representativa de la muestra, el rendimiento académico influye en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos como aprendices. Este hallazgo cobra especial relevancia en el contexto del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, una institución que concentra un perfil estudiantil joven, predominantemente soltero y de dedicación exclusiva al estudio.

El análisis post hoc de Dunn confirmó que las diferencias significativas en la autoevaluación se presentan únicamente entre los estudiantes con calificaciones "buenas" y "excelentes", lo que sugiere que estos grupos han desarrollado una percepción más estable y realista sobre su desempeño. En contraste, el resto de los estudiantes tiende a ver afectada su capacidad de autoevaluación en función de sus resultados en exámenes. Esta situación

plantea un desafío pedagógico importante: si la autoevaluación depende del rendimiento previo, es posible que se esté reproduciendo una lógica de retroalimentación negativa en los estudiantes con desempeño bajo o moderado, debilitando su autoconfianza y su motivación para mejorar.

Desde una perspectiva crítica, este estudio no sólo revela una asociación estadística, sino también una vulnerabilidad educativa: los estudiantes que presentan dificultades académicas tienden a subestimar sus capacidades o a construir juicios distorsionados sobre su progreso. Esto refuerza la necesidad de replantear el diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación, ya que un examen mal estructurado o con escasa pertinencia puede tener efectos psicológicos adversos en la formación del juicio evaluativo. Por tanto, la evaluación no debe entenderse únicamente como un medio para certificar conocimientos, sino también como un proceso pedagógico que fomenta el autoconocimiento y la mejora continua.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran la utilización de una medición unidimensional del rendimiento académico y el carácter transversal del diseño, que impide observar cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, no se incorporaron variables contextuales como el estilo de aprendizaje, la influencia docente o las estrategias metacognitivas empleadas. Futuras líneas de investigación podrían abordar estos factores desde una perspectiva longitudinal, así como explorar intervenciones pedagógicas que fortalezcan la autorreflexión y la precisión evaluativa de los estudiantes, con énfasis en aquellos que presentan mayor riesgo 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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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. 18-33). 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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 17. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.

Aide Mata Munguía
Jorge Flores Mejía
Esperanza González Quezada
Maria Virgen Montelongo

Universidad de Guadalajara/
Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.17

Resumen

Este estudio cuantitativo, transversal y descriptivo, tuvo como objetivo analizar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje de estudiantes universitarios y su rendimiento en exámenes. Se aplicó una encuesta validada a 475 estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), de la Universidad de Guadalajara. Los resultados mostraron una consistencia interna alta en la escala de autoevaluación (alfa de Cronbach = 0.918; ω = 0.953). Sin embargo, solo un ítem mostró diferencias significativas mediante la prueba de Kruskal-Wallis ($p < 0.05$). La prueba post hoc de Dunn no arrojó diferencias significativas entre grupos. Estos hallazgos sugieren que, si bien los estudiantes presentan niveles altos de autoevaluación, ésta no siempre se asocia de forma directa con su rendimiento académico, lo cual invita a repensar la forma en que se desarrollan y utilizan estos instrumentos como apoyo al aprendizaje en el contexto universitario mexicano.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado, autoevaluación, educación superior, evaluación formativa, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

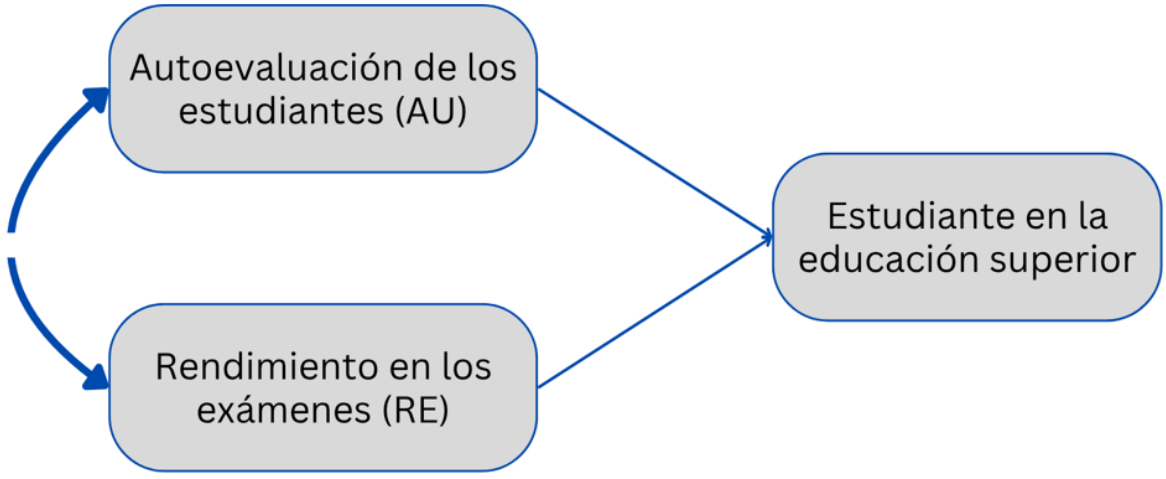
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 17.1.

Figura 17.1

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 Química, Químico Farmacéutico Biólogo y en las Ingenierías en Química, Industrial y Mecánica Eléctrica en las áreas de Ciencias naturales, exactas o de la computación, Ingeniería, manufactura y construcción, Medicina o área de la salud, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Administración y Negocios, Educación del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías en Guadalajara, Jalisco, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 475 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 9.9 puntos (M = 8.66, SD = 0.8), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 4.18, SD = 0.61). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 17.1 y 17.2.

Tabla 17.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

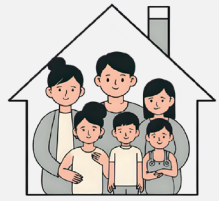
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
49.1% personas	8.6	2.1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.9% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	6.86

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 475, de los cuales 9 tienen hijos, que representan 1.9%; la edad que más se repite es 20 años con 25.68%; después 19 años con 21.47% y sigue 18 años con 16.63%; 97.5% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 17.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
50.9% personas	8.7	1.7%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.1% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	6.2

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 65.7% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 40.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 17.3).

Tabla 17.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

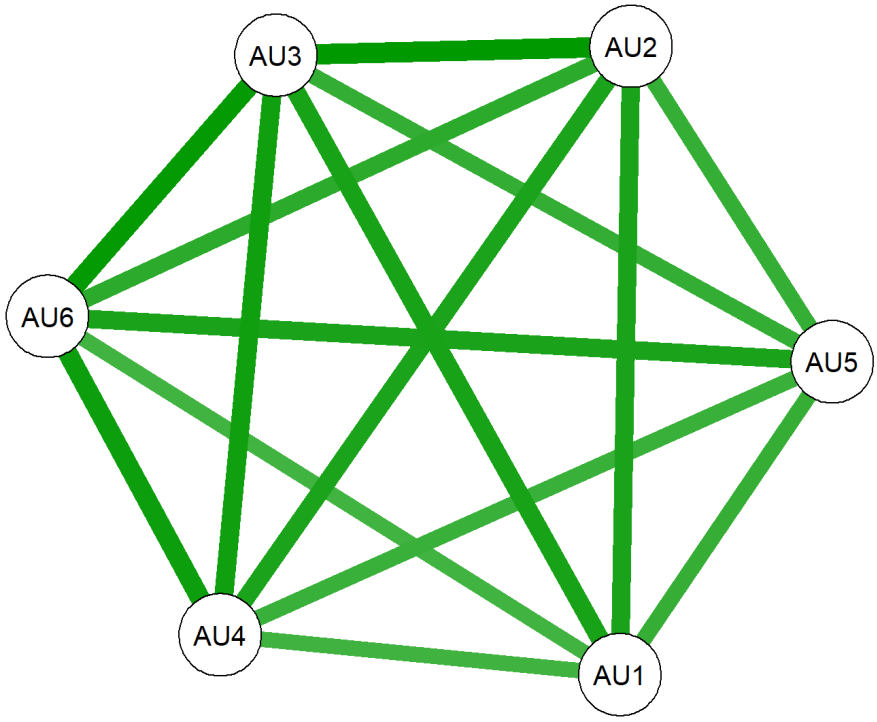
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.663
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.	0.953	0.918	4.184

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 17.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 17.4

Modelo gráfico gaussiano



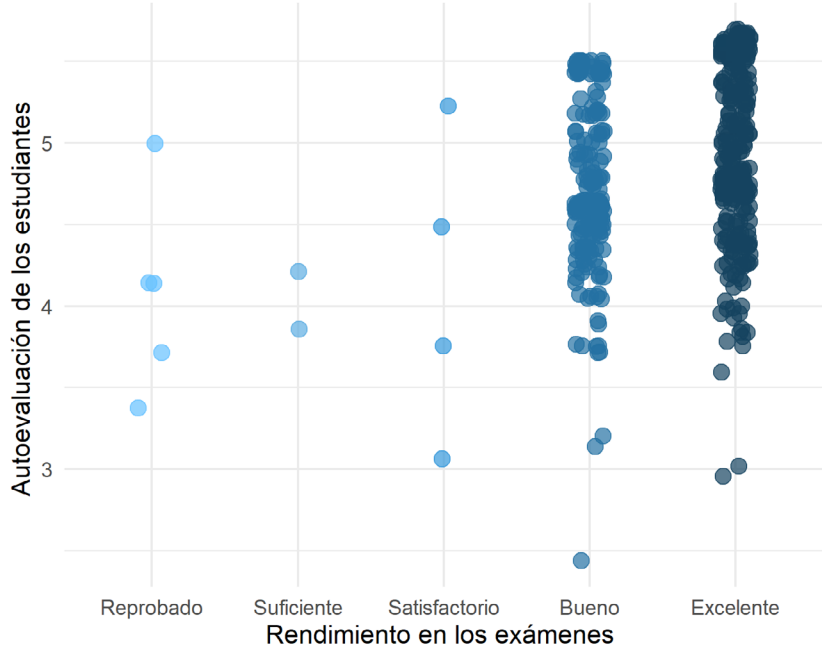
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.63	0.64	0.53	0.55	0.52
AU2	0.63	1.00	0.70	0.62	0.56	0.58
AU3	0.64	0.70	1.00	0.66	0.56	0.69
AU4	0.53	0.62	0.66	1.00	0.54	0.67
AU5	0.55	0.56	0.56	0.54	1.00	0.63
AU6	0.52	0.58	0.69	0.67	0.63	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 17.1

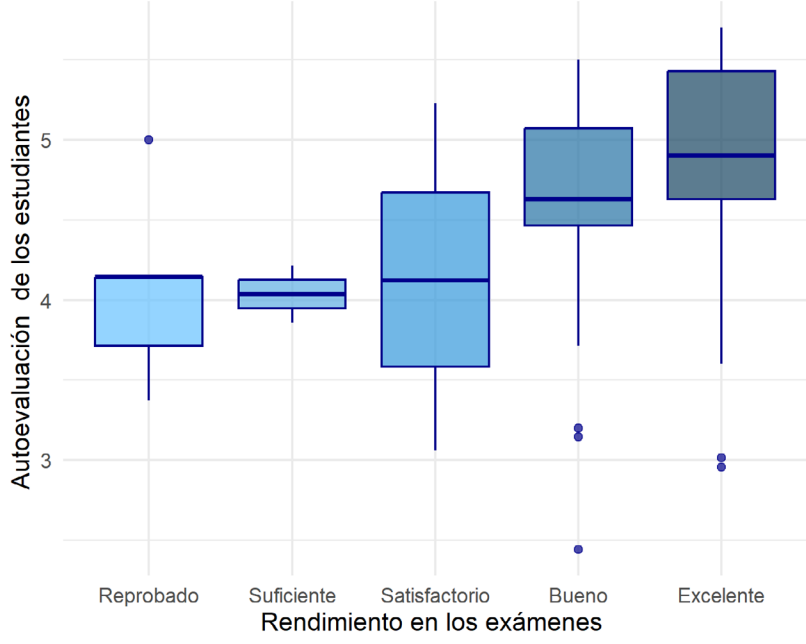
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 17.2

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 17.1. y 17.2.

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

Tabla 17.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	11.35	4	<0.05	0.01
AU 2	8.74	4	0.068	0.01
AU 3	5.83	4	0.212	0.01
AU 4	3.19	4	0.527	0.01
AU 5	6.42	4	0.17	0.01
AU 6	20.4	4	0.729	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 17.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 17.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.28	0.996	No
Excelente - Suficiente	1.67	0.471	No
Excelente - Reprobado	0.23	1.000	No
Bueno - Excelente	-1.86	0.318	No
Bueno - Satisfactorio	0.93	1.000	No
Bueno - Suficiente	1.43	0.769	No
Bueno - Reprobado	-0.16	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	0.63	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	0.81	1.000	No
Reprobado - Suficiente	1.30	0.974	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

Los resultados obtenidos permiten concluir que, en general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autoevaluación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios evaluados, salvo en un ítem específico. Esto sugiere que la percepción que tienen los estudiantes sobre su desempeño no siempre se ajusta a los resultados obtenidos en sus exámenes. A pesar de contar con una escala con alta consistencia interna, el uso de la autoevaluación como predictor del rendimiento presenta limitaciones, lo que invita a reflexionar sobre su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la educación superior en el CUCEI, donde los estudiantes enfrentan exigencias académicas y técnicas elevadas, estos resultados pueden deberse a una falta de habilidades metacognitivas plenamente desarrolladas o a la ausencia de criterios claros para emitir juicios precisos sobre su propio aprendizaje. Además, las diferencias no significativas entre grupos evidencian que el nivel de rendimiento no necesariamente determina una mayor o menor capacidad de autoevaluación. Una limitación del estudio es el uso de un solo ítem para medir el rendimiento académico, lo que restringe la posibilidad de obtener una visión más completa del desempeño del estudiante. También se recomienda complementar futuros estu-

dios con metodologías cualitativas que permitan comprender mejor los factores que inciden en la autoevaluación, así como diseñar intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer estas habilidades. En síntesis, aunque los instrumentos aplicados muestran confiabilidad, la autoevaluación debe considerarse como una herramienta formativa más que como un indicador directo del rendimiento. Fomentar una cultura de evaluación crítica y reflexiva desde el inicio de la formación profesional podría contribuir al desarrollo de competencias para el aprendizaje autorregulado en el largo plazo.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 18. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Psicología, Abogado y Administración del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.

Jorge Hernández Contreras
Pedro Moreno Badajós
Adriana Castañeda Barajas

Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.18

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar si existían diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje (AU) y el rendimiento en los exámenes (RE) en estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Abogado y Administración del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara. Se utilizó un método cuantitativo, transversal y descriptivo, aplicando encuestas validadas a 391 estudiantes. Para el análisis estadístico, se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, cuyos resultados indicaron que no existieron diferencias significativas entre los niveles de autoevaluación y las calificaciones de los exámenes ($p > .05$ en todos los ítems evaluados). Estos hallazgos muestran que los estudiantes mantienen percepciones homogéneas sobre su aprendizaje, independientemente de su rendimiento objetivo. En el contexto de los programas educativos del CULagos, donde se fomenta la autoevaluación y la autorreflexión como competencias esenciales, este resultado revela un posible desajuste entre la percepción subjetiva y el desempeño real, implicando la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que desarrollen un juicio evaluativo crítico y preciso para potenciar su aprendizaje autónomo y desempeño profesional.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Estudiantes Universitarios, Exámenes, Rendimiento

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

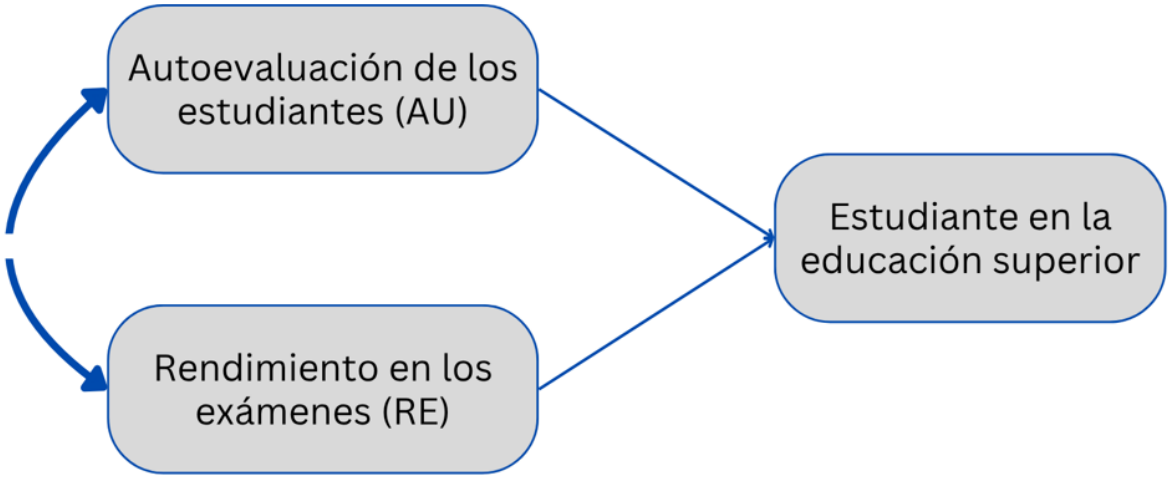
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 18.1.

Figura 18.1

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 Psicología, Administración y Abogado en las áreas de Ciencias sociales y derecho, Artes y humanidades, Medicina o área de la salud., Administración y Negocios, Educación del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara en Lagos de Moreno, Jalisco, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 391 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 2 y 10 puntos (M = 8.75, SD = 0.74), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.96, SD = 0.61). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 18.1 y 18.2.

Tabla 18.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

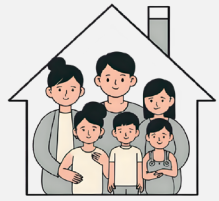
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
78.5% personas	8.8	4.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.8% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.4

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 391, de los cuales 18 tienen hijos, que representan 4.6%; la edad que más se repite es 19 años con 20.2%; después 21 años con 18.41% y sigue 20 años con 18.16%; 95.1% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 18.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
21.5% personas	8.5	6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.9% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.33

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 73.9% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 37.6% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 18.3).

Tabla 18.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

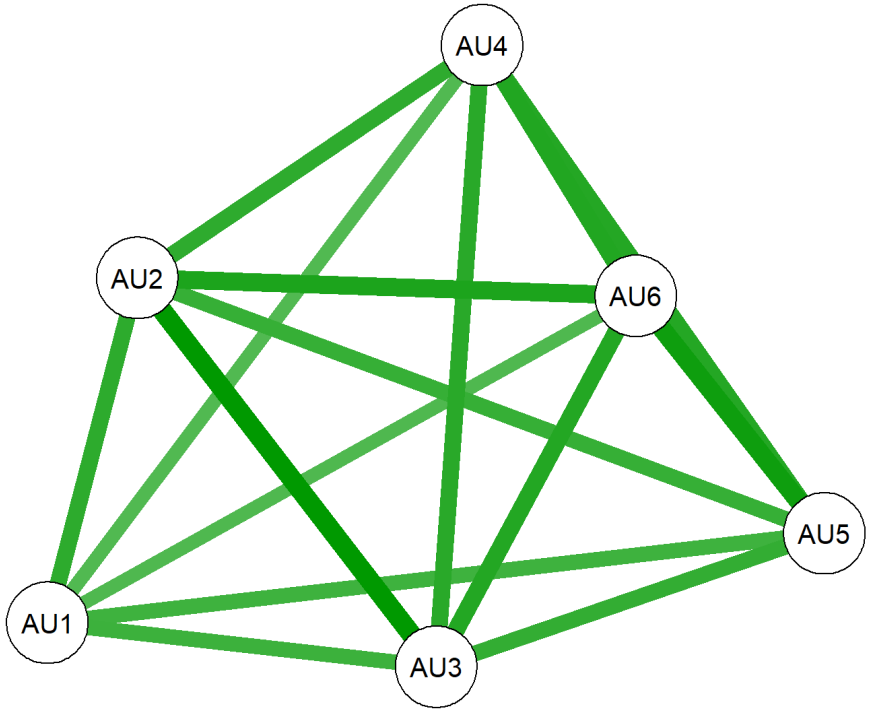
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.751
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.	0.954	0.924	3.962

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 18.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 18.4

Modelo gráfico gaussiano



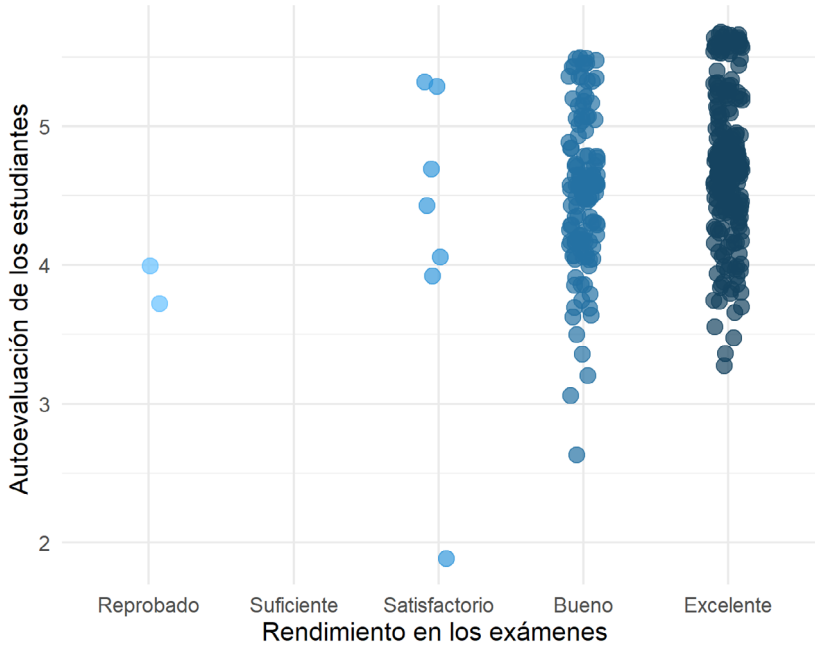
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.58	0.54	0.48	0.53	0.49
AU2	0.58	1.00	0.71	0.58	0.56	0.63
AU3	0.54	0.71	1.00	0.59	0.57	0.61
AU4	0.48	0.58	0.59	1.00	0.61	0.61
AU5	0.53	0.56	0.57	0.61	1.00	0.67
AU6	0.49	0.63	0.61	0.61	0.67	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 18.1

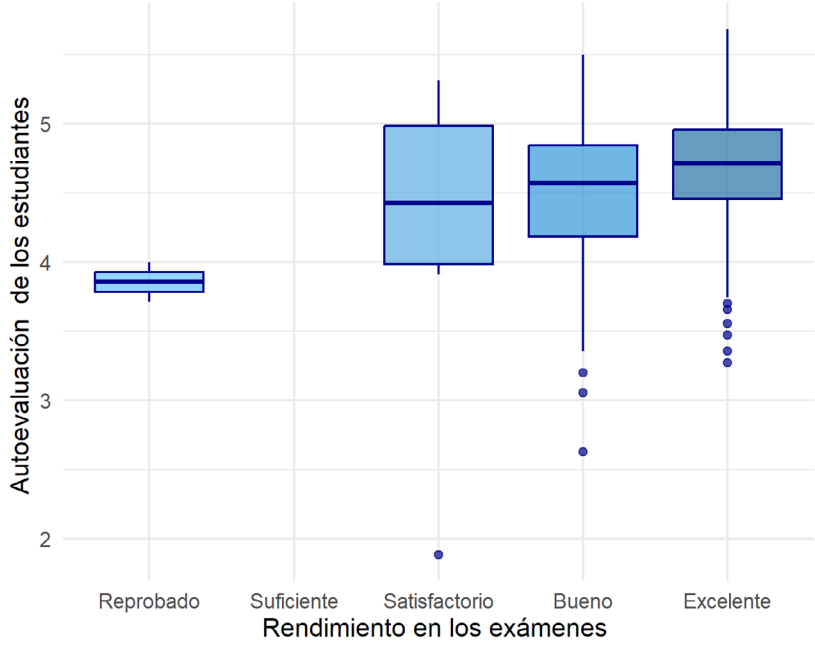
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 18.2

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 18.1. y 18.2.

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

Tabla 18.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	6.95	3	0.074	0.01
AU 2	0.27	3	0.966	0.01
AU 3	0.75	3	0.861	0.01
AU 4	0.79	3	0.852	0.01
AU 5	2.21	3	0.530	0.01
AU 6	0.37	3	0.947	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 18.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 18.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.05	1	No
Excelente - Reprobado	-0.15	1	No
Bueno - Excelente	-0.85	1	No
Bueno - Satisfactorio	-0.19	1	No
Bueno - Reprobado	-0.28	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.16	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

Ha resultado un hallazgo relevante no haber identificado diferencias estadísticas significativas entre la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento en los exámenes. Este resultado indica que, en el contexto de las licenciaturas de Psicología, Abogado y Administración del Centro Universitario de los Lagos (CULagos), los estudiantes tienden a tener percepciones homogéneas de su aprendizaje, sin importar las calificaciones que obtengan en sus evaluaciones formales. En otras palabras, tanto los estudiantes con calificaciones excelentes como aquellos con calificaciones buenas, satisfactorias o incluso reprobatorias mantienen una percepción similar sobre sus propias capacidades y logros académicos. Lo anterior muestra que los estudiantes no parecen diferenciar su juicio crítico de su rendimiento objetivo, lo que sugiere la presencia de un posible desajuste entre su percepción subjetiva y la realidad de su desempeño académico. Este desajuste tiene implicaciones importantes en su aprendizaje autorregulado, ya que la autoevaluación poco precisa limita su capacidad de identificar fortalezas y áreas de oportunidad, planificar estrategias de estudio y tomar decisiones acertadas en su trayectoria escolar y profesional. Estos hallazgos plantean desafíos tanto teóricos como prácticos. Por un lado, se cuestiona la suposición de que los estudiantes con mejores calificaciones necesariamente poseen mayor capacidad de juzgar su propio rendimiento con objetividad y realismo. En la práctica educativa, implica la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan una autoevaluación más precisa y formativa, centrada en el desarrollo de un juicio evaluativo fundamentado. En este sentido, la autoevaluación, como

práctica educativa en el CULagos, requiere ser implementada de manera sistemática mediante estrategias instruccionales que incluyan el uso de rúbricas explícitas y comprensibles para los estudiantes, retroalimentación inmediata y oportuna por parte de los docentes, así como el entrenamiento gradual en juicio evaluativo y metacognición. De no atenderse esta necesidad, los estudiantes podrían continuar reproduciendo percepciones erróneas o poco realistas de sus capacidades y logros, afectando directamente sus procesos de autorregulación, su aprendizaje autónomo y su toma de decisiones académicas y profesionales en el futuro. Entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de una sola institución y en una región específica de México, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos o poblaciones estudiantiles. Además, la autoevaluación fue medida mediante escalas autoinforme, que son susceptibles a sesgos cognitivos como el exceso de confianza, la deseabilidad social o la falta de introspección crítica. Como futuras líneas de investigación, se propone explorar modelos mixtos que integren metodologías cualitativas, tales como entrevistas individuales o grupos focales, para profundizar en la comprensión de los significados y motivaciones que los estudiantes atribuyen a sus prácticas de autoevaluación. Asimismo, sería valioso analizar el papel de factores contextuales e institucionales, como el acompañamiento docente, las experiencias previas en evaluación formativa y la cultura organizacional de la institución, en el desarrollo de una autoevaluación crítica y efectiva que contribuya verdaderamente a su formación integral y desempeño profesional.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 19. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México.

Aurelio Enrique López Barrón
Oscar Solís Rodriguez
Claudia Patricia Figueroa Ypiña
María del Consuelo Cortés Velázquez

Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.19

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar si existen diferencias significativas entre la percepción de autoevaluación de los estudiantes y sus calificaciones en exámenes de estudiantes universitarios de los programas educativos de Ingenierías en Computación, Videojuegos, Telemática y Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Se implementó un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal, encuestando a 393 estudiantes. Para el análisis se emplearon las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Dunn, con el fin de detectar posibles variaciones entre los distintos niveles de rendimiento académico. Los hallazgos mostraron que no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las autoevaluaciones de los estudiantes y sus resultados en los exámenes, lo que sugiere una percepción homogénea respecto a su desempeño, sin importar sus calificaciones reales. Estos resultados, evidencian la conveniencia de que las autoridades de esta institución educativa fortalezcan estrategias de autoevaluación más objetivas y reflexivas desde etapas tempranas, ya que los estudiantes tienden a calificar su desempeño de forma similar, sin valorar de forma más precisa y consciente su propio desempeño académico. Finalmente, el estudio brinda aportaciones relevantes para optimizar procesos de evaluación autorregulada en entornos de educación superior.

Palabras clave

aprendizaje, autoevaluación, educación superior, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

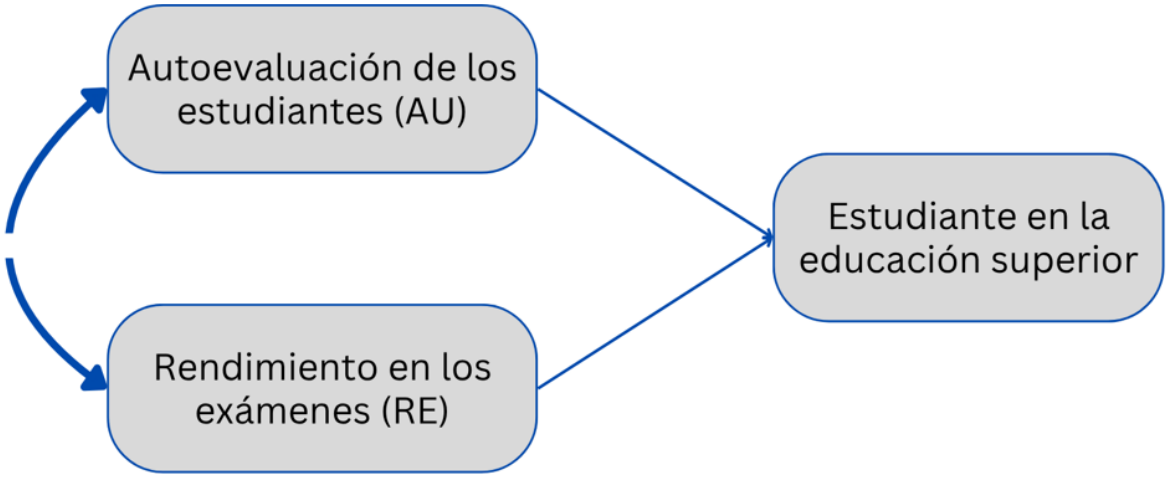
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 19.1.

Figura 19.1

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 Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Comunicación Multimedia y en Computación en las áreas de Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias naturales, exactas o de la computación del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara en Puerto Vallarta, Jalisco, 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.9, SD = 0.96), y la puntuación autoevaluada entre 1.83 y 5 puntos (M = 3.88, SD = 0.66). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 19.1 y 19.2.

Tabla 19.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

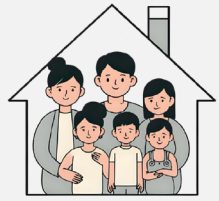
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
20.4% personas	9..1	3.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
93.8% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	6.78

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 10 tienen hijos, que representan 2.5%; la edad que más se repite es 19 años con 22.9%; después 20 años con 22.65% y sigue 18 años con 17.56%; 94.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 19.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
79.6% personas	8.8	2.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.2% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.57

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 44% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 33.3% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 19.3).

Tabla 19.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

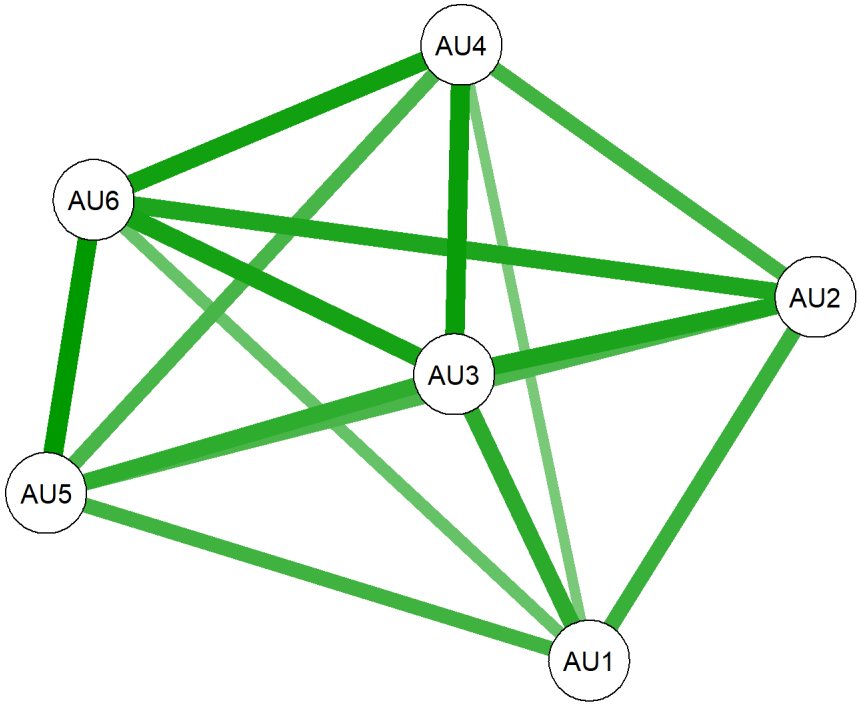
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.896
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.	0.929	0.876	3.879

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 19.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 19.4

Modelo gráfico gaussiano



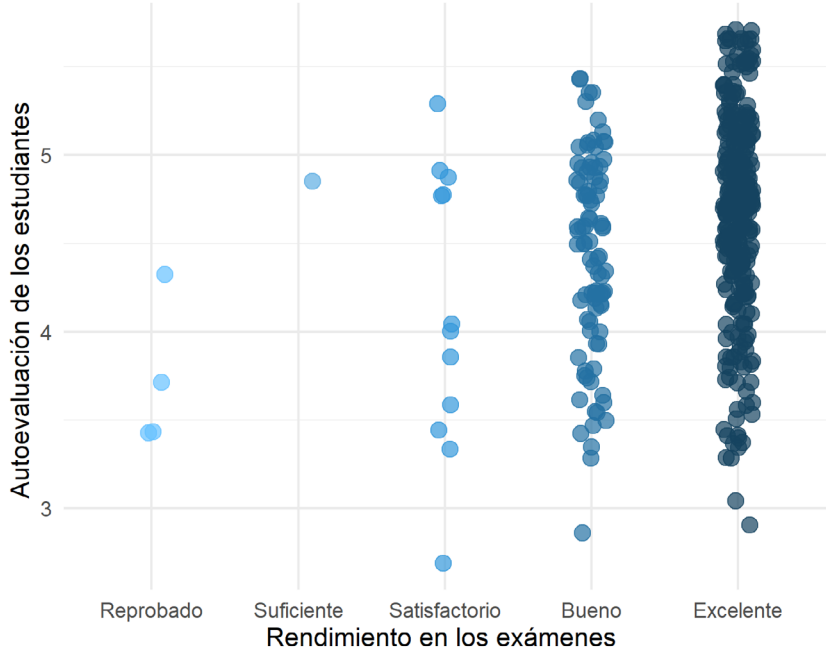
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.43	0.46	0.29	0.41	0.33
AU2	0.43	1.00	0.49	0.41	0.39	0.49
AU3	0.46	0.49	1.00	0.53	0.45	0.50
AU4	0.29	0.41	0.53	1.00	0.40	0.51
AU5	0.41	0.39	0.45	0.40	1.00	0.55
AU6	0.33	0.49	0.50	0.51	0.55	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 19.1

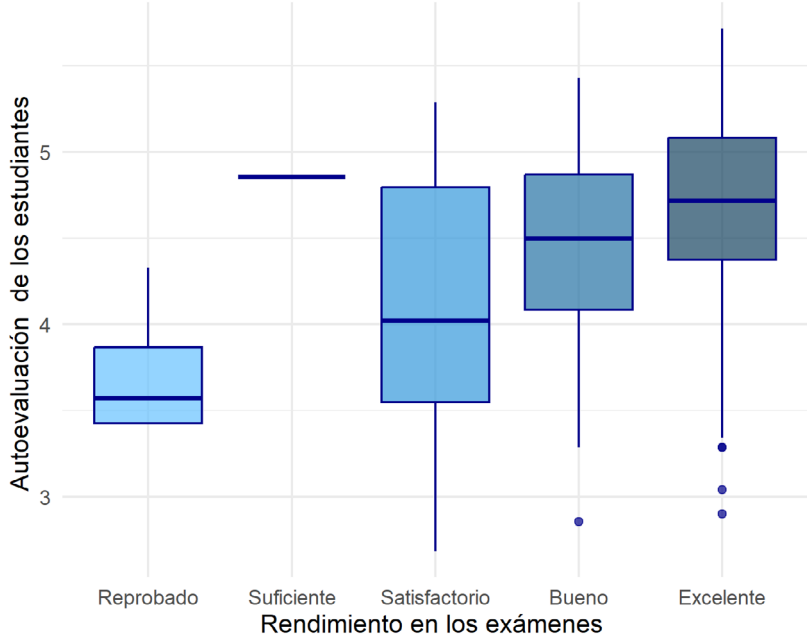
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 19.2

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 19.1. y 19.2.

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

Tabla 19.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	4.42	4	0.353	0.01
AU 2	5.78	4	0.216	0.01
AU 3	3.62	4	0.460	0.01
AU 4	7.87	4	0.096	0.01
AU 5	4.74	4	0.315	0.01
AU 6	2.33	4	0.674	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 19.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 19.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.03	1.000	No
Excelente - Suficiente	-1.31	0.948	No
Excelente - Reprobado	0.27	1.000	No
Bueno - Excelente	-1.13	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.55	1.000	No
Bueno - Suficiente	-1.44	0.747	No
Bueno - Reprobado	0.00	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.55	0.601	No
Reprobado - Satisfactorio	0.29	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-1.30	0.974	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

La presente investigación se propuso responder si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes de estudiantes universitarios de los programas educativos de Ingenierías en Videojuegos, Telemática, Computación y Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. A partir de un enfoque cuantitativo transversal, los resultados obtenidos mediante pruebas estadísticas confirman la hipótesis nula, es decir, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de autoevaluación y los niveles reales de desempeño académico de los estudiantes. Este hallazgo es relevante porque cuestiona la eficacia con la que los estudiantes valoran su aprendizaje. A pesar de que la autoevaluación se promueve como una estrategia formativa para fomentar la autorregulación, los datos sugieren que los estudiantes no logran establecer una correspondencia clara entre su percepción subjetiva y su rendimiento objetivo. En el contexto local, donde el impulso hacia metodologías centradas en el estudiante está en crecimiento, este desajuste evidencia la necesidad de reforzar los mecanismos pedagógicos que desarrollen habilidades de evaluación crítica y realista del propio desempeño. Entre las limitaciones del estudio, destaca la exclusividad del enfoque cuantitati-

vo, lo cual restringe la posibilidad de comprender las razones subyacentes a las percepciones de los estudiantes. Además, la naturaleza transversal del estudio impide evaluar cambios en la precisión de la autoevaluación a lo largo del tiempo.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 20. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración, Gestión Empresarial y Administración y TSU en Emprendimiento Formulación y Evaluación de Proyectos de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos en Jiutepec, Morelos, México.

Aarón Martínez García
Alejandra Fernández Hernández
Pedro Pablo Dorantes Torres
María Teresa Ortega Flores

Universidad Politécnica del Estado de Morelos

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.20

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes entre estudiantes de nivel superior en programas de administración y emprendimiento de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos. Mediante un diseño cuantitativo, transversal y no experimental, se aplicaron 428 encuestas válidas y se utilizaron análisis estadísticos como Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn para detectar posibles asociaciones. Los resultados obtenidos evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autoevaluación reportados y el rendimiento académico real ($p > 0.05$), lo cual sugiere que las percepciones estudiantiles sobre su desempeño no reflejan con precisión su rendimiento medido objetivamente. A pesar de contar con alta consistencia interna en las escalas utilizadas (Alfa de Cronbach = 0.882; Omega = 0.919), el contraste entre ambas variables fue homogéneo entre grupos. Estos hallazgos, en el contexto de Jiutepec, Morelos, indican una brecha formativa importante: la autoevaluación, sin acompañamiento metodológico ni criterios explícitos, no garantiza un juicio evaluativo preciso. Este aporte ofrece implicaciones prácticas para fortalecer el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo metacognitivo y la autorregulación del aprendizaje en educación superior.

Palabras clave

Autoevaluación del aprendizaje, Evaluación formativa, Juicio evaluativo, Metacognición, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

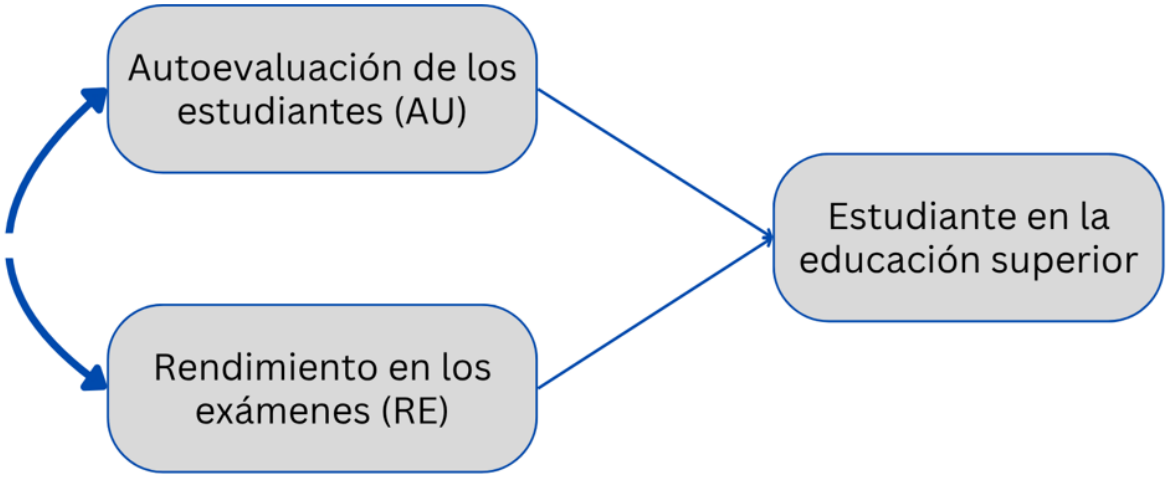
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 20.1.

Figura 20.1

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 la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, TSU Emprendimiento Formulación y Evaluación de Proyectos, Licenciatura en Administración en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias sociales y derecho de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos en Jiutepec, Morelos, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 428 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 8.48, SD = 0.78), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 4.06, SD = 0.58). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 20.1 y 20.2.

Tabla 20.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

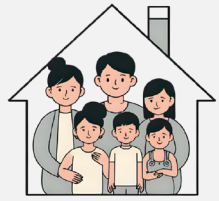
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
60.7% personas	8.5	4.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.8% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	8.16

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 428, de los cuales 12 tienen hijos, que representan 2.8%; la edad que más se repite es 19 años con 26.17%; después 20 años con 24.53% y sigue 18 años con 19.63%; 96% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 20.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
39.3% personas	8.4	0.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.4% solteros	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	8.12

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 40.4% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 25.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 20.3).

Tabla 20.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

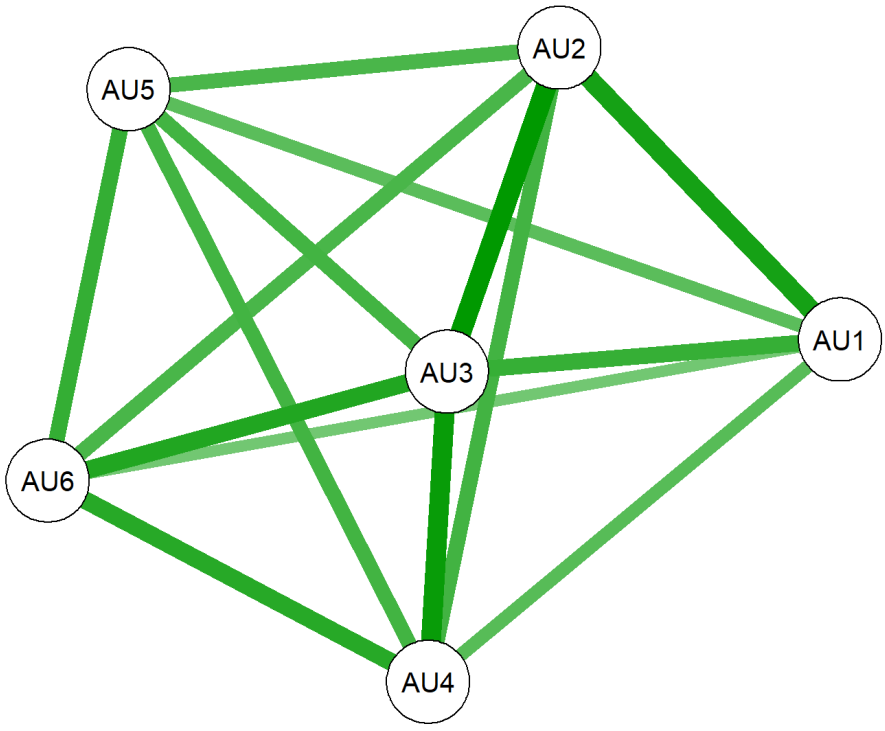
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.476
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.	0.919	0.882	4.059

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 20.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 20.4

Modelo gráfico gaussiano



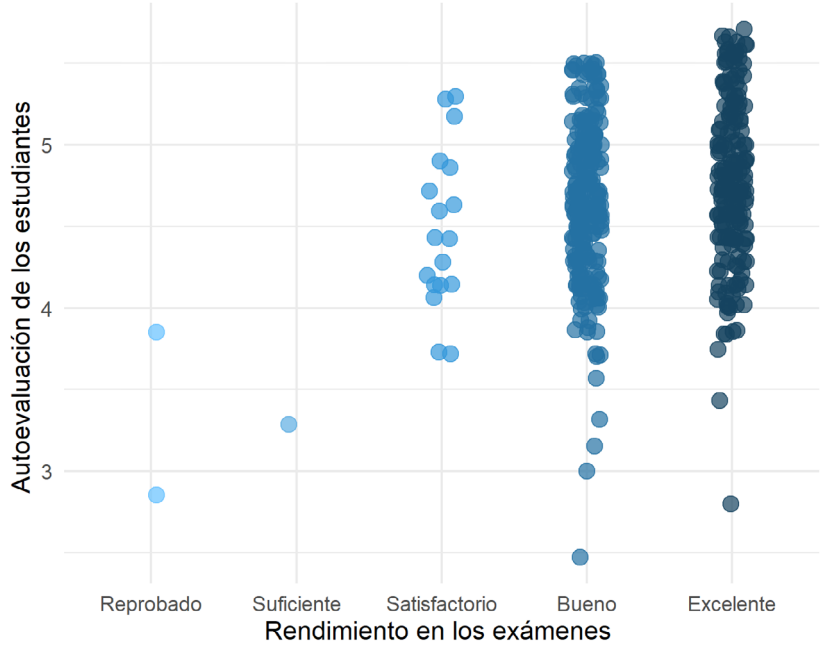
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.54	0.46	0.39	0.38	0.32
AU2	0.54	1.00	0.59	0.43	0.42	0.42
AU3	0.46	0.59	1.00	0.57	0.43	0.51
AU4	0.39	0.43	0.57	1.00	0.43	0.50
AU5	0.38	0.42	0.43	0.43	1.00	0.47
AU6	0.32	0.42	0.51	0.50	0.47	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 20.1

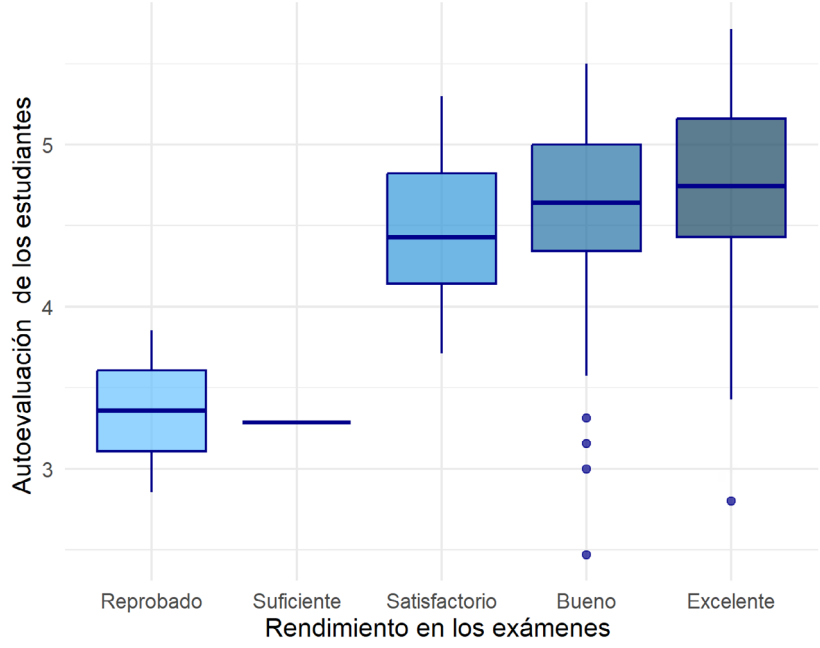
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 20.2

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 20.1. y 20.2.

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

Tabla 20.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	5.49	4	0.240	0.01
AU 2	1.85	4	0.764	0.01
AU 3	5.81	4	0.214	0.01
AU 4	1.70	4	0.790	0.01
AU 5	5.80	4	0.215	0.01
AU 6	5.47	4	0.242	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 20.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 20.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.24	1.000	No
Excelente - Suficiente	1.66	0.482	No
Excelente - Reprobado	1.35	0.892	No
Bueno - Excelente	0.39	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.40	1.000	No
Bueno - Suficiente	1.70	0.444	No
Bueno - Reprobado	1.40	0.806	No
Satisfactorio - Suficiente	1.57	0.587	No
Reprobado - Satisfactorio	-1.21	1.000	No
Reprobado - Suficiente	0.58	1.000	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

La presente investigación respondió a la pregunta de si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje (AU) de los estudiantes universitarios y su rendimiento en los exámenes (RE) en programas de Administración y Emprendimiento. Los resultados estadísticos, obtenidos a través de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn, indican que no existen diferencias significativas entre las categorías de calificación y los niveles de autoevaluación ($p > 0.05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis alternativa y se confirma la nula asociación directa entre ambos constructos. Este hallazgo reviste importancia en contextos como el de Jiutepec, Morelos, donde los estudiantes suelen asumir que su percepción del desempeño académico es un reflejo fiel de sus logros reales. Sin embargo, los datos muestran que tales percepciones pueden no estar fundamentadas en criterios objetivos. Este desajuste revela la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas y de juicio evaluativo desde los primeros ciclos formativos, a través de instrumentos claros como rúbricas, modelos de respuesta, retroalimentación formativa y actividades de calibración evaluativa. Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye al campo del aprendizaje autorregulado al evidenciar que la autoevaluación, en ausencia de estructuras

explícitas de apoyo, puede conducir a interpretaciones imprecisas del desempeño. Asimismo, ofrece evidencia empírica que refuerza postulados recientes sobre la necesidad de vincular la autoevaluación con estándares bien definidos y retroalimentación continua para ser eficaz como práctica pedagógica. En la práctica educativa, estos resultados alertan sobre el uso de la autoevaluación como única herramienta de monitoreo del aprendizaje, subrayando su carácter complementario y formativo, más que sumativo. Las limitaciones del estudio incluyen su enfoque en una sola institución y su diseño transversal, lo cual impide observar variaciones a lo largo del tiempo o en otros contextos institucionales. Además, no se exploraron variables emocionales, cognitivas o motivacionales que podrían influir en el proceso de autoevaluación. Futuras investigaciones deberían implementar diseños longitudinales, incorporar métodos mixtos e incluir dimensiones cualitativas para comprender en mayor profundidad las razones detrás de las discrepancias observadas. En conclusión, aunque la autoevaluación sigue siendo un instrumento valioso en la formación académica, sus efectos son limitados cuando se implementa sin mediaciones pedagógicas. El estudio ofrece una base sólida para rediseñar estrategias de formación docente que promuevan prácticas de evaluación más reflexivas, efectivas y fundamentadas en evidencia.

Referencias

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 21. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Gestión de Recursos Humanos y Desarrollos Turísticos, Negocios y Mercadotecnia, TSU en Agrobiotecnología y TSU en Gastronomía de la Universidad Tecnológica de la Costa en Santiago Ixcuintla, Nayarit, México.

Glafira Eugenia Altamirano Roldán
Eldy Martínez Flores
Gabriela Socorro Navarro Medina

Universidad Tecnológica de la Costa

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.21

Resumen

La autoevaluación en estudiantes universitarios de nivel superior, es un proceso de reflexión que les permite valorar su propio aprendizaje y desempeño, lo que promueve la autorregulación y la metacognición. El objetivo del presente estudio consistió en 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 de forma transversal por medio de un muestreo probabilístico aleatorio simple. En los resultados no se encontraron diferencias significativas, lo cual confirma que no hay una relación significativa entre las variables de estudio, sin embargo, los hallazgos encontrados también muestran que los estudiantes de los diferentes programas educativos, sí logran percibir cómo se evalúa su desempeño. La ausencia de diferencias significativas puede parecer un resultado negativo, sin embargo, en realidad es información valiosa que puede ser utilizada para informar la práctica educativa, guiar futuras investigaciones y mejorar la comprensión de la complejidad del aprendizaje. Asimismo, los hallazgos sobre las diferencias entre estudiantes de los diferentes programas educativos pueden proporcionar información relevante sobre las necesidades específicas de cada grupo.

Palabras clave

Aprendizaje, autoevaluación, estudiantes, percepción, rendimiento

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

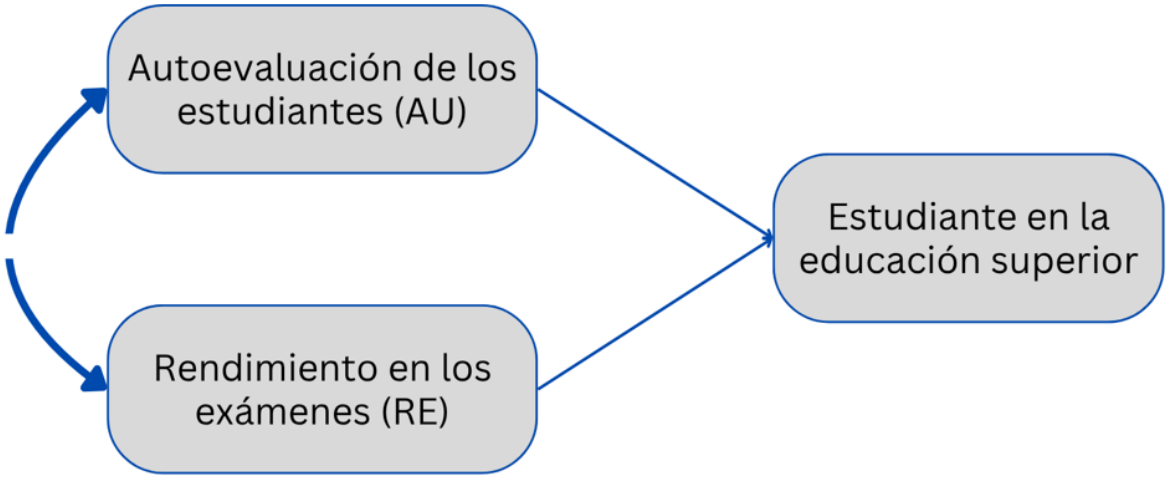
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 21.1.

Figura 21.1

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 Gestión de Recursos Humanos, Negocios y Mercadotecnia, Gestión y Desarrollo Turístico, TSU en Gastronomía y en Agrobiotecnología, en las áreas de Administración y Negocios, Agronomía, pesca y veterinaria de la Universidad Tecnológica de la Costa en Santiago Ixcuintla, Nayarit, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 387 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 9.36, SD = 0.97), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.29, SD = 0.57). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 21.1 y 21.2.

Tabla 21.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

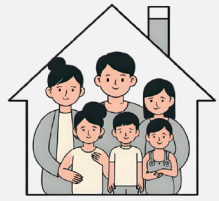
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
61.2% personas	9.5	12.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
91.1% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	7	8.06

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 387, de los cuales 33 tienen hijos, que representan 8.5%; la edad que más se repite es 19 años con 27.39%; después 18 años con 26.36% y sigue 20 años con 18.86%; 92.8% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 21.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
38.8% personas	9.1	2.7%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.3% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	7.94

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 23% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.8% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 21.3).

Tabla 21.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

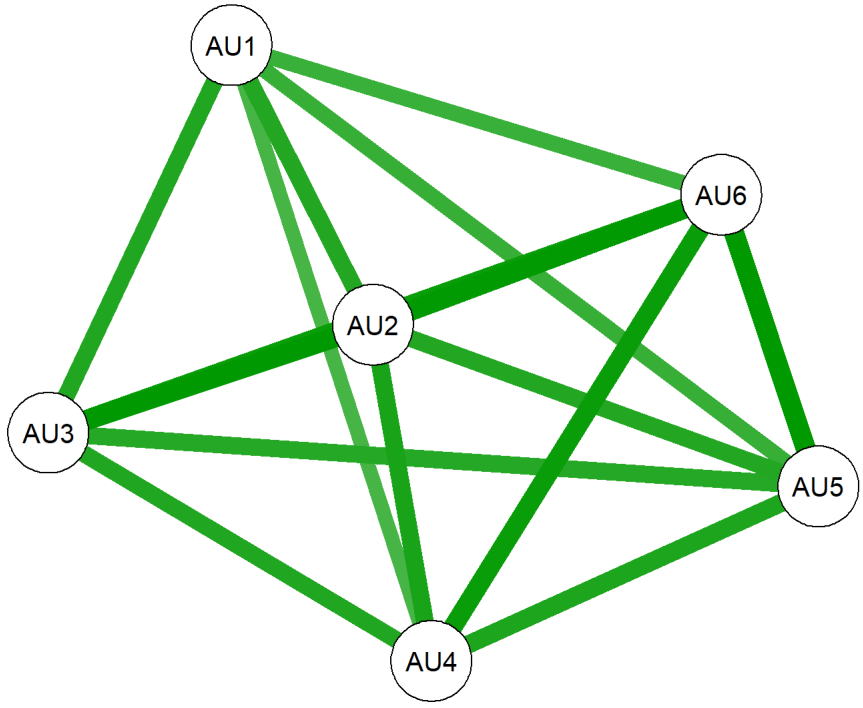
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.359
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.	0.962	0.939	4.286

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 21.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 21.4

Modelo gráfico gaussiano



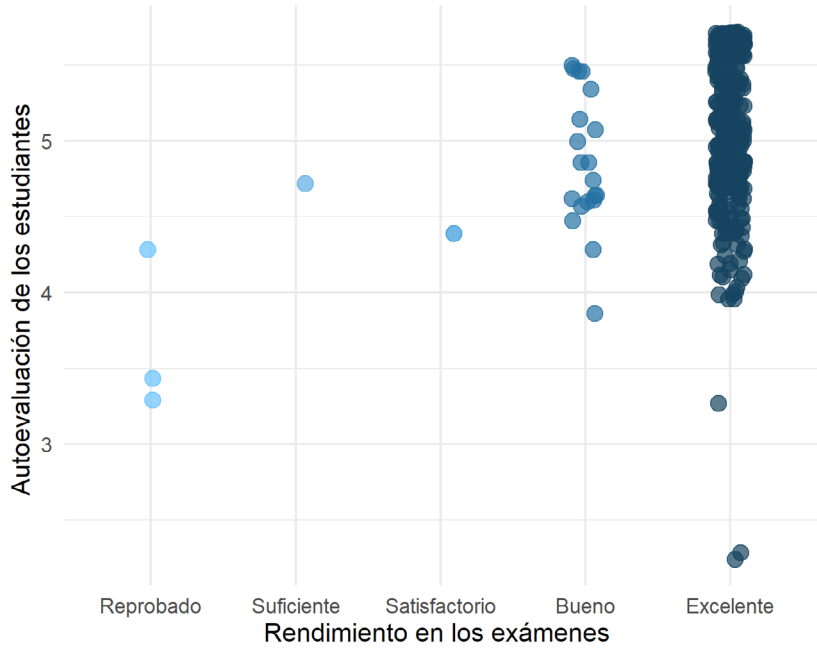
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.62	0.63	0.52	0.56	0.59
AU2	0.62	1.00	0.71	0.65	0.62	0.71
AU3	0.63	0.71	1.00	0.62	0.61	0.69
AU4	0.52	0.65	0.62	1.00	0.63	0.69
AU5	0.56	0.62	0.61	0.63	1.00	0.72
AU6	0.56	0.71	0.69	0.69	0.72	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 21.1

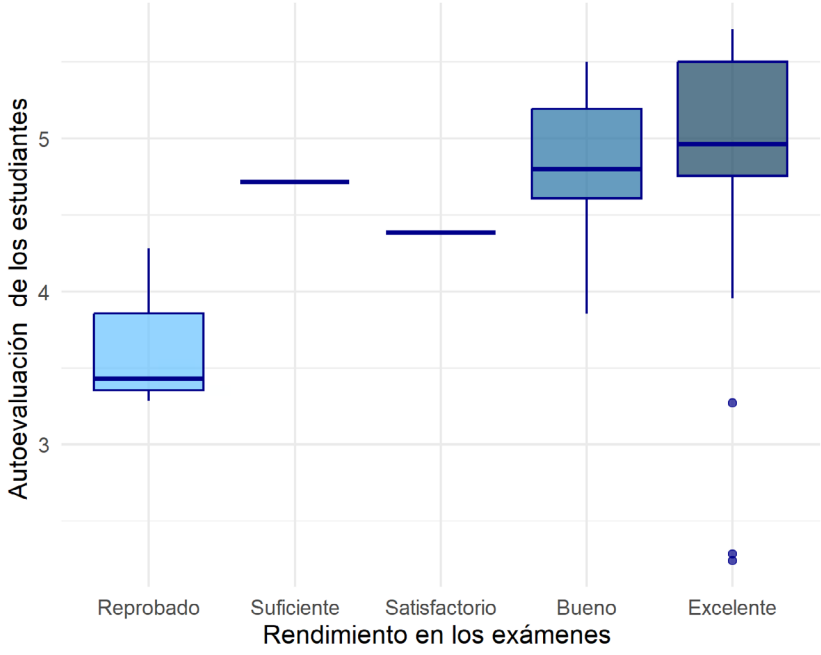
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 21.2

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 21.1. y 21.2.

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

Tabla 21.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.19	4	0.527	0.01
AU 2	1.14	4	0.888	0.01
AU 3	2.24	4	0.692	0.01
AU 4	0.48	4	0.975	0.01
AU 5	2.51	4	0.643	0.01
AU 6	0.54	4	0.970	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 21.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 21.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.68	1	No
Excelente - Suficiente	-0.45	1	No
Excelente - Reprobado	0.31	1	No
Bueno - Excelente	-0.01	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.66	1	No
Bueno - Suficiente	-0.44	1	No
Bueno - Reprobado	0.29	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.80	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.43	1	No
Reprobado - Suficiente	-0.55	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

Al analizar los resultados obtenidos mediante el instrumento utilizado en el presente estudio, se resalta que no existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes. En este caso, al no existir diferencias significativas entre las variables de estudio, se sugiere que la autoevaluación no es un predictor confiable del desempeño académico. Esto implica que las percepciones que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje no se correlacionan directamente con los resultados obtenidos en las evaluaciones formales. La autoevaluación es una técnica de innovación docente que supone trabajo previo de preparación para el profesor pero que implica beneficios exponenciales para el proceso de aprendizaje del estudiante. Aunque la autoevaluación puede ser valiosa para desarrollar la conciencia del aprendizaje y la responsabilidad del estudiante, en este estudio no se encontró una relación directa con el rendimiento académico. Finalmente, la falta de una relación clara entre la autoevaluación y el rendimiento en exámenes no invalida la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, sugiere que los educadores deben ser conscientes de las limitaciones de la autoevaluación como predictor del rendimiento y considerar otros factores que influyen en los resultados de las evaluaciones formales.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 22. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en nutrición, Cultura física y deporte y Terapia física de la Unidad académica de salud integral, en Tepic, Nayarit, México.

Nydia Kisai Becerra Altamirano
Juan Antonio Cárdenas Ibarra
Eliot Daniel López Ibarra
María América Negrete Castellano

Universidad Autónoma de Nayarit

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.22

Resumen

La presente investigación da énfasis a la autoevaluación del proceso educativo y de formación personal y profesional de jóvenes universitarios, tiene como finalidad medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y la percepción de su autoevaluación para así orientar la mejora de su proceso interno de aprendizaje. Para este estudio cuantitativo, transversal descriptivo, se utilizaron diversas pruebas de análisis que permitieron reflejar consistencia y correlación significativa entre la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento académico en dos de los seis grupos encuestados Los resultados obtenidos permiten visualizar la importancia de la metacognición en los procesos educativos como elemento fundamental para identificar, aprovechar y mejorar las fortalezas y debilidades propias enfocándose en el continuo proceso de mejora personal, académico y profesional.

Palabras clave

Aprendizaje, autoevaluación, desempeño académico, estudiantes universitarios, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

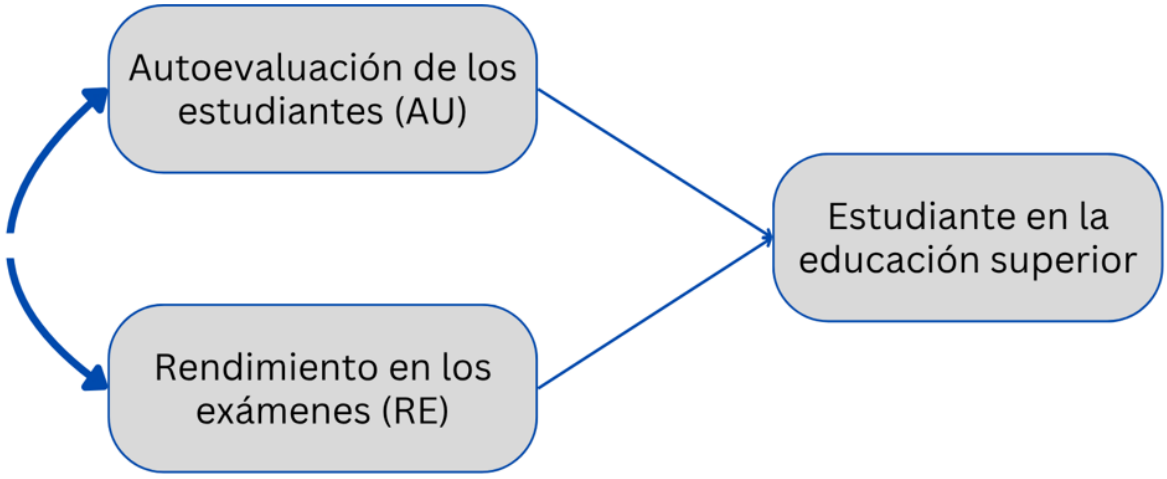
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 22.1.

Figura 22.1

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 Cultura física y deportes, Nutrición y en Terapia Física, en las áreas de Medicina o área de la salud de la Universidad Autónoma de Nayarit en Tepic, Nayarit, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 419 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.68, SD = 0.72), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.12, SD = 0.58). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 22.1 y 22.2.

Tabla 22.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

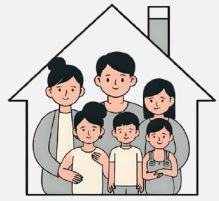
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
53.2% personas	8.9	4.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.1% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	6	6.55

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 419, de los cuales 17 tienen hijos, que representan 4.1%; la edad que más se repite es 18 años con 21.24%; después 20 años con 19.57% y sigue 19 años con 18.62%; 95.5% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 22.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
46.8% personas	8.5	3.1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.9% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.54

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 62.5% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 44.9% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 22.3).

Tabla 22.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

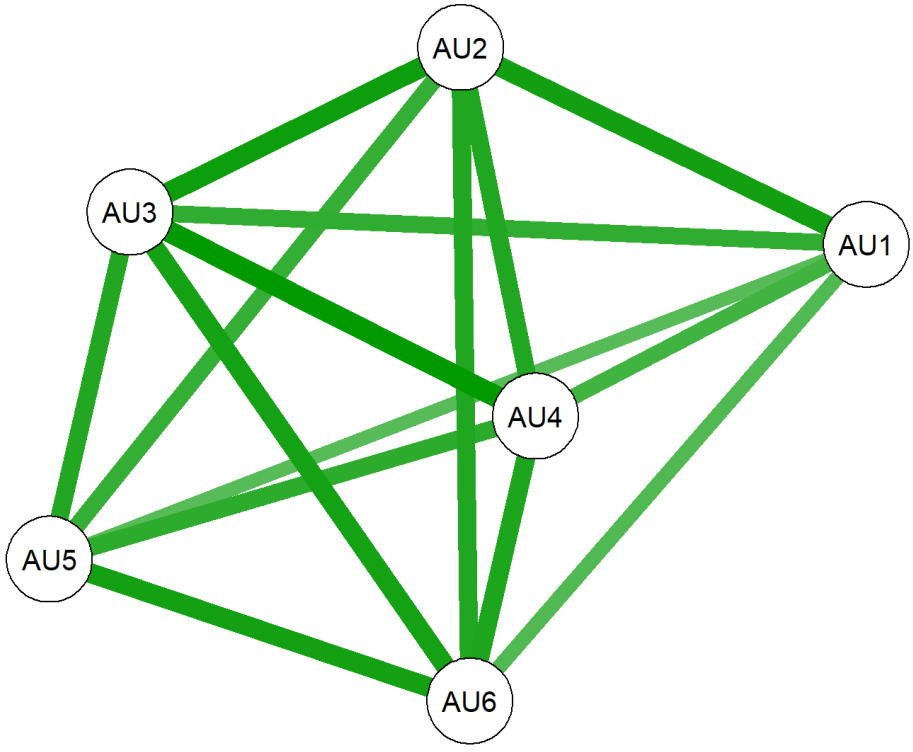
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.684
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.	0.94	0.916	4.120

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 22.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 22.4

Modelo gráfico gaussiano



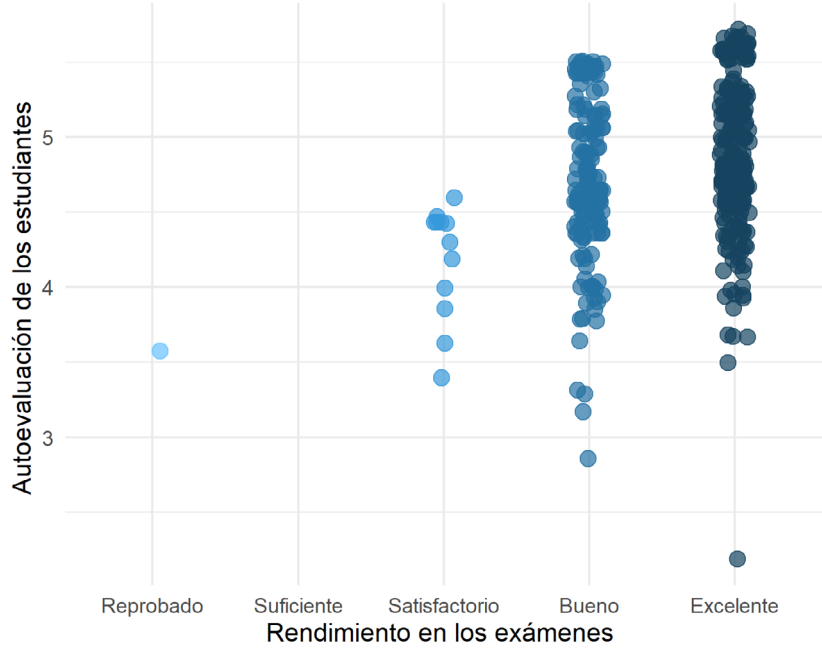
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.62	0.54	0.50	0.44	0.45
AU2	0.62	1.00	0.64	0.58	0.53	0.58
AU3	0.54	0.64	1.00	0.67	0.57	0.61
AU4	0.50	0.58	0.67	1.00	0.55	0.59
AU5	0.44	0.53	0.57	0.55	1.00	0.62
AU6	0.45	0.58	0.61	0.59	0.62	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 22.1

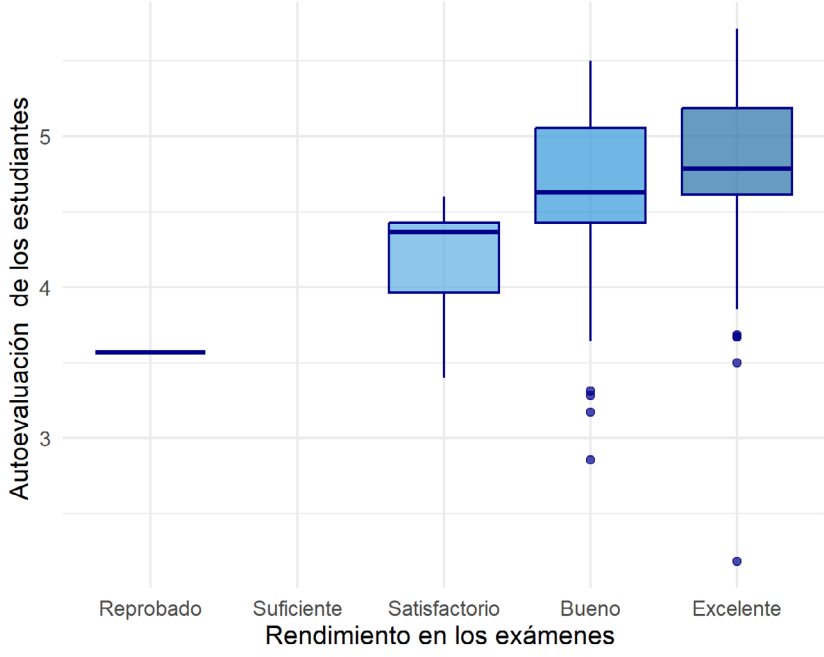
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 22.2

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 22.1. y 22.2.

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

Tabla 22.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	8.57	3	<0.05	0.01
AU 2	9.40	3	<0.05	0.01
AU 3	6.14	3	0.105	0.01
AU 4	5.03	3	0.17	0.01
AU 5	5.83	3	0.12	0.01
AU 6	1.08	3	0.782	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que los ítems AU 1, AU 2 presentan diferencias significativas en el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Esto sugiere que, para estos ítems específicos, la autoevaluación de los estudiantes (AU) se asocia significativamente con variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Sin embargo, los demás ítems no mostraron diferencias significativas, lo que indica que la relación entre la autoevaluación y el rendimiento no es uniforme en todos los casos. Estos hallazgos destacan la necesidad de analizar de forma detallada cada dimensión evaluada para comprender mejor la relación entre percepción y desempeño académico.

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 22.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	2.72	<0.05	Sí
Excelente - Reprobado	0.30	1	No
Bueno - Excelente	-0.62	1	No
Bueno - Satisfactorio	2.47	<0.05	Sí
Bueno - Reprobado	0.23	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.49	1	No

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

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

Conclusiones

El contexto de la presente investigación se desarrolla con estudiantes mayormente solteros; los cuales dedican en promedio 1 hora de lectura diaria, 6 horas conectados en internet 6.54 horas dentro de la escuela y un 44.9% toman actividades extracurriculares. Los instrumentos aplicados muestran que existe validez y consistencia en las pruebas utilizadas dado que arrojan un Alfa de Cronbach de 0.916 La investigación permite constatar que la autoevaluación del aprendizaje en los estudiantes universitarios de las licenciaturas, está vinculada a su rendimiento académico, esto demostrado en la prueba de Kruskal-Wallis, la prueba de Dunn, y Chi cuadrado las cuales arrojan diferencias significativas con valores p de < 0.05 ; las aplicaciones de las pruebas estadísticas, confirman que los estudiantes con mejores resultados (excelente - satisfactorio y Bueno -satisfactorio) en los exámenes valoran de manera más positiva su aprendizaje, sin embargo, aquellos que no tienen buenos resultados tienen una percepción negativa. Estos resultados son relevantes ya que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la autoevaluación y autorreflexión en el plan de estudios para promover una formación integral que se ajuste a las demandas profesionales actuales. Esto sugiere que la autoevaluación es un indicador del desempeño académico y también un componente en la construcción y responsabilidad del aprendizaje. El estudio presenta algunas limitaciones como el diseño transversal por su naturaleza y algunos factores del contexto de cada estudiante que no son considerados (nivel socioeconómico, actividades laborales, cultura del

autocuidado), por lo que se recomienda para futuras aplicaciones una investigación de tipo longitudinal para observar durante la trayectoria académica del estudiante que cambios se presentan en las autoevaluaciones además de los factores sociales, económicos y personales, analizar la influencia de estos para comprender de manera integral el fenómeno de la autoevaluación 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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 23. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería Eléctrica del TecNM-Instituto Tecnológico de Oaxaca, México.

Nóe Pérez Arreortua
Elsie Fernanda Monzoy Ventre
Adrián Gómez Ordáz
Reyna Valverde Jarquín

Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico de Oaxaca

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.23

Resumen

La presente investigación tiene como propósito identificar si existe una diferencia significativa entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior, y su rendimiento en los exámenes (RE). Se empleó el método cuantitativo no experimental de forma transversal, mediante el análisis de los reactivos correspondientes a las preguntas 22 (a) a la 22(f) del cuestionario RELEP 2024, el cual fue validado y es fiable. Se identificó una relación significativa entre (AU2) utilizar lo aprendido en la formulación del siguiente plan y (AU3) evaluar su acción en función al plan formulado. Lo cual resalta la importancia que tiene fomentar en los estudiantes la reflexión sobre sus logros académicos y organizar sus actividades de aprendizaje que posibiliten mejorar su desempeño académico. Considerando el diagrama de dispersión de la autoevaluación, se puede afirmar que a mayor rendimiento en los exámenes, mayor autoevaluación. Reiterando la importancia de promover la autoevaluación en los estudiantes al concluir cada actividad de aprendizaje, favoreciendo la autorregulación y desarrollo de saberes profesionales de forma autónoma.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Educación superior, Estudiantes, Rendimiento

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

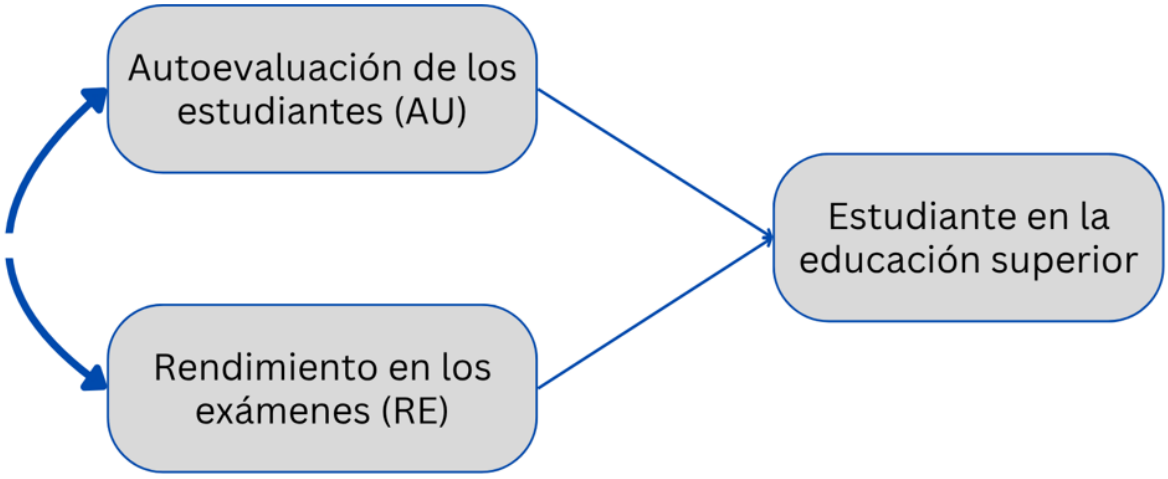
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 23.1.

Figura 23.1

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 Ingeniería Eléctrica, en las áreas de Ingeniería, manufactura y construcción, Administración y Negocios, Agronomía, pesca y veterinaria, Artes y humanidades, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación del TecNM Instituto Tecnológico de Oaxaca en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 387 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 9.4 puntos (M = 8.01, SD = 1.02), y la puntuación autoevaluada entre 1.83 y 5 puntos (M = 3.91, SD = 0.59). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 23.1 y 23.2.

Tabla 23.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

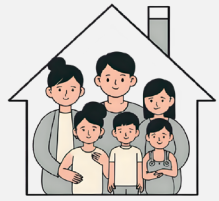
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
15% personas	8.3	0%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
98.3% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
3	5	8.08

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 387, de los cuales 12 tienen hijos, que representan 3.1%; la edad que más se repite es 20 años con 25.32%; después 18 años con 18.86% y sigue 19 años con 18.6%; 96.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 23.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
85% personas	8	3.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.7% solteros	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	7.93

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 47.3% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 40.6% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 23.3).

Tabla 23.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

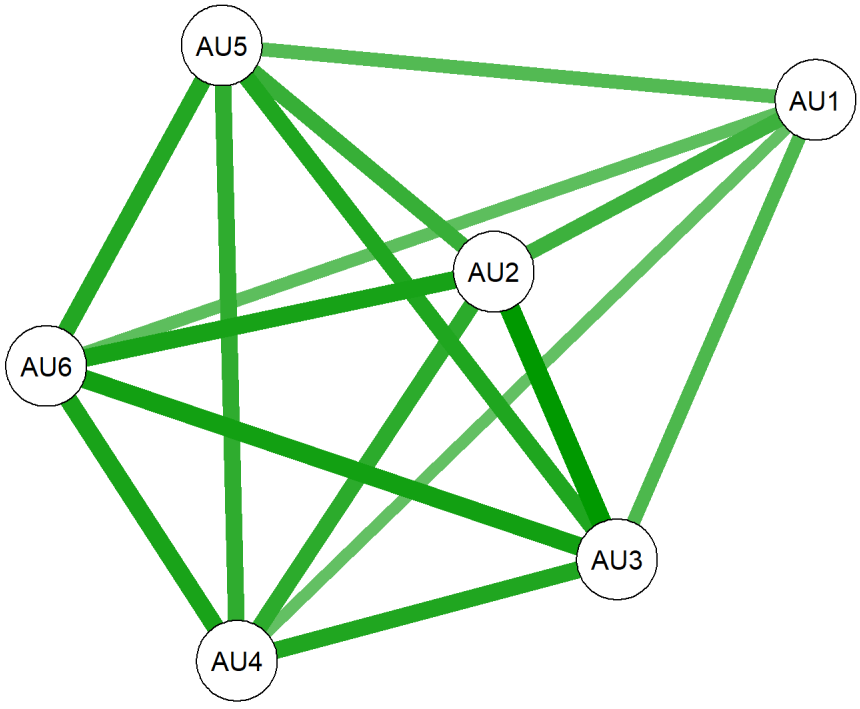
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.012
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.	0.948	0.911	3.914

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 23.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 23.4

Modelo gráfico gaussiano



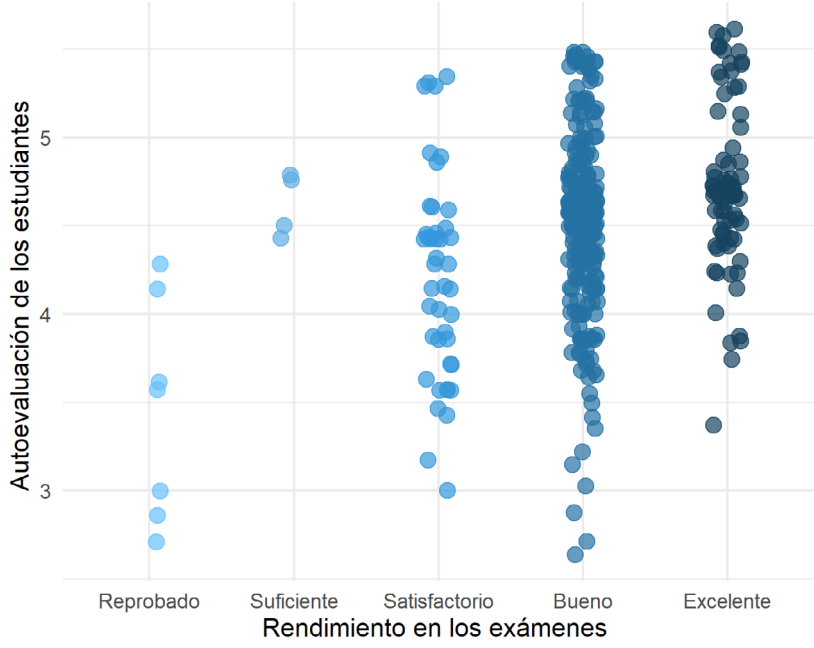
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.52	0.47	0.42	0.46	0.43
AU2	0.52	1.00	0.68	0.56	0.53	0.62
AU3	0.47	0.68	1.00	0.59	0.59	0.63
AU4	0.42	0.56	0.59	1.00	0.55	0.61
AU5	0.46	0.53	0.59	0.55	1.00	0.58
AU6	0.43	0.62	0.63	0.61	0.58	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 23.1

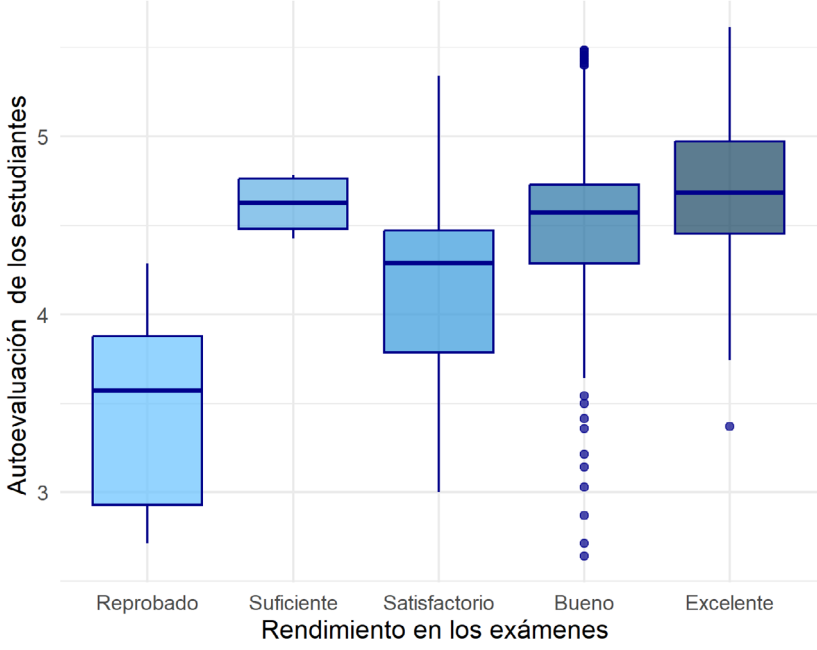
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 23.2

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 23.1. y 23.2.

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

Tabla 23.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.14	4	0.535	0.01
AU 2	8.80	4	0.066	0.01
AU 3	4.32	4	0.364	0.01
AU 4	11.48	4	<0.05	0.01
AU 5	7.92	4	0.095	0.01
AU 6	7.33	4	0.12	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 4 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 23.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 23.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	2.37	0.089	No
Excelente - Suficiente	-1.74	0.408	No
Excelente - Reprobado	1.56	0.599	No
Bueno - Excelente	-0.87	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	2.06	0.199	No
Bueno - Suficiente	-2.00	0.228	No
Bueno - Reprobado	1.31	0.957	No
Satisfactorio - Suficiente	-2.58	0.050	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.40	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-2.41	0.081	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

Considerando que el modelo gráfico gaussiano y la matriz de correlación muestra una relación significativa entre las variables (AU2) y (AU3), se puede concluir que los planes que realizan los estudiantes en función a su autoevaluación tienen una relación significativa con la autoevaluación de las actividades y tareas que realizan, lo cual posibilita la autorregulación del aprendizaje del joven universitario, dando pauta a un mejor rendimiento en los exámenes. Al analizar el diagrama de dispersión de la autoevaluación, es posible afirmar que a mayor rendimiento en los exámenes hay una mayor autoevaluación de los estudiantes, especialmente en aquellos cuyo rendimiento es bueno. Por lo que se recomienda promover al final de cada revisión de examen la reflexión minuciosa por parte de los estudiantes, sobre las dificultades que presentaron y cómo subsanarlas El diagrama de caja, permite visualizar que la mayoría de los estudiantes con un rendimiento excelente en los exámenes están muy de acuerdo con su autoevaluación, al igual que los estudiantes con un rendimiento suficiente. De tal manera que es recomendable impulsar la reflexión constante por parte de los estudiantes con respecto al rendimiento alcanzado y el esfuerzo realizado en su desempeño académico. La prueba Kruskal-Wallis visibiliza la significancia de evaluarse en función a criterios

dados(AU4). Lo cual muestra la trascendencia que tiene que los docentes, expliquen claramente a sus estudiantes al inicio del semestre, y de cada actividad, los criterios de evaluación, que se van a considerar. Los profesores pueden apoyarse en listas de cotejo y/o en rúbricas para cada producto de aprendizaje que se lleve a cabo. Por lo anterior se puede concluir que la autoevaluación es una acción reflexiva sobre el propio actuar, la cual debe fomentarse en los estudiantes para autorregularse en su aprendizaje y se formen como futuros profesionistas capaces de mejorar día a día en función a las metas que van alcanzando. Para impulsar la autoevaluación, se considera necesario integrar en la fase de cierre de las actividades de aprendizaje, clases y prácticas una reflexión profunda de lo aprendido mediante las siguientes preguntas guía: ¿cómo lo aprendido contribuye a mi formación profesional?, ¿cómo lo aprendido contribuye a mi plan de vida?, ¿cómo mi actuar contribuyó a alcanzar mis metas?, ¿en que debo mejorar?.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 24. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en Ingeniería Civil en el Departamento de Ciencias de la Tierra, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

Silvia Olivia Ramírez Martínez
Guillermo Quero Ramírez
Esteban López Vázquez
Marco Antonio Maldonado García

TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.24

Resumen

El proceso de aprendizaje y autoevaluación ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad fortaleciendo su rendimiento académico. Considerando lo anterior, la presente investigación se ha enfocado en medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas y la percepción de la autoevaluación del estudiante universitario de la carrera de Ingeniería Civil del TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca. Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de forma transversal, el proceso consistió en un muestreo probabilístico aleatorio teniendo como instrumento una encuesta estructurada para conocer datos generales del estudiante y familiares, perfil del estudiante, rendimiento académico y aprendizaje. Los resultados mostraron que la autoevaluación de los estudiantes no se asocia de forma significativa considerando variaciones en el rendimiento de los exámenes. Lo anterior sugiere que el rendimiento académico de los estudiantes se debe en gran medida al compromiso por alcanzar metas académicas y/o personales, no obstante, el entorno de aprendizaje también influye de manera independiente en su rendimiento. El estudio realizado ayudará a plantear nuevas áreas de oportunidad que tenga como finalidad fortalecer la satisfacción y motivación de los estudiantes implementando estrategias educativas que integren sus habilidades personales.

Palabras clave

Evaluación académica, Fortaleza académica, Ingeniería, Percepción de autoevaluación, Áreas de oportunidad académica

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

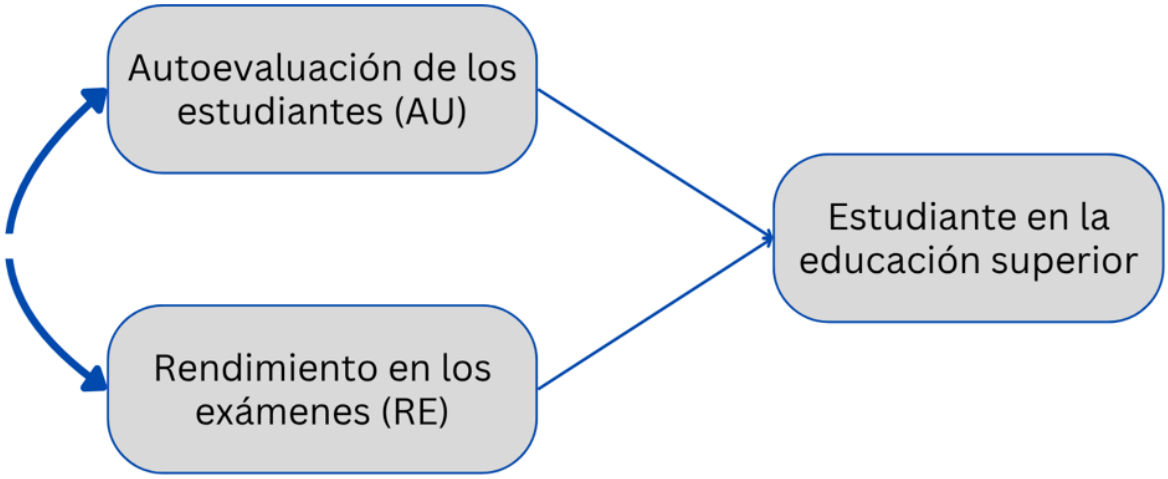
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 24.1.

Figura 24.1

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 Ingeniería Civil en las áreas de Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Artes y humanidades del TecNM/Instituto Tecnológico de Oaxaca en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 407 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 95 puntos (M = 9.82, SD = 11.23), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 4.06, SD = 0.56). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 24.1 y 24.2.

Tabla 24.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

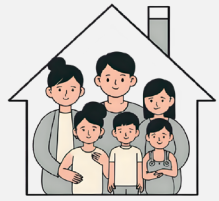
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
34.2% personas	10.6	2.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.8% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	8.37

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 407, de los cuales 7 tienen hijos, que representan 1.7%; la edad que más se repite es 20 años con 28.99%; después 19 años con 21.13% y sigue 21 años con 18.43%; 98% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 24.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
65.8% personas	9.4	1.5%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
98.1% solteros	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	8.53

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 45.5% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 41% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 24.3).

Tabla 24.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

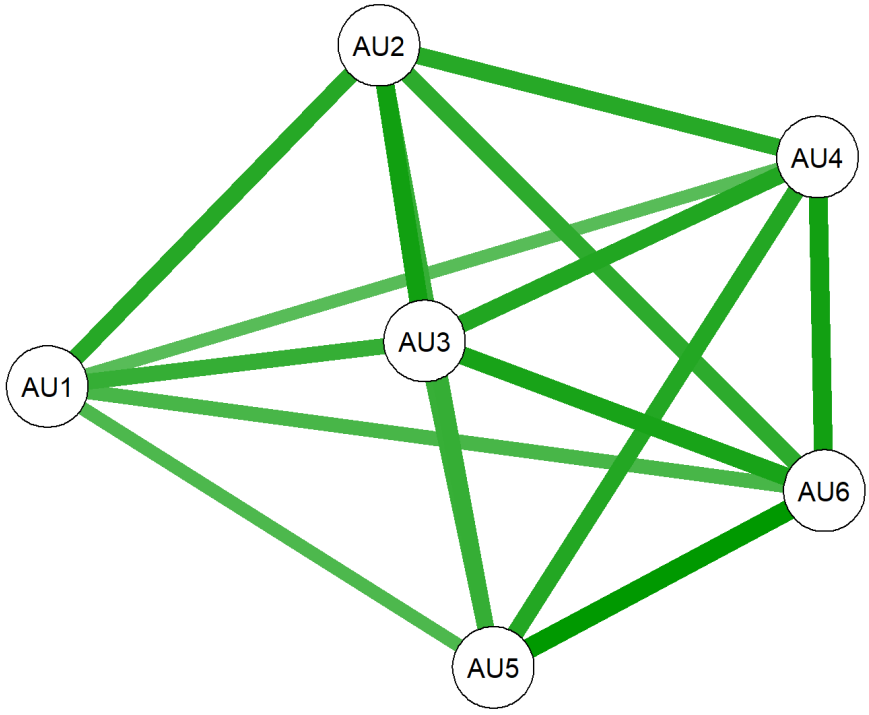
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.818
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.	0.94	0.909	4.061

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 24.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 24.4

Modelo gráfico gaussiano



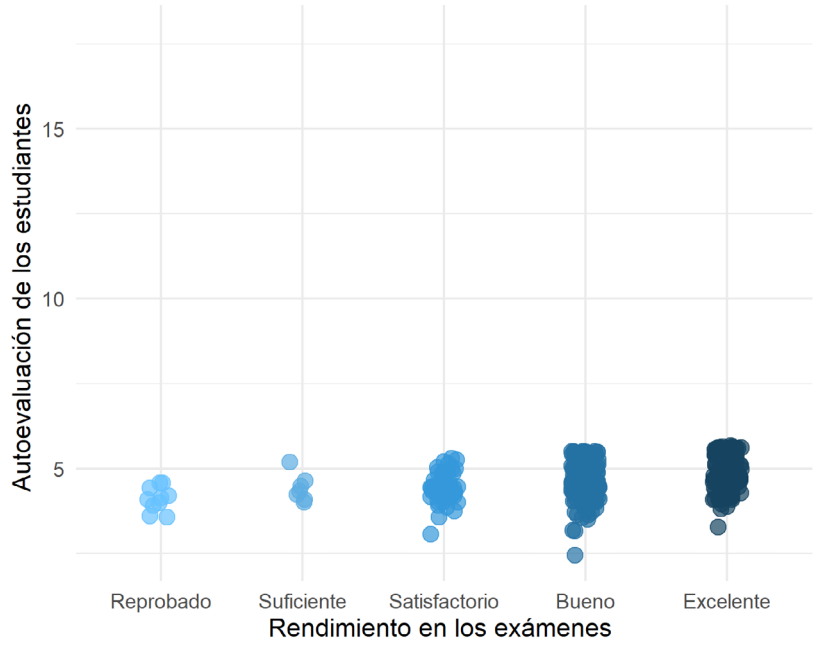
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.56	0.53	0.44	0.46	0.48
AU2	0.56	1.00	0.62	0.56	0.53	0.55
AU3	0.53	0.62	1.00	0.58	0.52	0.60
AU4	0.44	0.56	0.58	1.00	0.57	0.62
AU5	0.46	0.53	0.52	0.57	1.00	0.66
AU6	0.48	0.55	0.60	0.62	0.66	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 24.1

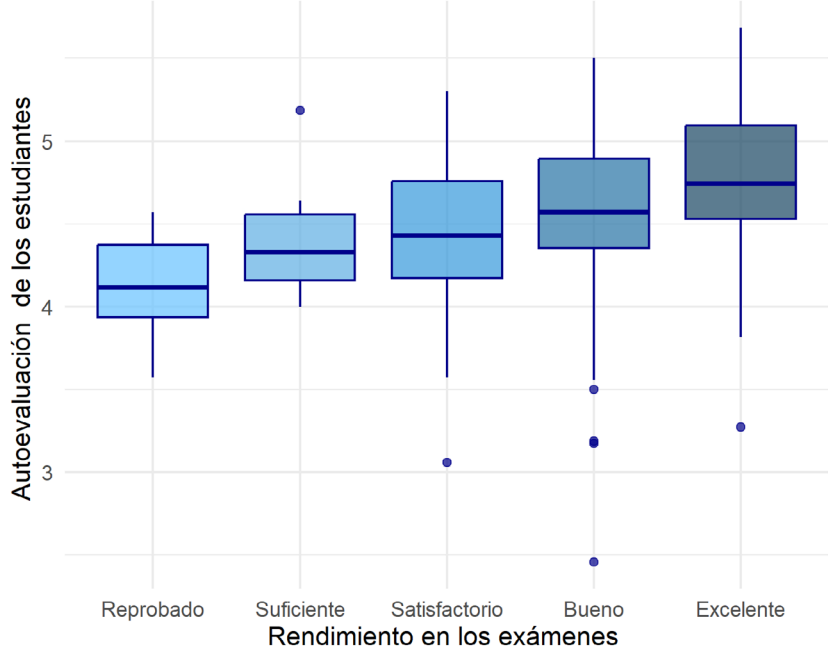
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 24.2

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 24.1. y 24.2.

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

Tabla 24.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.08	4	0.544	0.01
AU 2	4.90	4	0.297	0.01
AU 3	2.10	4	0.717	0.01
AU 4	1.41	4	0.843	0.01
AU 5	3.36	4	0.500	0.01
AU 6	5.74	4	0.220	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 24.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 24.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.47	0.709	No
Excelente - Suficiente	-0.23	1.000	No
Excelente - Reprobado	-1.02	1.000	No
Bueno - Excelente	.0.97	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.86	1.000	No
Bueno - Suficiente	-0.51	1.000	No
Bueno - Reprobado	-1.37	0.858	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.83	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	1.67	0.473	No
Reprobado - Suficiente	0.50	1.000	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

El Tecnológico Nacional de México (TecNM) a través del Instituto Tecnológico de Oaxaca ha contribuido de manera relevante en la formación de estudiantes a nivel superior en diversas ramas de la ingeniería, entre ellas la ingeniería civil. La carrera de ingeniería civil se ha ofertado durante 51 años siendo a la fecha una de las carreras con mayor demanda en esta institución. Por lo anterior, resulta de gran importancia el análisis de la autoevaluación del aprendizaje de sus estudiantes con enfoque en aplicación de líneas de acción para consolidar el humanismo en el quehacer educativo incluido en el nuevo modelo educativo del sistema TecNM. La investigación partió del supuesto de que existe una relación entre la autoevaluación de los estudiantes derivado del rendimiento de los exámenes, en particular si se aprecia diferencia significativa en la percepción de los estudiantes. El análisis se realizó a través de la aplicación de un muestreo probabilístico aleatorio simple teniendo en total 407 encuestas validadas. Se recabó información referente a datos sociodemográficos de los estudiantes, perfil del estudiante, rendimiento académico y métodos de aprendizaje. De acuerdo con las encuestas aplicadas, la edad promedio fue de 20 años y 98% en estado civil soltero, solo el 1.7% tienen hijos. En promedio los estudiantes pasan 8.37 y 8.53 horas en la institución. También

se encontró que los estudiantes destinan entre 1 y 2 horas de lectura y en promedio 4 horas en internet. Todos estos factores resultan importantes en el análisis porque se considera una población joven y en su mayoría con disponibilidad para la realización de sus estudios universitarios. Por tanto, esta homogeneidad de población encuestada y de acuerdo con pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis incluyendo valores de Chi-cuadrado, no se encontró diferencia significativa en la autoevaluación de los estudiantes basada en el rendimiento de los exámenes. Los resultados fueron corroborados mediante la prueba de post hoc de Dunn que al igual no reflejaron diferencias significativas entre pares de grupos evaluados ($p > 0.05$). Se concluye que los actuales modelos educativos mantienen eficiencia formativa independientemente de la percepción de autoevaluación por parte de los estudiantes. Por lo anterior, la carrera de ingeniería civil impartida en el Instituto Tecnológico de Oaxaca contribuye de manera significativa con la formación de nuevos profesionistas capaces de atender de manera eficiente los requerimientos de infraestructura civil.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 25. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y Biología en la Universidad del Mar, San Pedro Mixtepec, Oaxaca, México.

Armando Gabriel Galván Cruz
Anabel Rojas Carmona
Rosa Isabel Ávila Ruiz
Janet Martínez Reyes

Universidad del Mar

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.25

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. A través de un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple con estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Enfermería, Zootecnia y Biología en quienes se aplicaron y recopilaron un total de 418 encuestas válidas entre los meses de enero y marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta con altos índices de fiabilidad; los resultados obtenidos a través de la prueba de Kruskal-Wallis y el test post hoc de Dunn, demostraron que no existe diferencias estadísticamente significativas en cómo los estudiantes percibían su rendimiento y las calificaciones que recibieron. Este resultado cobra importancia en el contexto de la región costa de Oaxaca, donde presentan una percepción uniforme del proceso de aprendizaje, independientemente de sus resultados académicos. El aporte principal del estudio radica en evidenciar la discordancia que existe entre percepción y rendimiento, lo que plantea importantes desafíos, tales como ampliar las dimensiones y mecanismos que se están evaluando, así como fomentar la participación en el proceso de evaluación de saberes de la comunidad estudiantil.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Estudiantes, Licenciaturas, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

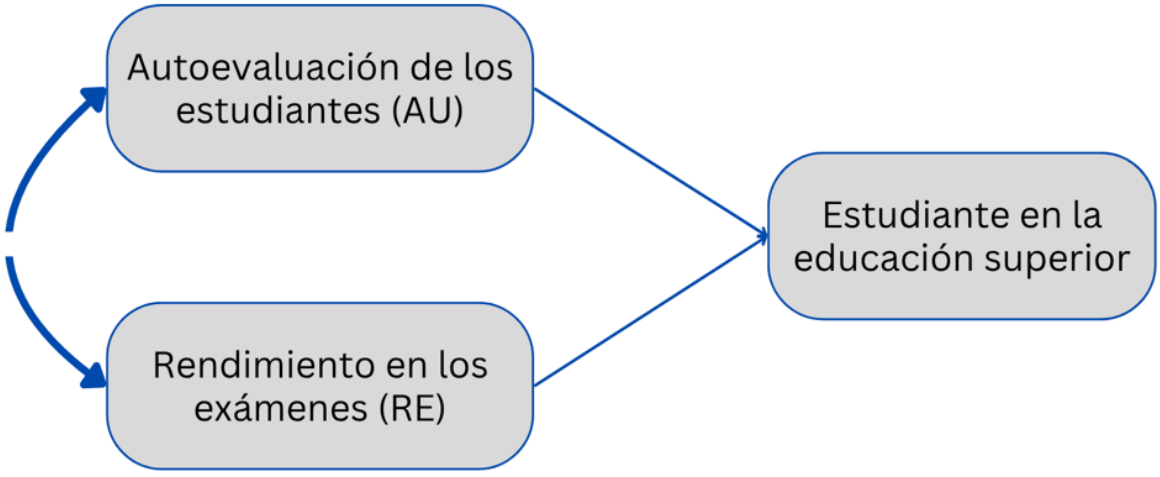
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 25.1.

Figura 25.1

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 Enfermería, Zootecnia y en Biología en las áreas de Medicina o área de la salud, Agronomía, pesca y veterinaria, Ciencias naturales, exactas o de la computación de la Universidad del Mar en San Pedro Mixtepec, Oaxaca, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 418 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 5.8 y 10 puntos (M = 7.98, SD = 0.75), y la puntuación autoevaluada entre 1.17 y 5 puntos (M = 3.92, SD = 0.61). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 25.1 y 25.2.

Tabla 25.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

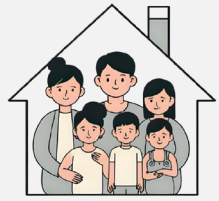
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
73.2% personas	8	2.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.1% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	8.83

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 418, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 2.6%; la edad que más se repite es 20 años con 19.38%; después 21 años con 17.46% y sigue 19 años con 16.99%; 95.5% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 25.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
26.8% personas	7.9	1.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.4% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	8.8

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 24.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 25.3).

Tabla 25.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

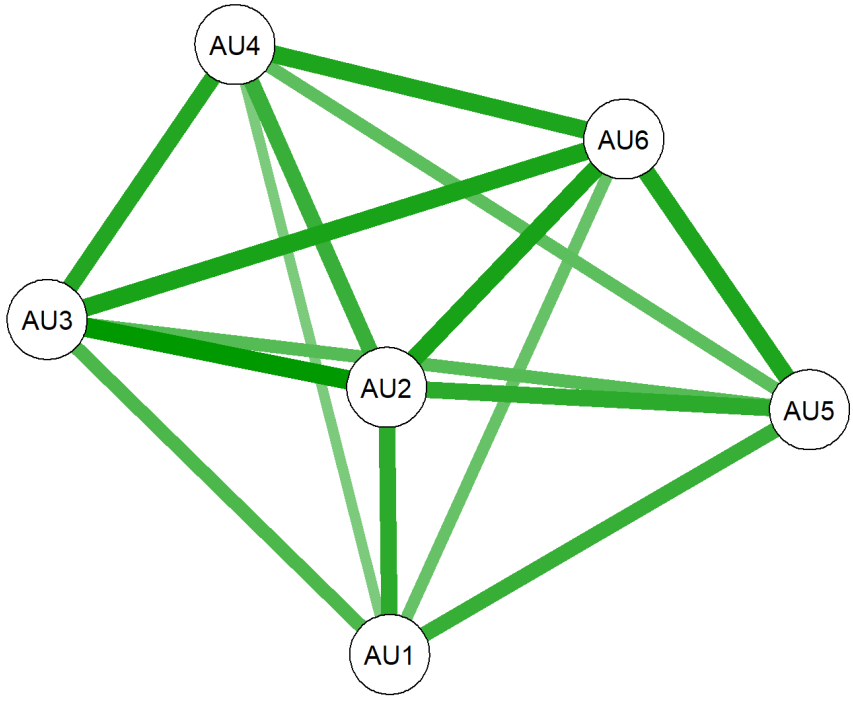
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			7.978
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.	0.926	0.882	3.915

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 25.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 25.4

Modelo gráfico gaussiano



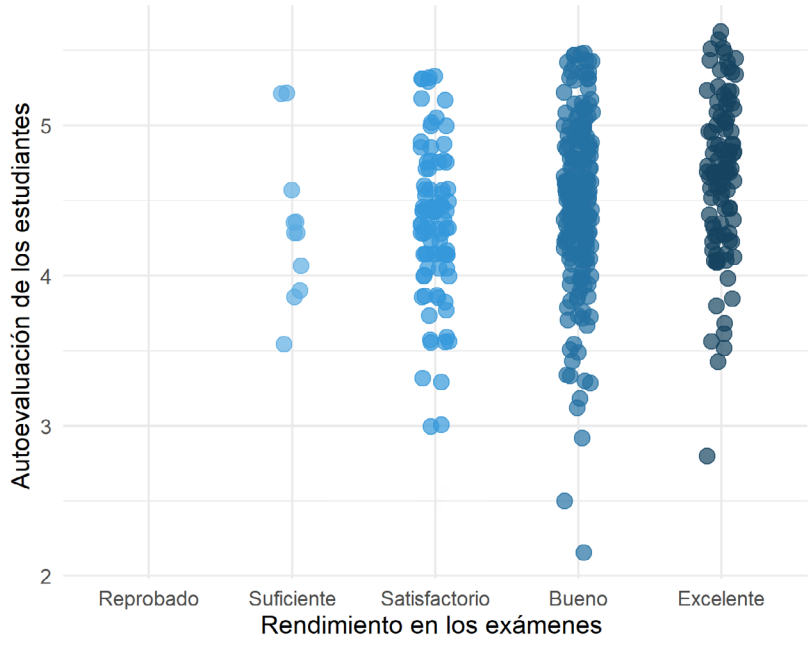
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.49	0.41	0.30	0.46	0.35
AU2	0.49	1.00	0.58	0.46	0.48	0.53
AU3	0.41	0.58	1.00	0.50	0.39	0.53
AU4	0.30	0.46	0.50	1.00	0.37	0.51
AU5	0.46	0.48	0.39	0.37	1.00	0.52
AU6	0.35	0.53	0.53	0.51	0.52	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 25.1

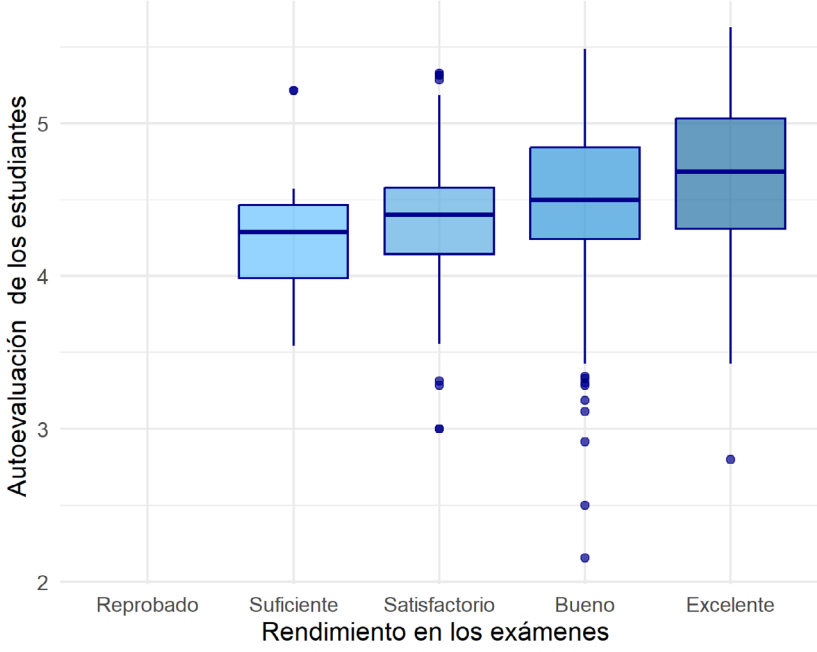
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 25.2

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 25.1. y 25.2.

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

Tabla 25.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	7.60	3	0.055	0.01
AU 2	0.66	3	0.883	0.01
AU 3	0.19	3	0.978	0.01
AU 4	3.75	3	0.289	0.01
AU 5	1.01	3	0.798	0.01
AU 6	1.71	3	0.634	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 25.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 25.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.86	1	No
Excelente - Reprobado	-0.02	1	No
Bueno - Excelente	-0.63	1	No
Bueno - Satisfactorio	0.38	1	No
Bueno - Reprobado	-0.27	1	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.41	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

A partir del análisis realizado, se concluye que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del desempeño estudiantil y los resultados obtenidos en el examen. Por tanto, se confirma la hipótesis nula (Ho), y se rechaza la hipótesis alternativa (Hi), indicando que la autoevaluación no varía esencialmente con base en los niveles de rendimiento académico. Este hallazgo es de relevancia en el contexto educativo actual ya que indica una homogeneidad en la percepción que tienen los estudiantes respecto a su desempeño, independientemente de los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes. Es importante hacer notar que estudiantes con calificaciones más bajas presentan evaluaciones similares a los estudiantes que presentan un mejor desempeño académico, lo que evidencia una posible sobrevaloración de sus competencias académicas. De acuerdo con lo anterior, la aparente homogeneidad puede atribuirse a diversos factores como la falta de experiencia crítica, la escasa o nula cultura de autoevaluación o haber recibido poca información en las habilidades para analizar su propio desempeño. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación en autoevaluación, proporcionando a los estudiantes herramientas necesarias y criterios claros para juzgar su propio aprendizaje, así como la participación activa del estudiantado en el proceso de evaluación. Desde un punto de vista crítico, el fortalecimiento de la autoevaluación brinda a los estudiantes la posibilidad de supervisar su propio avance y resultados, facilitándoles la identificación de áreas que requieren mejora; al reconocer sus áreas de oportunidad pueden adaptar sus métodos de estudio y

centrarse en optimizar su desempeño académico. Además, la autoevaluación puede llevar a un mejor rendimiento en los exámenes, es decir, los alumnos al fortalecer su responsabilidad y pensamiento crítico serán capaces de enfrentarse a los exámenes con mayor seguridad y utilizar sus conocimientos de forma más eficiente. Entre las limitaciones del estudio se puede mencionar el uso de un solo instrumento de medición para evaluar el rendimiento académico (calificación final), ya que no se consideran otros elementos significativos lo que limita la profundidad del análisis, además, el desarrollo de la investigación se fundamenta en la percepción del estudiante sin realizar un marco comparativo con rúbricas o prácticas observables. Futuras líneas de investigación podrían estudiar la presencia de variables adicionales, como el papel del docente, la evaluación por pares, la retroalimentación, formación en autoevaluación, intervenciones centradas en mejorar y fortalecer la precisión del juicio evaluativo de los estudiantes.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 26. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Administración de Empresas, Administración Turística y Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Atlixco,Puebla, México.

Arely Velázquez Domínguez
Elizabeth Rojas Valerio
Carolina Gabriela Analco Panohaya
Raúl Veliz Osorio

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.26

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal la importancia de implementar la autoevaluación en estudiantes del nivel superior, identificar de manera clara sus debilidades y fortalezas con el propósito de que sea más eficaz y permanente el proceso de aprendizaje y tener un buen desempeño académico durante su formación universitaria. La autoevaluación se reconoce por ser un juicio evaluativo porque es cuando se da a conocer a los estudiantes su avance académico y la calidad de las actividades o tareas asignadas, presentando las evidencias requeridas durante el proceso de evaluación. La evaluación se define como un elemento importante porque es cuando se da retroalimentación en el proceso de aprendizaje y certificar sus logros en el mismo. El instrumento de medición que se utiliza aborda datos muy importantes del estudiante cuyo propósito es dar a conocer el rendimiento académico en el nivel superior. Los resultados de la prueba describen diferencias significativas en cuanto al rendimiento en la aplicación de los exámenes y se puede observar como el rendimiento académico de los estudiantes influye en gran medida en el resultado de la autoevaluación.

Palabras clave

autoevaluación, desempeño académico., evaluación

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

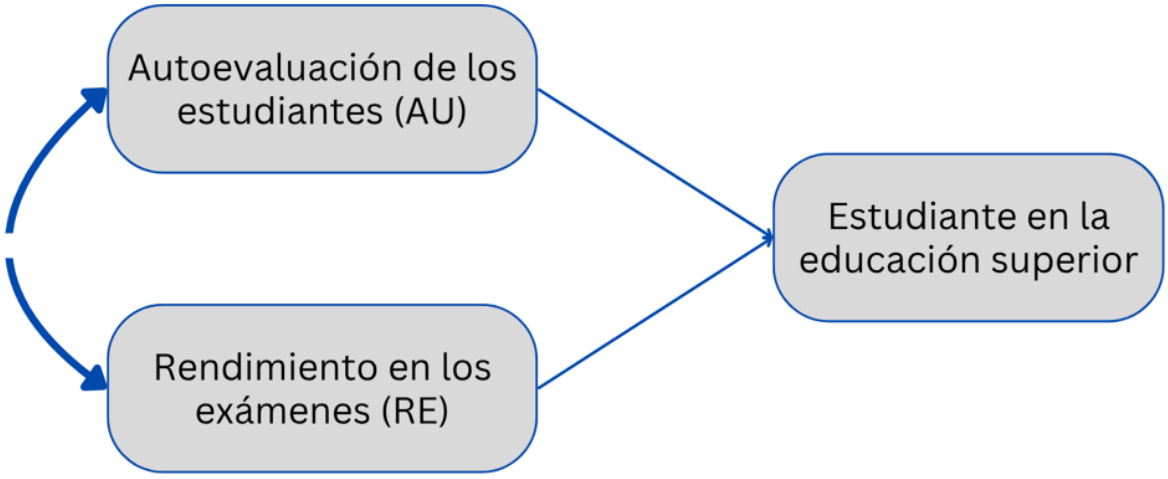
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 26.1.

Figura 26.1

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 Administración de Empresas, Contaduría Pública y en Administración Turística, en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias sociales y derecho, Agronomía, pesca y veterinaria, Ingeniería, manufactura y construcción de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Atlixco, Puebla, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 390 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.59, SD = 0.86), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.92, SD = 0.58). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 26.1 y 26.2.

Tabla 26.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

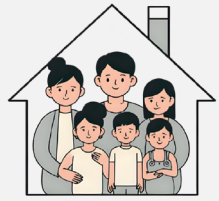
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
62.1% personas	8.6	6.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
93.8% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.59

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 390, de los cuales 29 tienen hijos, que representan 7.4%; la edad que más se repite es 20 años con 24.87%; después 21 años con 17.69% y sigue 19 años con 13.85%; 92.3% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 26.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
37.9% personas	8.5	8.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
89.9% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.81

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 53.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 26.3).

Tabla 26.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

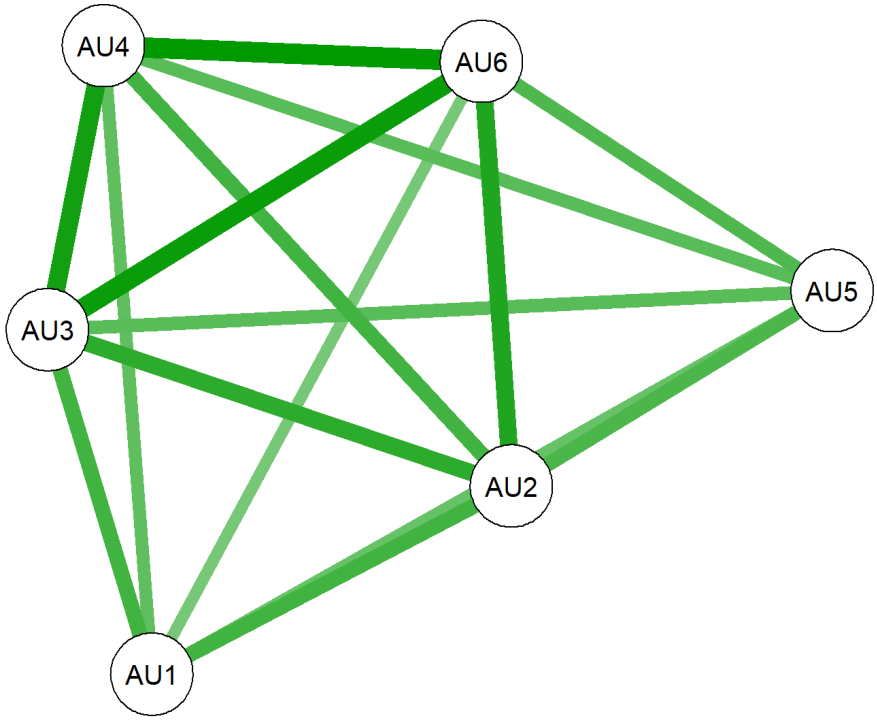
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.594
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.	0.935	0.903	3.921

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 26.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 26.4

Modelo gráfico gaussiano



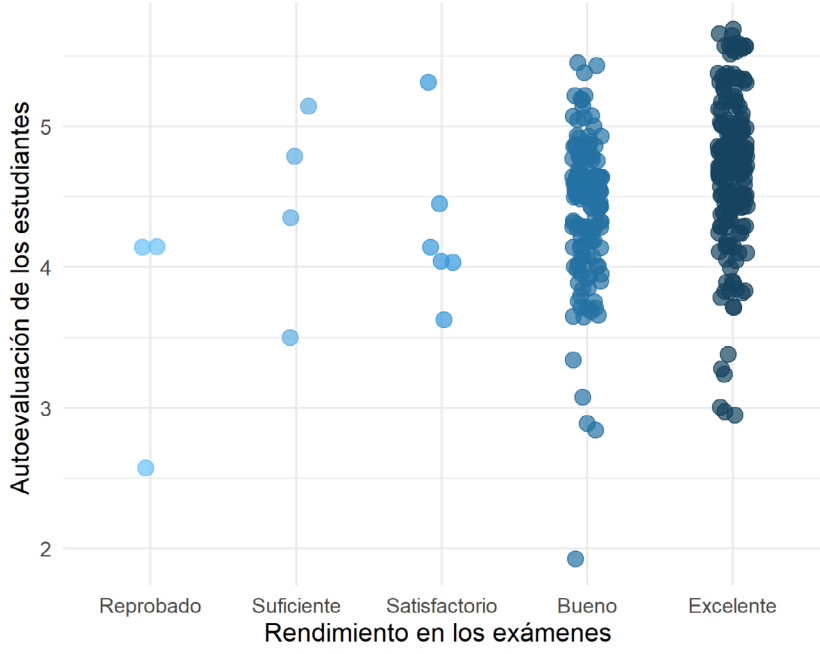
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.49	0.49	0.41	0.39	0.35
AU2	0.49	1.00	0.54	0.49	0.46	0.57
AU3	0.49	0.54	1.00	0.61	0.43	0.63
AU4	0.41	0.49	0.61	1.00	0.43	0.65
AU5	0.39	0.46	0.43	0.43	1.00	0.45
AU6	0.35	0.57	0.63	0.65	0.45	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 26.1

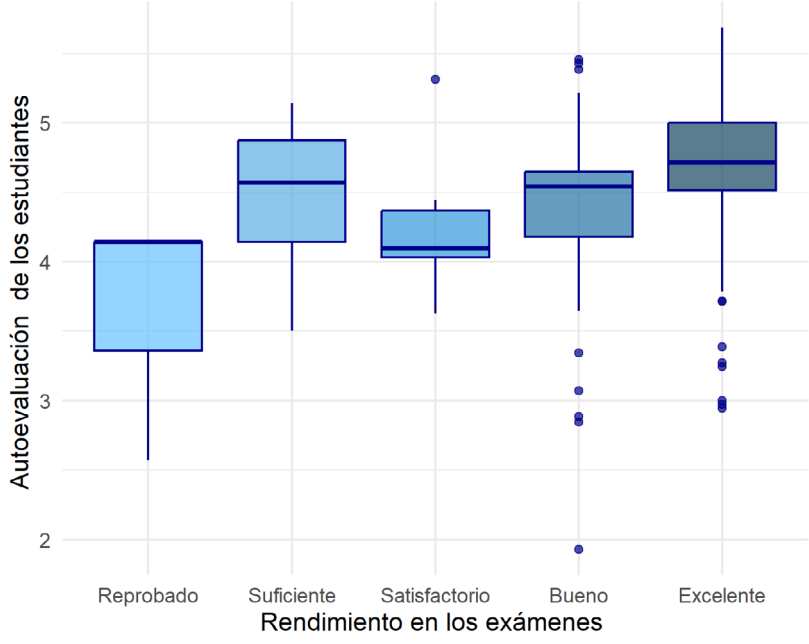
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 26.2

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 26.1. y 26.2.

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

Tabla 26.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	17.09	4	<0.05	0.01
AU 2	4.38	4	0.356	0.01
AU 3	6.33	4	0.176	0.01
AU 4	3.43	4	0.488	0.01
AU 5	16.44	4	<0.05	0.01
AU 6	8.59	4	0.072	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que los ítems AU 1, AU 5 presentan diferencias significativas en el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Esto sugiere que, para estos ítems específicos, la autoevaluación de los estudiantes (AU) se asocia significativamente con variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Sin embargo, los demás ítems no mostraron diferencias significativas, lo que indica que la relación entre la autoevaluación y el rendimiento no es uniforme en todos los casos. Estos hallazgos destacan la necesidad de analizar de forma detallada cada dimensión evaluada para comprender mejor la relación entre percepción y desempeño académico.

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 26.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.43	0.759	No
Excelente - Suficiente	-0.47	1	No
Excelente - Reprobado	0.29	1	No
Bueno - Excelente	-3.08	<0.05	No
Bueno - Satisfactorio	0.65	1	No
Bueno - Suficiente	-1.11	1	No
Bueno - Reprobado	-0.27	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.29	0.991	No
Reprobado - Satisfactorio	0.60	1	No
Reprobado - Suficiente	-0.53	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

En la actualidad, la educación superior es reconocida como la más importante para la mayoría de los estudiantes en ese nivel porque es ahí donde se brindan mejores oportunidades laborales al concluir sus estudios universitarios y tener un estilo de vida más cómodo. De hecho, la gran mayoría de los estudiantes que estudian alguna licenciatura afirman que la educación superior les brinda mejores condiciones de vida cuando se insertan al campo laboral. Durante el proceso formativo de los estudiantes de nivel superior, es necesario que se implemente la autoevaluación ya que es considerada como el proceso más importante del aprendizaje autónomo en el ámbito educativo ya que permite dar a conocer a los estudiantes sus debilidades, fortalezas, analizar su desempeño académico, reorientar sus esfuerzos para llegar a la meta esperada. Este proceso de evaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su buen desempeño, reflexionar en la adquisición del conocimiento que después deben poner en práctica en su contexto inmediato y de cómo ellos deben mejorar y esforzarse para alcanzar los objetivos esperados en su proyecto de vida. Después de la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis, se pudo observar que los resultados describen diferencias significativas; se observó que hubo al menos un grupo de estudiantes que demostró que la autoevaluación

se asocia con el rendimiento de los exámenes, dicho de otra manera, la percepción de los estudiantes en cuanto a su propio rendimiento pudo influir en la autoevaluación. Cuando se habla de autoevaluación, se refiere al uso de una herramienta útil principalmente en el contexto educativo, lo cual permite que los estudiantes hagan una reflexión profunda sobre su propio aprendizaje; y finalmente la prueba de hoc de Dunn demuestra diferencias en las autoevaluaciones subjetivas que fueron aplicadas y señala que los antagonismos entre rangos son puntuales y no generalizados.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 27. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la División Económica Administrativa en la Universidad Tecnológica de Querétaro, México.

Miriam Liliana Barajas Ruiz
Juan Carlos Soto Piña
Luis Armando Nava Cedano

Universidad Tecnológica de Querétaro

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.27

Resumen

El presente estudio analizó la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de Querétaro. A partir de 456 encuestas válidas, se evaluó la consistencia del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach (0.915) y omega de McDonald (0.952), evidenciando alta confiabilidad. Los resultados revelaron una media de autoevaluación de 4.13 y un rendimiento académico promedio de 9.14. La prueba de Kruskal-Wallis no identificó diferencias significativas entre los niveles de rendimiento y los ítems de autoevaluación ($p > 0.05$), lo que sugiere una percepción homogénea del desempeño entre los estudiantes. Además, el análisis gráfico mostró correlaciones moderadas a fuertes entre los ítems, lo cual respalda la estructura unidimensional del constructo. La prueba post hoc de Dunn confirmó la ausencia de diferencias significativas entre los grupos. En conjunto, los hallazgos indican que los estudiantes tienden a mantener una valoración constante de su aprendizaje, independientemente de su rendimiento en los exámenes, lo que plantea reflexiones sobre la precisión de la autoevaluación como herramienta formativa.

Palabras clave

Análisis no paramétrico, autoevaluación del aprendizaje, educación superior, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

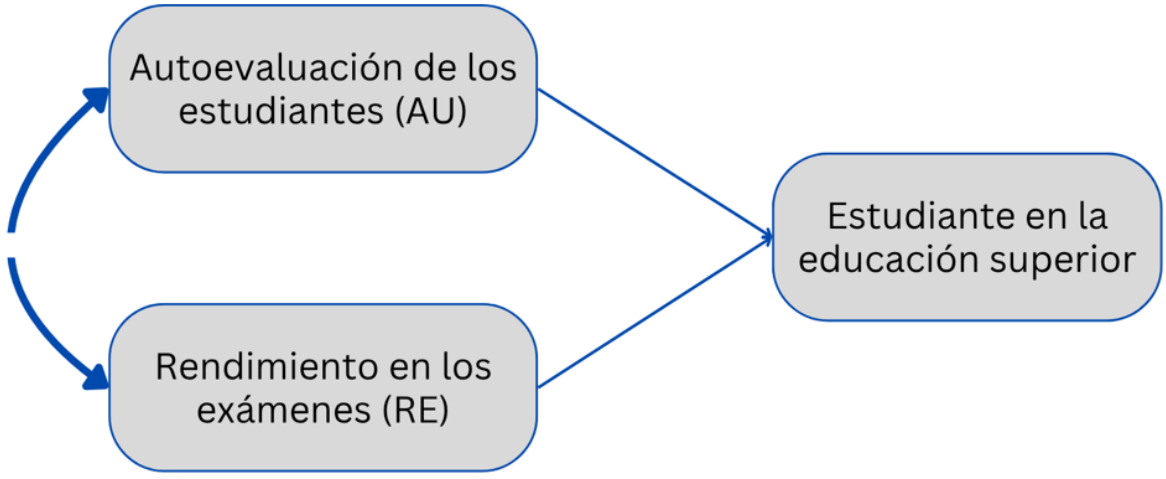
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 27.1.

Figura 27.1

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 Innovación Negocios y Mercadotecnia, Gestión de Capital Humano, Diseño y Gestión de Redes Logísticas, TSU en Desarrollo de Negocios, TSU en Administración y TSU en Logística, en las áreas de Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción, Artes y humanidades de la Universidad Tecnológica de Querétaro en Querétaro, Querétaro, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 456 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 9.14, SD = 0.92), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.13, SD = 0.55). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 27.1 y 27.2.

Tabla 27.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

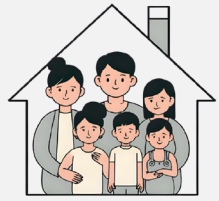
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
68% personas	9.2	10%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.9% solteras	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	5.63

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 456, de los cuales 42 tienen hijos, que representan 9.2%; la edad que más se repite es 20 años con 23.9%; después 21 años con 23.68% y sigue 22 años con 15.35%; 92.8% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 27.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
32% personas	9	7.5%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.5% solteros	23 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	5.36

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 64.9% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.3% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 27.3).

Tabla 27.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

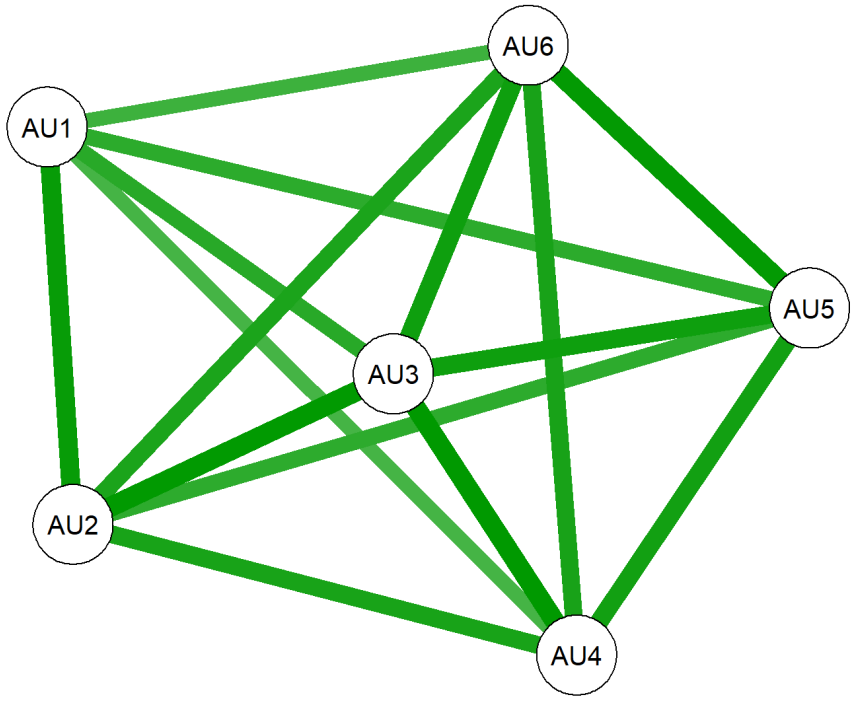
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.141
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.	0.952	0915	4.131

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 27.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 27.4

Modelo gráfico gaussiano



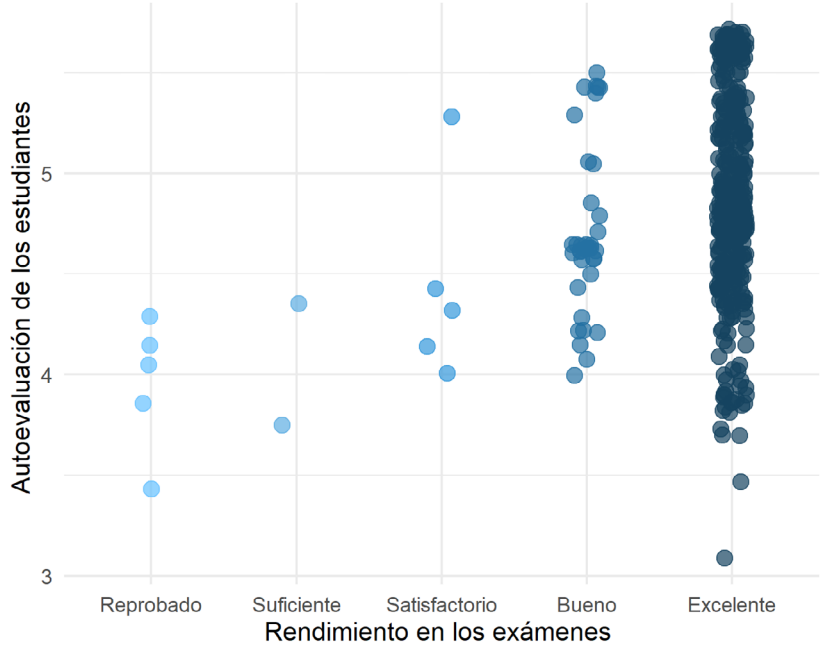
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.64	0.56	0.48	0.54	0.50
AU2	0.64	1.00	0.65	0.60	0.54	0.59
AU3	0.56	0.65	1.00	0.66	0.62	0.62
AU4	0.48	0.60	0.66	1.00	0.61	0.60
AU5	0.54	0.54	0.62	0.61	1.00	0.65
AU6	0.50	0.59	0.62	0.60	0.65	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 27.1

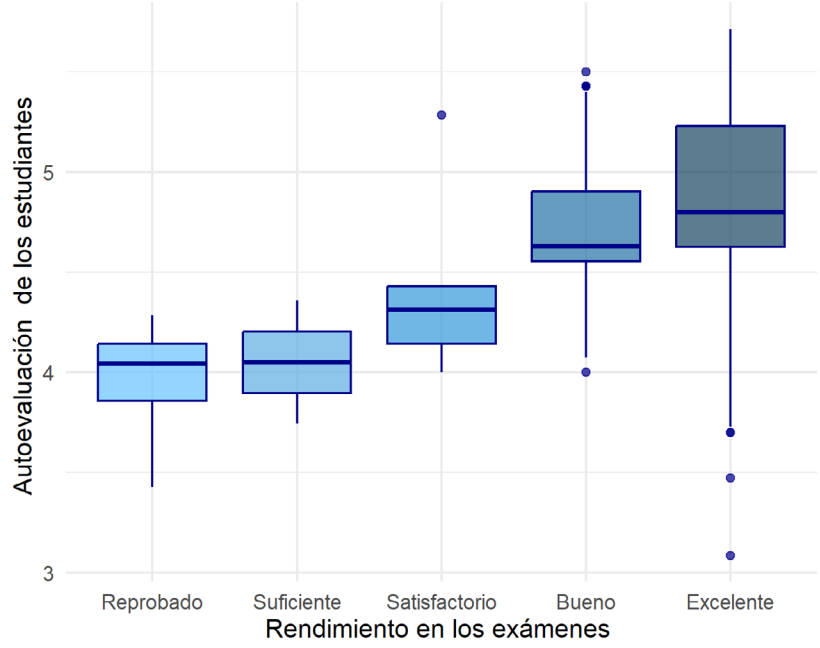
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 27.2

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 27.1. y 27.2.

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

Tabla 27.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	5.85	4	0.210	0.01
AU 2	2.16	4	0.706	0.01
AU 3	2.66	4	0.617	0.01
AU 4	1.41	4	0.842	0.01
AU 5	2.37	4	0.668	0.01
AU 6	2.40	4	0.662	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 27.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 27.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.01	1.000	No
Excelente - Suficiente	1.28	0.998	No
Excelente - Reprobado	-0.28	1.000	No
Bueno - Excelente	-0.42	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.80	1.000	No
Bueno - Suficiente	1.15	1.000	No
Bueno - Reprobado	-0.41	1.000	No
Satisfactorio - Suficiente	0.54	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	0.91	1.000	No
Reprobado - Suficiente	1.23	1.000	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

La presente investigación permitió comprender cómo los estudiantes de educación superior en la Universidad Tecnológica de Querétaro perciben su propio aprendizaje en relación con su rendimiento académico. Los resultados ayudan a entender que los estudiantes, sin importar sus calificaciones, suelen autoevaluarse de manera muy parecida. Esto muestra que la autoevaluación no siempre refleja el rendimiento real, pero también da pautas sobre cómo mejorarla para que sea una herramienta más útil en el aprendizaje. Esto sugiere que los estudiantes tienden a juzgar su aprendizaje de manera estable, independientemente de sus resultados en exámenes. La alta consistencia interna del instrumento aplicado respalda la validez de los datos recabados y permite confiar en la autenticidad de las respuestas. Sin embargo, la ausencia de diferencias estadísticas entre los grupos plantea preguntas importantes sobre la precisión de la autoevaluación como mecanismo formativo. ¿Hasta qué punto los estudiantes son conscientes de su verdadero nivel de logro? Esta reflexión abre nuevas líneas de investigación enfocadas en fortalecer la autorregulación y el juicio crítico de los estudiantes respecto a su propio proceso formativo.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el enfoque transversal, que impide observar cambios a lo largo del tiempo. Para futuras investigaciones, se recomienda incorporar metodologías longitudinales y cualitativas que permitan profundizar en la comprensión del fenómeno desde la voz misma de los estudiantes.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 28. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Ingeniería de Software de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Ahome, Sinaloa, México.

Yobani Martínez Ramírez
Alan David Ramírez Noriega
Carolina Tripp Barba
Juan Francisco Figueroa Pérez

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.28

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE). Para ello se realizó un estudio cuantitativo no experimental de forma transversal con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería de Software (LIS) de la Facultad de Ingeniería Mochis (FIM) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Los resultados de la investigación ayudan a comprender cómo el estudiante percibe y regula su aprendizaje con base a su desempeño, esto servirá de apoyo para orientar al docente en la definición de nuevas estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante evaluar su desempeño de manera crítica y objetiva. Este hallazgo resalta la importancia de considerar la autoevaluación como un elemento clave en el propio aprendizaje del estudiante. En este contexto, la principal contribución de este trabajo es que se demuestra que existen elementos de la autoevaluación que están significativamente relacionados con el rendimiento académico del estudiante, por lo que en las instituciones de educación superior deben diseñarse estrategias de enseñanza que refuercen el juicio evaluativo del estudiante (análisis de errores, evaluación con base en metas, uso de la retroalimentación, entre otros).

Palabras clave

aprendizaje, autoevaluación, educación superior, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

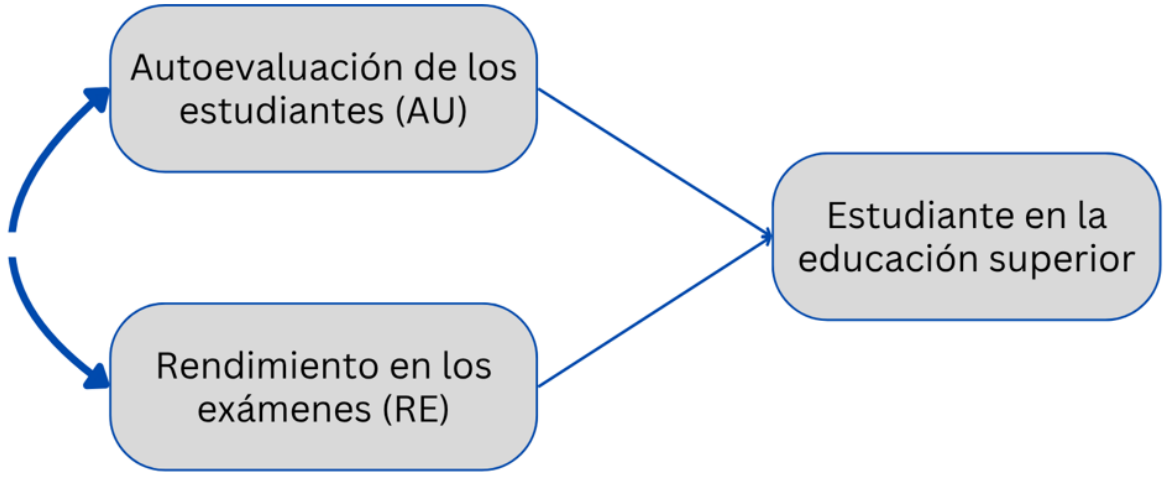
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 28.1.

Figura 28.1

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 Ingeniería de Software, en las áreas de Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias naturales, exactas o de la computación de la Universidad Autónoma de Sinaloa: Facultad de Ingeniería Los Mochis en la Licenciatura en Ingeniería de software, Universidad Autónoma de Sinaloa en Ahome, Sinaloa, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 234 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.48, SD = 0.97), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.13, SD = 0.66). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 28.1 y 28.2.

Tabla 28.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

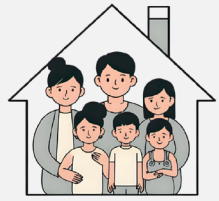
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
18.4% personas	8.7	2.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
100% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	5.84

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 234, de los cuales 5 tienen hijos, que representan 2.1%; la edad que más se repite es 19 años con 27.78%; después 20 años con 18.8% y sigue 18 años con 16.67%; 95.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 28.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
81.6% personas	8.4	2.1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.8% solteros	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	5.81

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 63.7% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 28.2% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 28.3).

Tabla 28.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

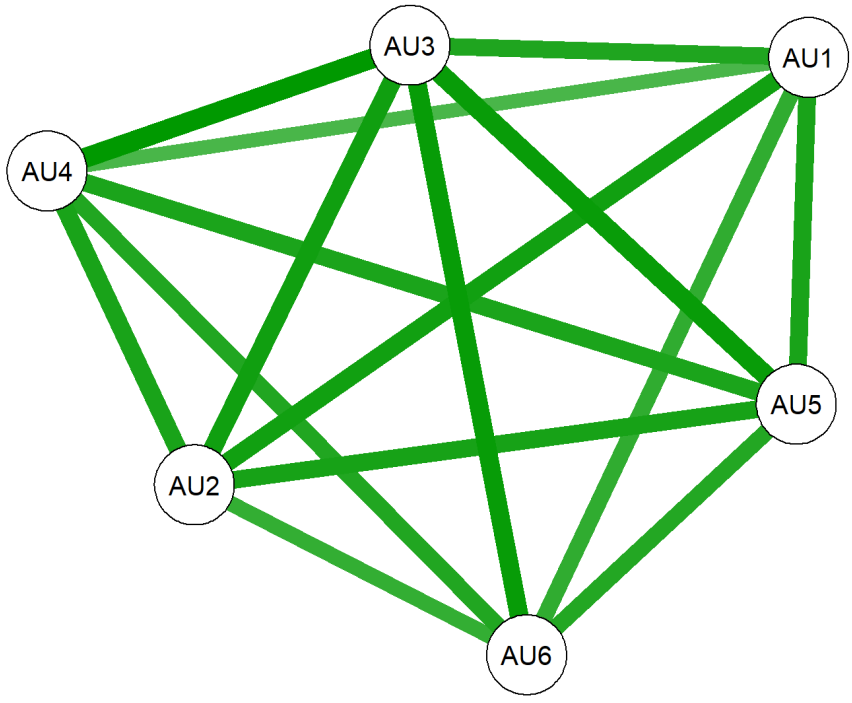
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.481
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.	0.95	0.929	4.125

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 28.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 28.4

Modelo gráfico gaussiano



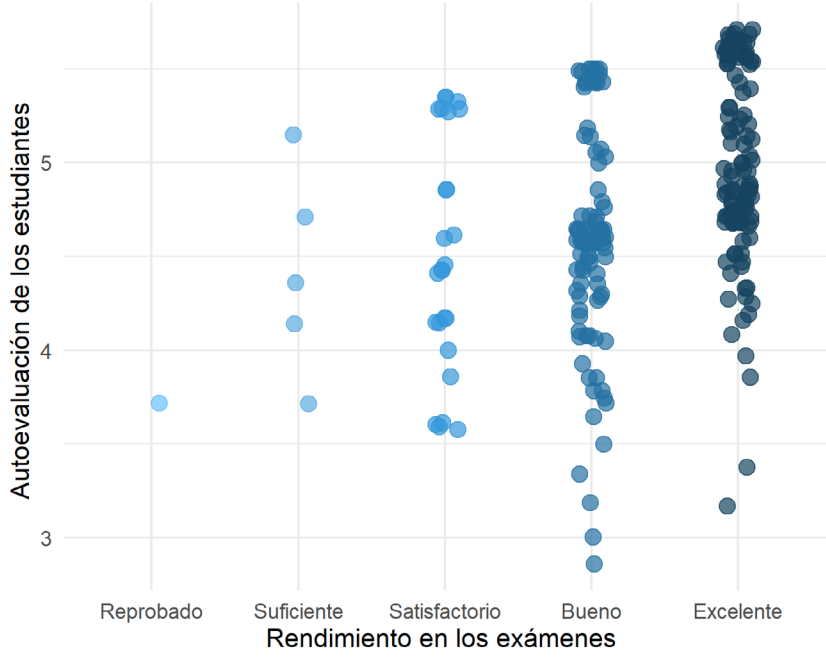
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.66	0.62	0.50	0.64	0.57
AU2	0.66	1.00	0.66	0.63	0.64	0.56
AU3	0.62	0.66	1.00	0.70	0.68	0.68
AU4	0.50	0.63	0.70	1.00	0.63	0.61
AU5	0.64	0.64	0.68	0.63	1.00	0.61
AU6	0.57	0.56	0.68	0.61	0.61	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 28.1

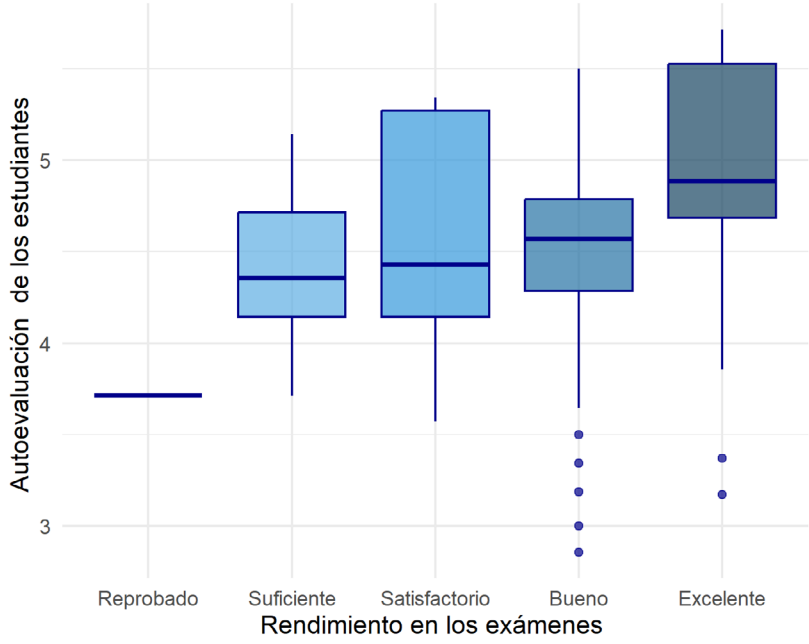
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 28.2

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 28.1. y 28.2.

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

Tabla 28.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	10.63	4	<0.05	0.01
AU 2	6.66	4	0.155	0.01
AU 3	12.04	4	<0.05	0.01
AU 4	11.51	4	<0.05	0.01
AU 5	11.90	4	<0.05	0.01
AU 6	7.83	4	0.098	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 (4 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 28.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 28.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.54	0.623	No
Excelente - Suficiente	0.67	1	No
Excelente - Reprobado	-0.06	1	No
Bueno - Excelente	-3.59	<0.05	No
Bueno - Satisfactorio	-0.75	1	No
Bueno - Suficiente	-0.44	1	No
Bueno - Reprobado	-0.56	1	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.07	1	No
Reprobado - Satisfactorio	0.39	1	No
Reprobado - Suficiente	0.33	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

Cuando el estudiante es capaz de autoevaluar su propio desempeño, entonces, es posible que su aprendizaje se torne más eficaz, dado que es más consciente de las áreas que requieren su atención. No obstante, también puede ser una navaja de dos filos, si el estudiante cree que puede autoevaluarse, pero no cuenta con los adecuados estándares para evaluar la calidad de sus logros, entonces, no podrá juzgar críticamente su desempeño. En relación con la pregunta de investigación ¿Existe una diferencia significativa de la autoevaluación (AU) de los estudiantes de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE)? Se detectó que si existe una diferencia significativa pero no es posible generalizar para todas las variables evaluadas, ni para todos los grupos de rendimiento. Un hallazgo significativo es que en cuatro variables (AU1, AU3, AU4, AU5) de la autoevaluación se identificaron diferencias significativas, en específico con los grupos de estudiantes de rendimiento "Bueno" y "Excelente". Esto indica que los grupos de estudiantes de rendimiento "Excelente" practican la autoevaluación de forma diferente y más efectiva que el grupo de estudiantes con rendimiento "Bueno". Esto supone que estas variables son más sensibles al rendimiento académico del estudiante. Hasta aquí se puede apreciar que los estudiantes con diferentes niveles de rendimiento en los exá-

menes no se autoevalúan de la misma manera. También se observa que el grupo de estudiantes con rendimiento "Excelente" aplica de manera más eficaz la autoevaluación, sobre todo en las tareas de reflexión de errores, evaluación con base en metas y uso de la retroalimentación para mejorar su desempeño. Otro hallazgo no menos importante, es que, para dos variables (AU2, AU6) de la autoevaluación, no hubo diferencias significativas. Es decir, independientemente del rendimiento del estudiante, todos respondieron de manera similar. La autoevaluación es un indicador importante que puede mejorar la calidad del aprendizaje del estudiante. No obstante, en este estudio se observa que no todos los estudiantes aprovechan esta estrategia de aprendizaje por diversas razones como la falta de percepción de utilidad, la falta de acompañamiento del docente, la falta de una cultura evaluativa, entre otros. En conclusión, los resultados que se obtuvieron permiten entender cómo los estudiantes perciben y regulan su aprendizaje con base a su desempeño, esto sin duda ayudará a orientar al docente para definir nuevas estrategias pedagógicas en el aula para que el estudiante sea capaz de evaluar su desempeño de manera crítica y objetiva. En este sentido, este trabajo pone en evidencia, que el desarrollo de estas habilidades de autoevaluación del aprendizaje es un elemento clave en el aula, sobre todo, para apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento escolar. Este estudio se centró exclusivamente en datos cuantitativos de estudiantes universitarios de la LIS-FIM-UAS, y en un solo momento en el tiempo. Para trabajos futuros se considera investigar el impacto de las autoevaluaciones en el desempeño académico a lo largo del tiempo, donde se consideran datos cualitativos de estudiantes, docentes y al menos otra institución educativa.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

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

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.29

Resumen

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

Palabras clave

Aprendizaje autónomo, Comunicación Estudiantil, Educación universitaria, Habilidades blandas, Éxito académico

Introducción

Durante muchos años, se ha sugerido que los estudiantes que son capaces de juzgar su propio desempeño deberían obtener buenos resultados en las evaluaciones académicas (Yan et al., 2023b). Aunque cada vez se reconocen más los beneficios educativos de la autoevaluación de los estudiantes y se están introduciendo procedimientos formales en las instituciones, es más probable que se produzca un aprendizaje eficaz autorregulado o permanente cuando los estudiantes tienen una idea realista de su propio desempeño para poder orientar su aprendizaje posterior (Baas et al., 2015; Boud, 1989; Boud et al., 2013).

La autoevaluación es un componente fundamental en la formación de los estudiantes. Una precisa autoevaluación del desempeño les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades: saber en qué áreas deben concentrarse durante su educación, por medio de la emisión de un juicio sobre la calidad de su trabajo, basándose en evidencias y ciertos criterios, con el propósito de mejorar a lo largo de la vida (Blanch-Hartigan, 2011; Pisklakov, 2014). El objetivo de la presente investigación es medir las diferencias de los resultados en las evaluaciones académicas del estudiante en la educación superior y la percepción de su autoevaluación.

Revisión de la literatura

Se han atribuido múltiples beneficios a la autoevaluación y su capacidad para ayudar a desarrollar el juicio evaluativo entre los estudiantes. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes y los docentes de lo que se puede esperar a lo largo del proceso de autoevaluación merecen una mayor indagación (McIver y Murphy, 2023). La evaluación se considera un elemento que contribuye a proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje y a certificar sus logros (Boud y Falchikov, 2006). Además, la autoevaluación considera una amplia variedad de mecanismos y técnicas mediante los cuales los estudiantes describen y asignan un valor a las cualidades de sus propios procesos y productos de aprendizaje (Panadero et al., 2017).

La percepción de utilidad de la autoevaluación por parte de los estudiantes es crucial porque es una condición necesaria que preceda a su realización: es visualizada como una herramienta de aprendizaje (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

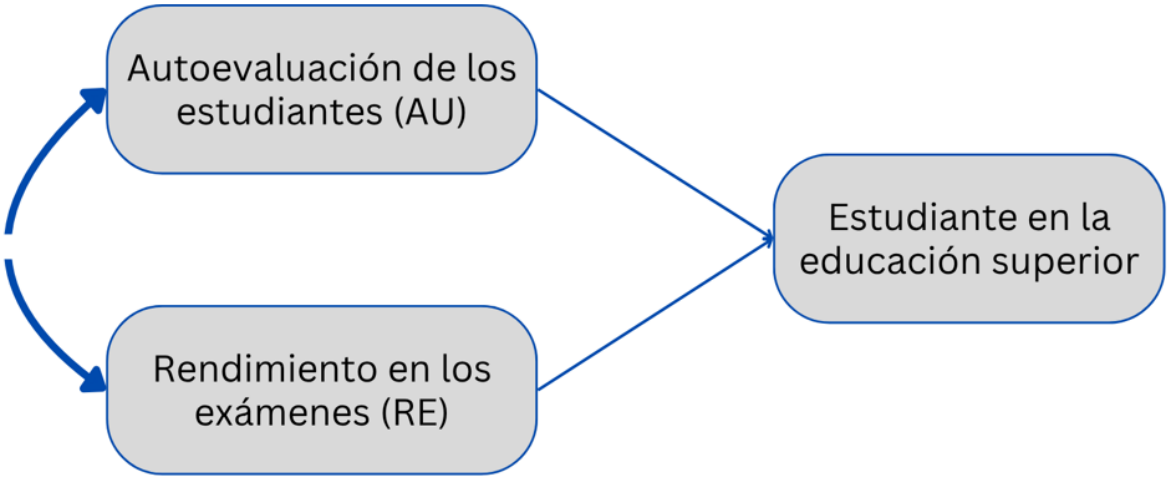
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la autoevaluación por medio de estándares (respuestas correctas a una tarea asignada) (Froese y Roelle, 2023, 2024), como un medio que ayuda a los docentes a proporcionar retroalimentación de calidad a cada uno de sus estudiantes (Lipnevich et al., 2023). Por tanto, la autoevaluación es un método que permite a los estudiantes reflexionar y evaluar críticamente su desempeño. Aumentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje es una habilidad en constante evolución que cambia según el contenido, las relaciones y la perspectiva (Atrash et al., 2023).

Metodología

Se plantea un estudio cuantitativo no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023) de forma transversal, el cual se realizó entre los meses de febrero a marzo de 2025, basado en un modelo de diferencias de medias. El objetivo de esta investigación propuesto por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2025), es conocer si existe una diferencia significativa de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE) (Peña y Aguilar, 2024, 2025). A continuación, se plantean las hipótesis de investigación en la Figura 29.1.

Figura 29.1

Relación de las hipótesis de investigación



Ho: No existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE).

Hi: Existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE).

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

Contexto y muestra de la investigación

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de las Licenciaturas en Contabilidad Pública, Mercadotecnia y en Ciencias de la Comunicación en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias sociales y derecho, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Mazatlán, Sinaloa, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 385 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.68, SD = 0.75), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.37, SD = 0.79). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 29.1 y 29.2.

Tabla 29.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

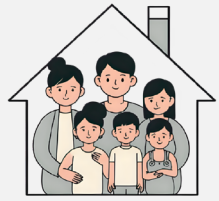
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
62.3% personas	8.7	7.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
91.2% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	3	5.12

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

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

Tabla 29.2

Datos sociodemográficos de los hombres

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

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 75.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 42.1% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Método

Instrumentos utilizados y su validación

El instrumento de medición se estructuró en cinco secciones. La primera aborda datos generales del estudiante; la segunda trata sus datos familiares; la tercera se refiere al perfil del estudiante. En una cuarta parte del instrumento, se expone el rendimiento académico. La quinta estuvo integrada por el aprendizaje. Se emplea una escala de Likert de cinco puntos que va de muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5). Se procedió a realizar la definición operacional de las variables objeto de estudio de la presente investigación y la validez del instrumento (Tabla 29.3).

Tabla 29.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

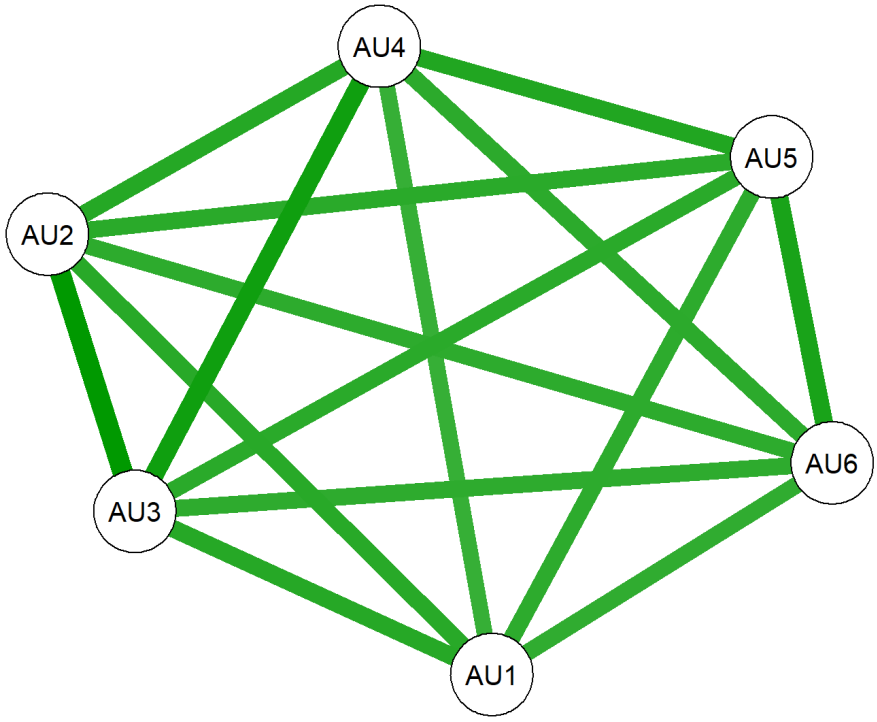
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.683
Autoevaluación de los estudiantes (AU)	La capacidad de los estudiantes de analizar errores, fallas, aciertos y su actuación en función de las metas y planes formulados.	0.98	0.964	3.373

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

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

Tabla 29.4

Modelo gráfico gaussiano



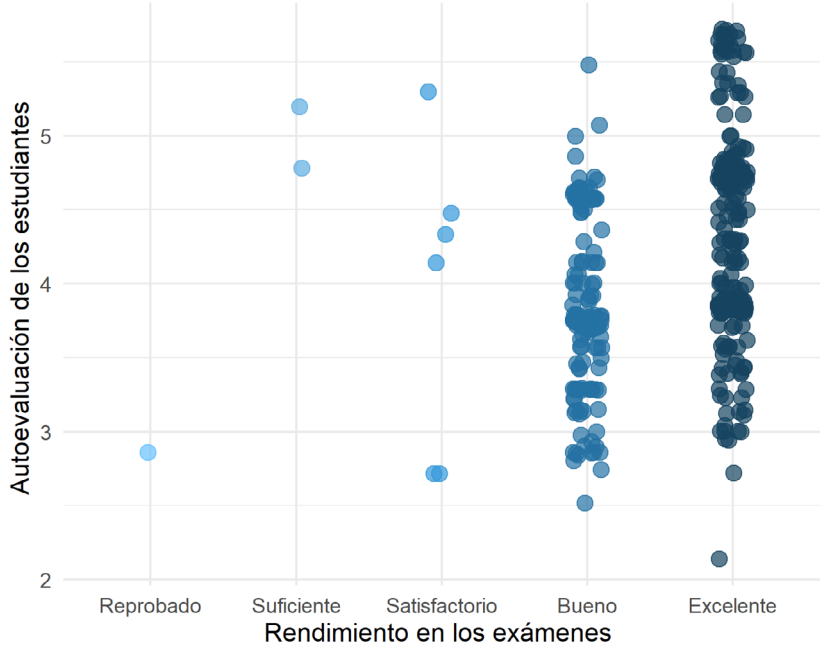
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.76	0.77	0.71	0.75	0.74
AU2	0.76	1.00	0.90	0.77	0.75	0.74
AU3	0.77	0.90	1.00	0.85	0.76	0.74
AU4	0.71	0.77	0.85	1.00	0.79	0.75
AU5	0.75	0.75	0.76	0.79	1.00	0.82
AU6	0.74	0.74	0.74	0.75	0.82	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 29.1

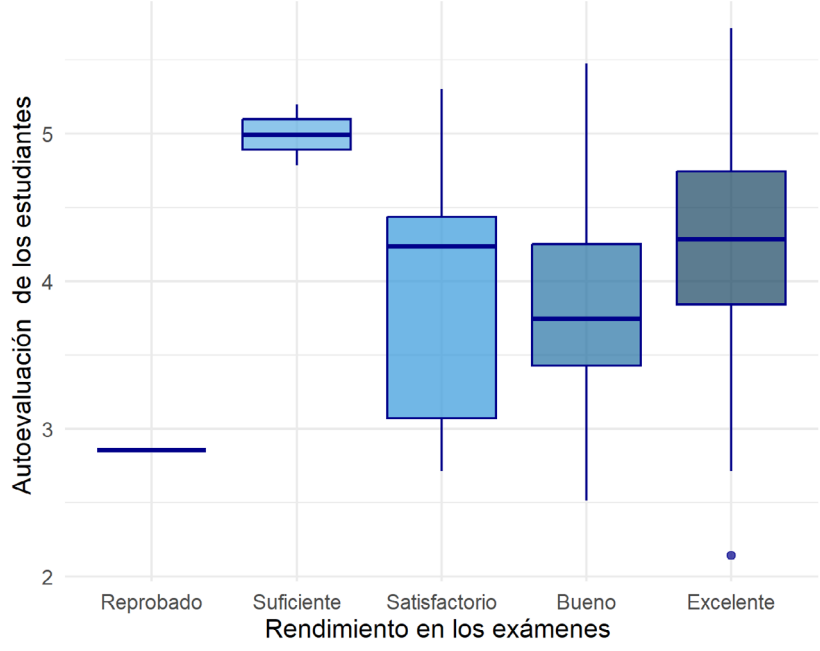
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 29.2

De caja



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

Como se puede observar la variable Autoevaluación de los Estudiantes (AU) muestra consistencia interna derivado de los resultados obtenidos en el análisis del alfa de Cronbach y la omega de McDonald. Cabe señalar que para la variable Rendimiento en los Exámenes (RE) no se calculan estos índices, ya que se trata de una medida de un solo ítem. Se procede a hacer el análisis factorial exploratorio, el cual se aprecia en las gráficas de sedimentación, en donde se observa la agrupación de los ítems en un solo factor para las variables RE y AU, las cuales se muestran en los Diagramas 29.1. y 29.2.

Resultados

Para evaluar si existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE), se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (Tabla 29.5). A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 29.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	25.45	4	<0.05	0.01
AU 2	19.48	4	<0.05	0.01
AU 3	22.50	4	<0.05	0.01
AU 4	21.59	4	<0.05	0.01
AU 5	22.80	4	<0.05	0.01
AU 6	25.12	4	<0.05	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis revelan que la mayoría de los ítems evaluados (6 de 6) presentan diferencias significativas ($p < 0.05$). Esto indica que existe una asociación consistente entre la autoevaluación de los estudiantes (AU) y las variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Estos resultados sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño difieren significativamente entre los grupos, lo que subraya la relevancia de fomentar una autoevaluación precisa y reflexiva en el contexto educativo.

Para profundizar en estos resultados, se llevó a cabo una prueba post hoc de Dunn. Esta prueba permite identificar específicamente entre qué grupos existen diferencias significativas en las autoevaluaciones subjetivas. A continuación, se presenta la Tabla 29.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 29.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

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

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

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

Conclusiones

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

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

Referencias

Andrade, H., Wang, X., Du, Y. y Akawi, R. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. The Journal of Educational Research, 102(4), 287-302. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302.

Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. Theory Into Practice, 48(1), 12-19. https://doi.org/10.1080/00405840802577544.

Atrash, H., Katz-Leurer, M. y Shahar, G. (2023). The effect of self-assessment on student competence in physiotherapy clinical training: a randomized controlled trial. BMC Medical Education, 23(1), 780. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04737-9.

Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R. y Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. British Journal of Educational Psychology, 85(1), 33-46. https://doi.org/10.1111/bjep.12058.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

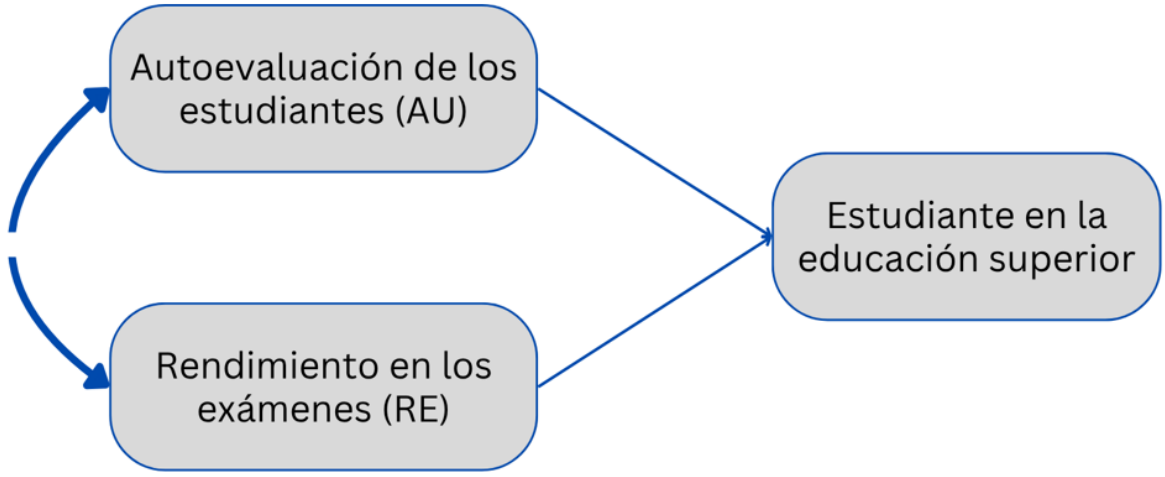
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

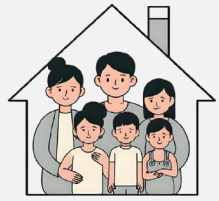
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
58% personas	9.2	4.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
93.4% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	5.2

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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

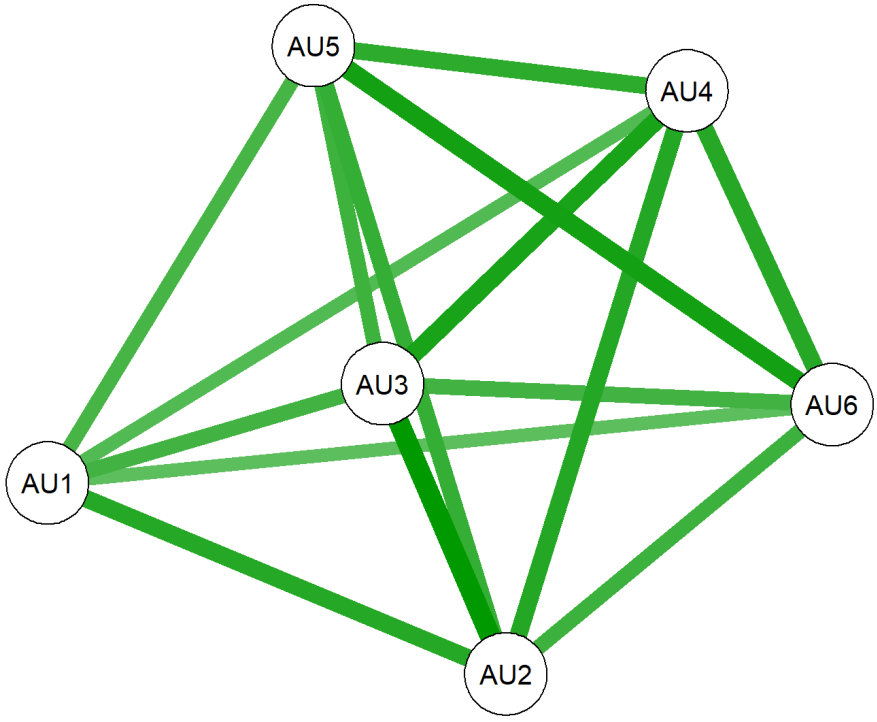
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones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



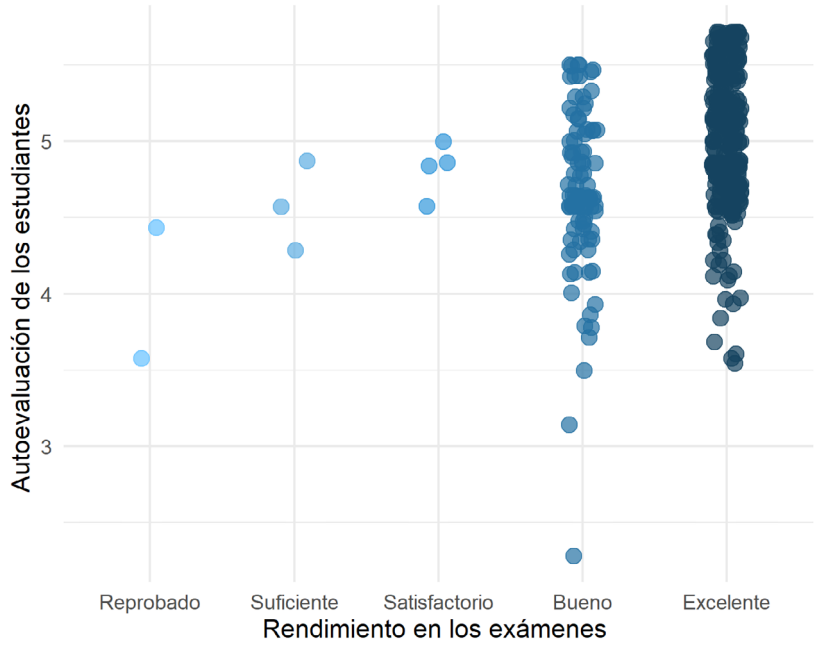
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.57	0.49	0.45	0.48	0.42
AU2	0.57	1.00	0.66	0.57	0.53	0.51
AU3	0.49	0.66	1.00	0.60	0.50	0.49
AU4	0.45	0.57	0.60	1.00	0.55	0.56
AU5	0.48	0.53	0.50	0.55	1.00	0.61
AU6	0.42	0.51	0.49	0.56	0.61	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 30.1

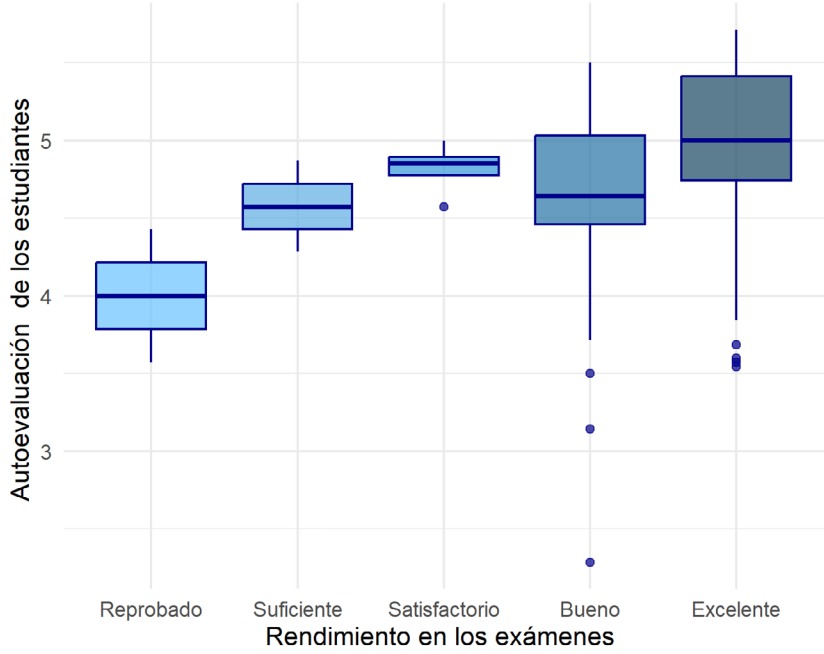
Dispersión de la autoevaluación



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

Item	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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 Dunnen 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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 31. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Salvador Alvarado, Sinaloa, México.

Armando Carrillo Elizalde
Silvia Moreno Heredia
Julio Alberto Farfán Martínez
José Eduardo Soto López

Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.31

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas (FCEAT) de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de la ciudad de Guamúchil, Salvador Alvarado, Sinaloa. Se aplicó un método de investigación cuantitativo, mediante un estudio transversal descriptivo, por medio de encuestas aplicadas a 130 estudiantes, con el propósito de descubrir cómo los estudiantes valoran sus procesos de aprendizaje y qué factores identifican en su percepción. A través del instrumento aplicado, se obtuvieron resultados que reflejan niveles diversos de conciencia, responsabilidad y autogestión del aprendizaje, especialmente relacionados con el contexto regional, el cual se caracteriza por una economía agropecuaria y ciertas restricciones tecnológicas. El principal aporte del estudio consiste en demostrar cómo el entorno local impacta en la forma en que los estudiantes desarrollan competencias de autoevaluación, lo que permite proponer estrategias para fortalecer su formación académica y profesional.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Sector agropecuario

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

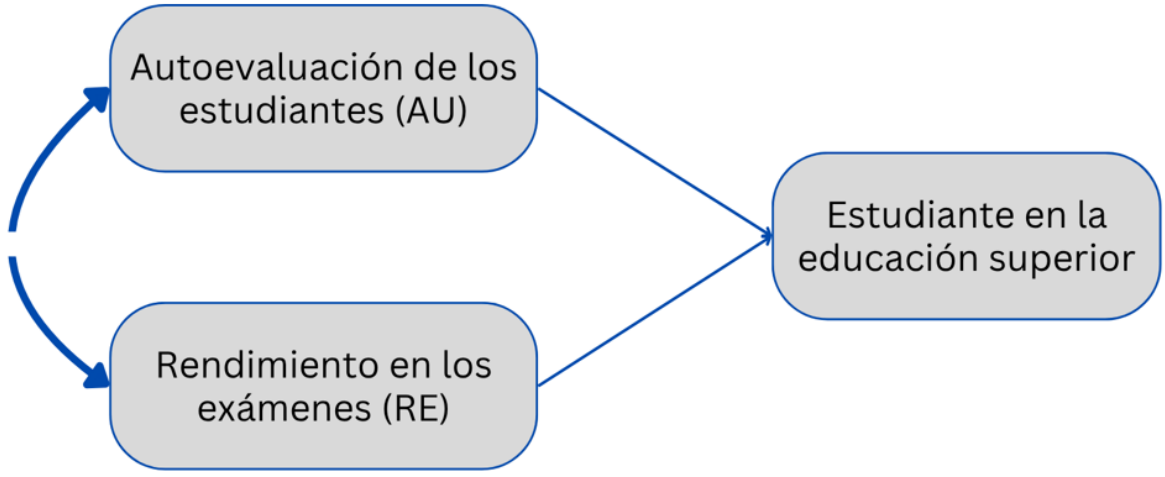
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 31.1.

Figura 31.1

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 Negocios Agrotecnológicos en las áreas de Administración y Negocios 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 130 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 6.6 y 10 puntos (M = 8.88, SD = 0.76), y la puntuación autoevaluada entre 1.83 y 5 puntos (M = 4.13, SD = 0.56). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 31.1 y 31.2.

Tabla 31.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

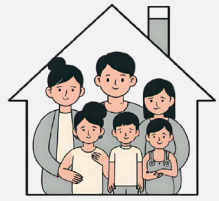
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
12.3% personas	9.5	0%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
93.8% solteras	19 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	5	5.55

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 130, de los cuales 11 tienen hijos, que representan 8.5%; la edad que más se repite es 19 años con 28.46%; después 18 años con 17.69% y sigue 22 años con 14.62%; 89.2% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 31.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
87.7% personas	8.8	9.6%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
88.6% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	4	5.2

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 54.6% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.6% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 31.3).

Tabla 31.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

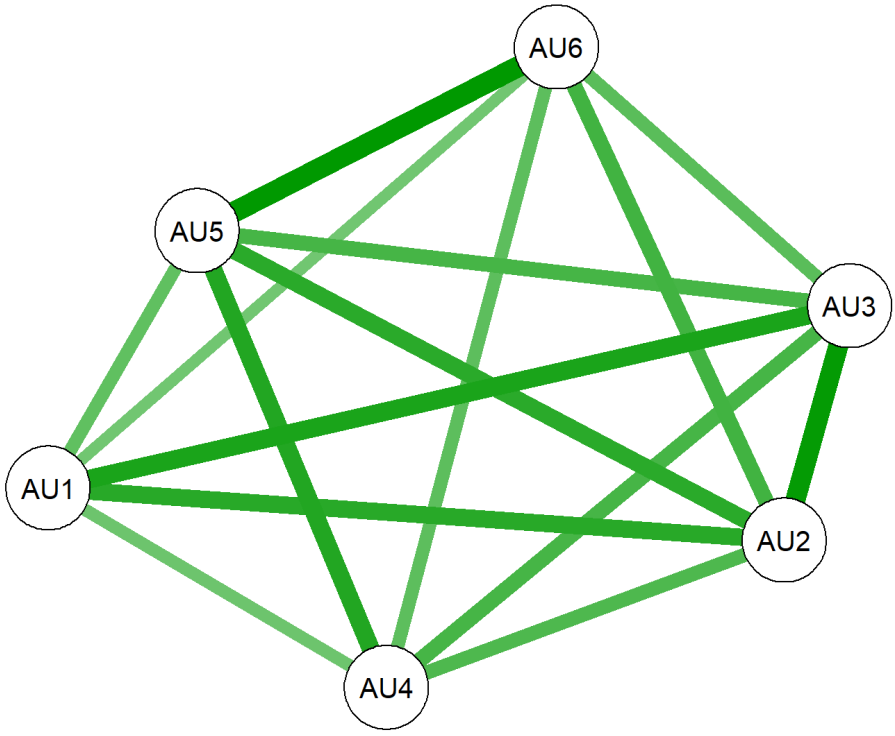
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.878
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.	0.928	0.888	4.129

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 31.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 31.4

Modelo gráfico gaussiano



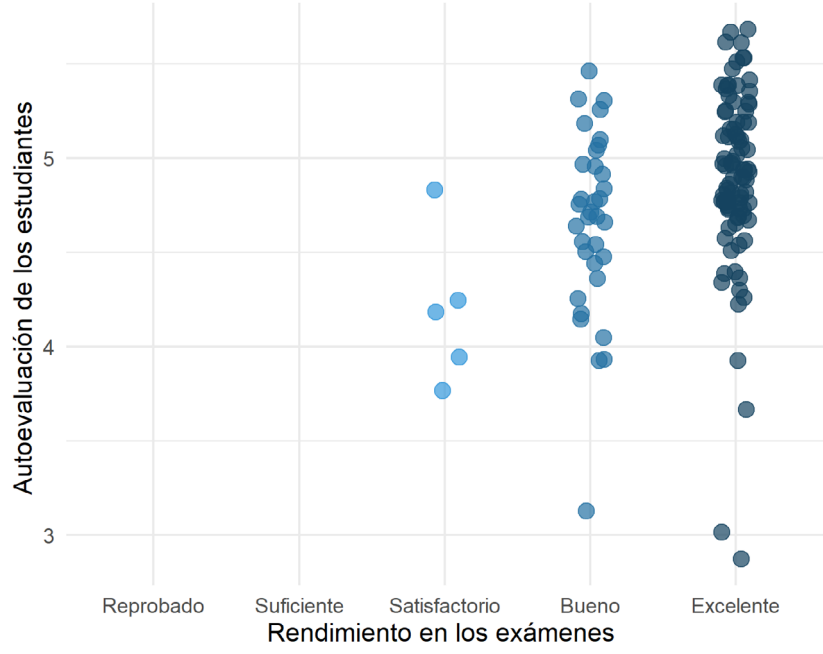
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.47	0.50	0.32	0.35	0.31
AU2	0.47	1.00	0.55	0.39	0.47	0.42
AU3	0.50	0.55	1.00	0.41	0.41	0.36
AU4	0.32	0.39	0.41	1.00	0.49	0.36
AU5	0.35	0.47	0.41	0.49	1.00	0.56
AU6	0.31	0.42	0.36	0.36	0.56	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 31.1

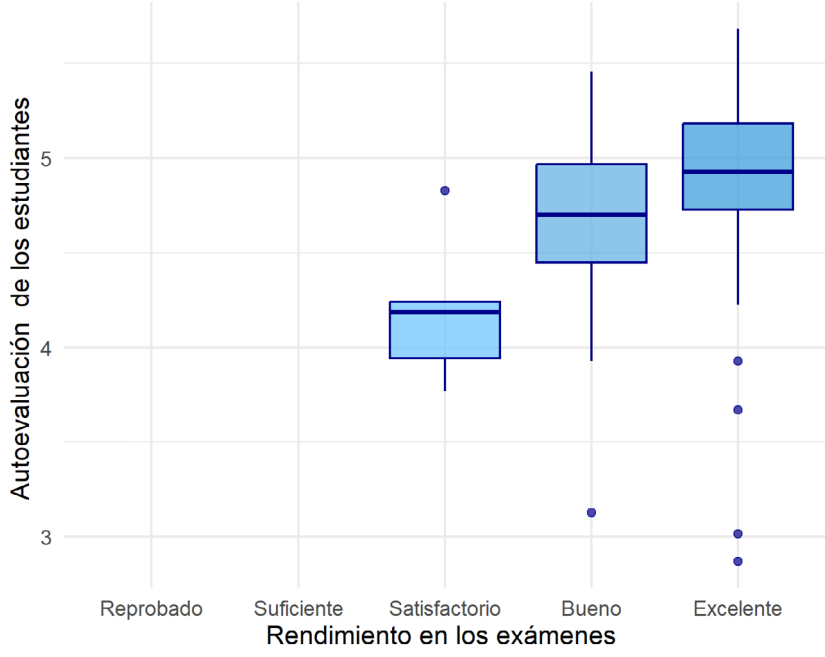
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 31.2

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 31.1. y 31.2.

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

Tabla 31.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	1.47	2	0.481	0.01
AU 2	0.61	2	0.738	0.01
AU 3	2.37	2	0.305	0.01
AU 4	7.57	2	<0.05	0.01
AU 5	4.07	2	0.131	0.01
AU 6	1.42	2	0.492	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 4 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 31.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 31.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	2.04	0.061	No
Bueno - Excelente	-0.64	0.785	No
Bueno - Satisfactorio	1.69	0.136	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

La investigación responde a la pregunta central sobre cómo los estudiantes de la Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas (FCEAT), de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de la ciudad de Guamúchil, Salvador Alvarado, Sinaloa, efectúan procesos de autoevaluación de su aprendizaje. Los resultados demuestran que, si bien existe una disposición efectiva hacia la autoevaluación, esta práctica aún no está plenamente consolidada, lo que refleja carencias en la formación de habilidades de conocimientos y la cultura evaluativa de los estudiantes. En el contexto local, marcado por una economía agrícola y un acceso desigual a recursos tecnológicos, se encontró que existe una mayor relevancia, que muestran cómo el entorno condiciona las formas en que los estudiantes perciben y gestionan su aprendizaje. Se encontró que la autoevaluación no sólo deba considerar una técnica de evaluación, sino un componente esencial para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la mejora continua. Este estudio aporta a la comprensión de cómo la autoevaluación puede ser una herramienta estratégica para fortalecer el perfil profesional de los egresados. Como restricciones, se identificó el tamaño reducido de la muestra y la dependencia exclusiva de encuestas como instrumento. Futuras investigaciones podrían incorporar métodos cualitativos para profundizar en las percepciones del estudiantado, así como desarrollar intervenciones pedagógicas que integren de manera sistemática la autoevaluación.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

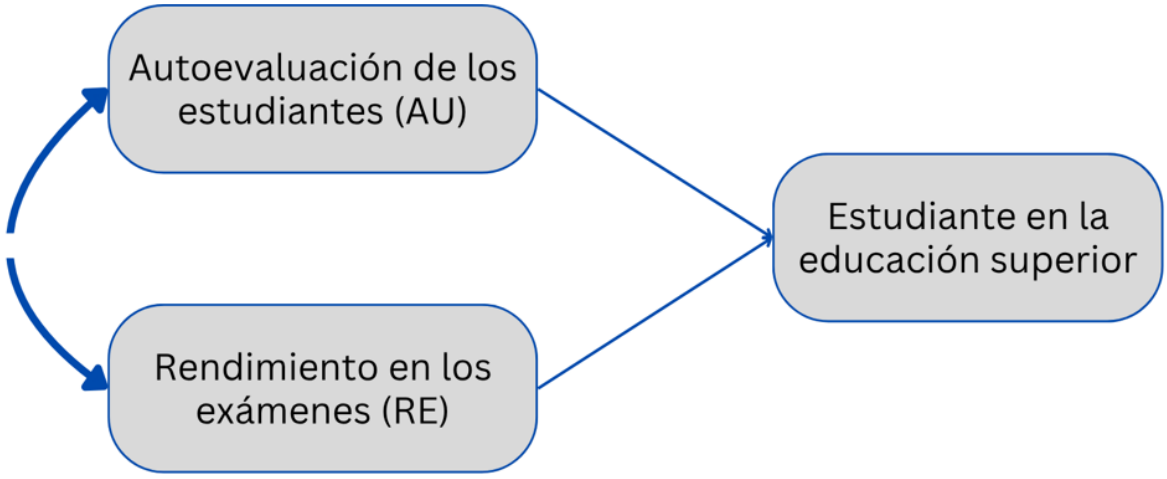
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

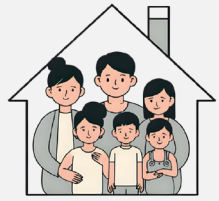
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
82.7% personas	9.1	25.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
77.2% solteras	24 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	6	5.75

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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

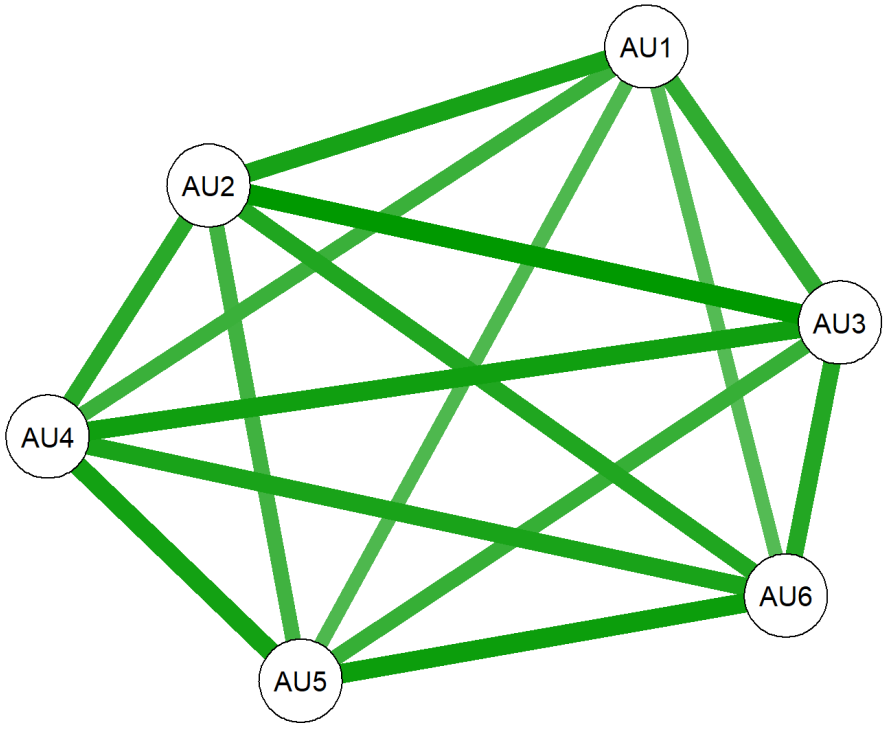
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones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



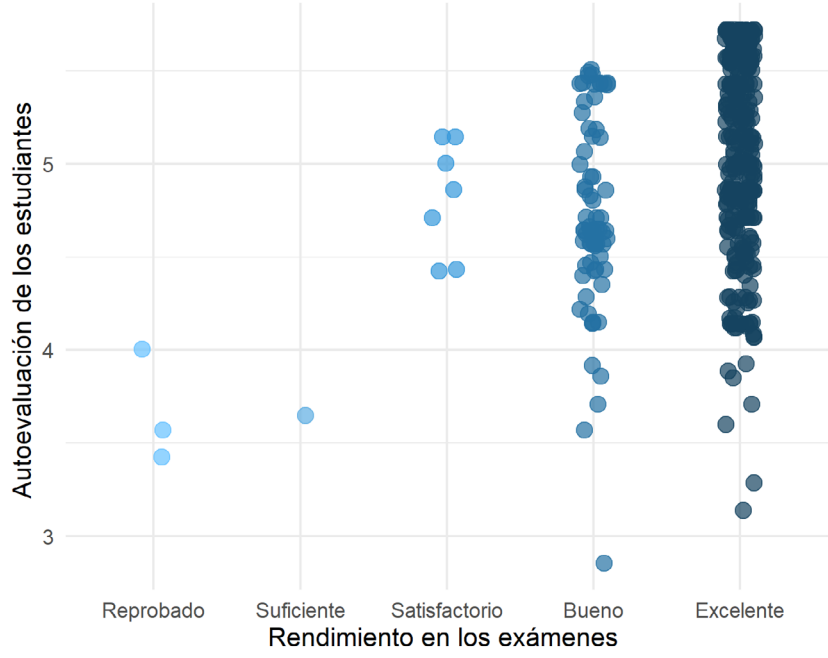
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.60	0.54	0.51	0.46	0.44
AU2	0.60	1.00	0.66	0.56	0.50	0.58
AU3	0.54	0.66	1.00	0.62	0.52	0.57
AU4	0.51	0.56	0.62	1.00	0.61	0.60
AU5	0.46	0.50	0.52	0.61	1.00	0.63
AU6	0.44	0.58	0.57	0.60	0.63	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 32.1

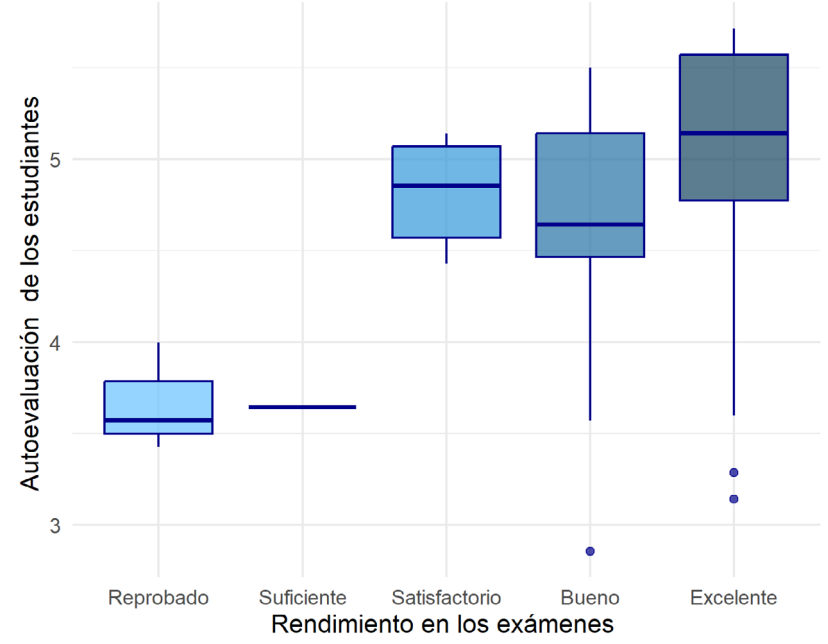
Dispersión de la autoevaluación



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

Item	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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

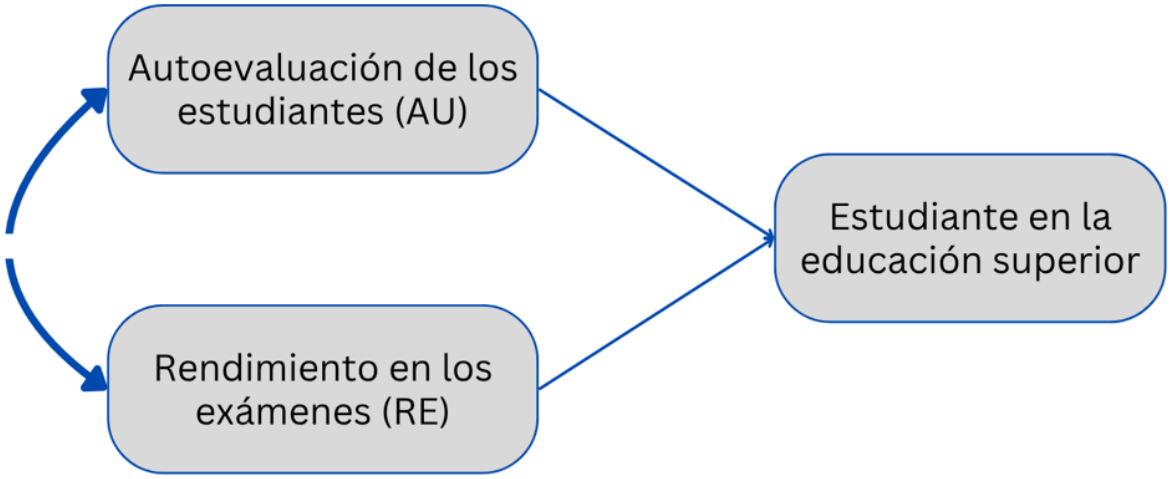
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

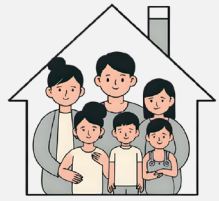
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
61.7% personas	8.9	3.7%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.7% solteras	25 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
4	3	7.16

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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

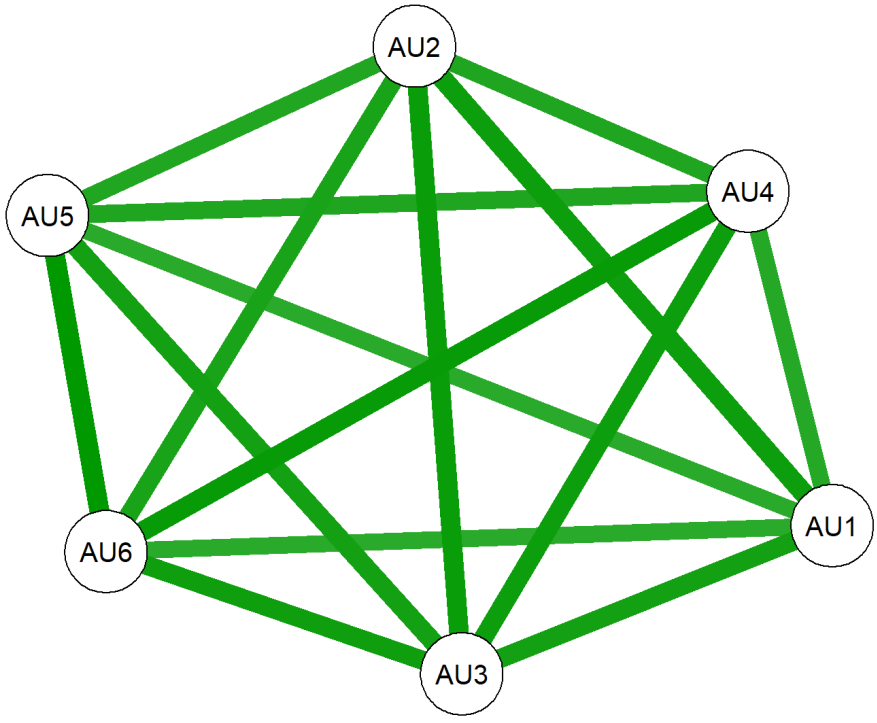
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones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



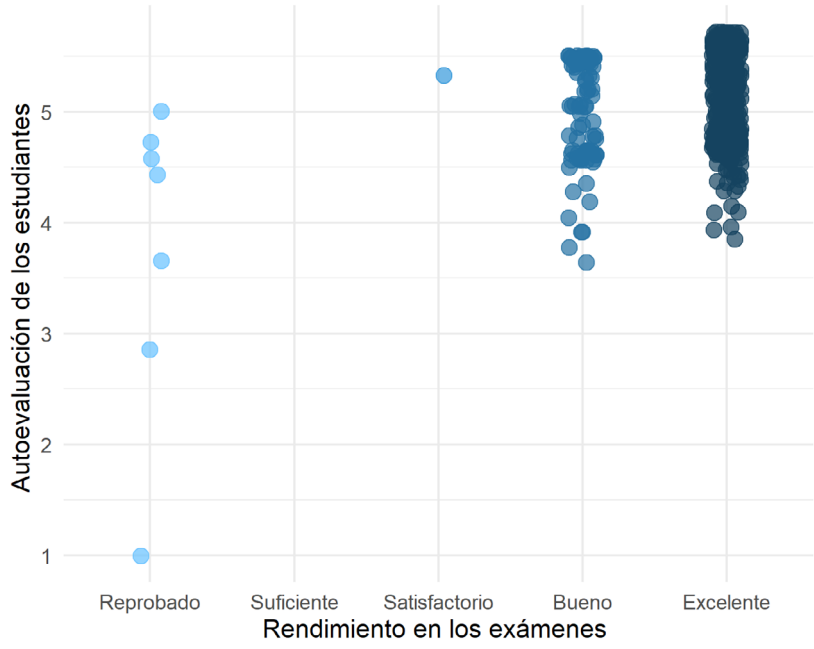
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.76	0.74	0.68	0.67	0.67
AU2	0.76	1.00	0.77	0.70	0.69	0.72
AU3	0.74	0.77	1.00	0.76	0.74	0.76
AU4	0.68	0.70	0.76	1.00	0.70	0.78
AU5	0.67	0.69	0.74	0.70	1.00	0.80
AU6	0.67	0.72	0.76	0.78	0.80	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 33.1

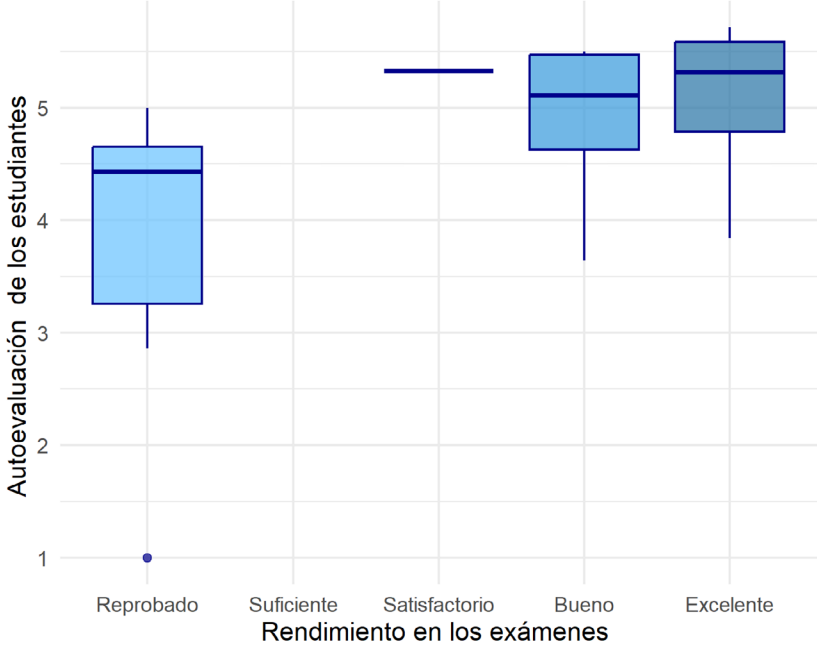
Dispersión de la autoevaluación



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

Item	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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 34. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en TSU e Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida en la Universidad Tecnológica de Etchojoa, Sonora, México.

Marisol Jocobi Hernández
Arian Guillermo Martínez Meza
Daniela Margarita Llamas Alvarez
Berenice López Vega

Universidad Tecnológica de Etchojoa

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.34

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es conocer el nivel de percepción que tienen los estudiantes, de la Universidad Tecnológica de Etchojoa en relación a la autoevaluación del aprendizaje y su rendimiento escolar. Entendemos que la autoevaluación estudiantil es un proceso mediante el cual los estudiantes evalúan su propio aprendizaje y progreso académico, basándose en metas y criterios establecidos para el mismo fin. Dicha práctica promueve la reflexión crítica, la autorregulación y el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en el aprendizaje autónomo. Para lo anterior, el método implementado en la obtención de resultados es un estudio cuantitativo no experimental de forma transversal, a través de un instrumento tipo encuesta. El contexto de dicha investigación va dirigido a los alumnos de diversos programas educativos de Técnico Superior Universitario, Licenciatura e Ingeniería.

Palabras clave

Aprendizaje, Autoevaluación, Estudiantes, Evaluación, Rendimiento

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

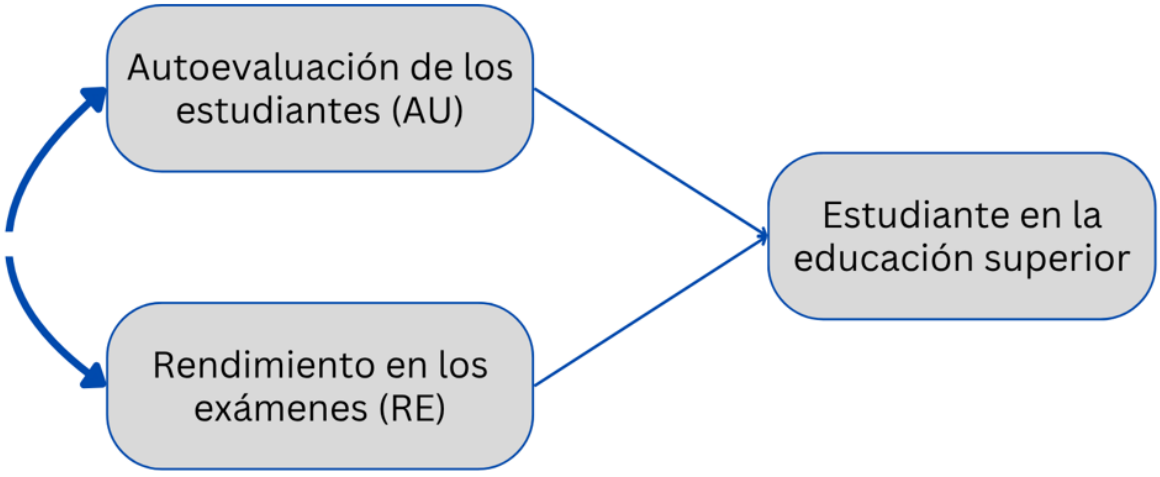
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 34.1.

Figura 34.1

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 la Licenciatura en Enfermería, Ingeniería en Gestión y Desarrollo de Software, Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, TSU en Agricultura Sustentable y Protegida, TSU en Tecnologías de la Información área Desarrollo de Software Multiplataforma, TSU en Paramédico, TSU en Administración área formulación y evaluación de proyecto en las áreas de Medicina o área de la salud, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ciencias naturales, exactas o de la computación, Agronomía, pesca y veterinaria, Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción de la Universidad Tecnológica de Etchojoa en Etchojoa, Sonora, 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 8.83, SD = 0.89), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.35, SD = 0.54). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 34.1 y 34.2.

Tabla 34.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

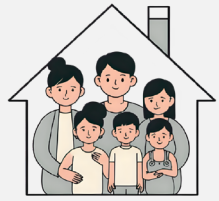
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
43.4% personas	9	17.1%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.9% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	6	7.89

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 43 tienen hijos, que representan 11%; la edad que más se repite es 18 años con 29.59%; después 19 años con 18.11% y sigue 20 años con 15.82%; 95.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 34.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
56.6% personas	8.7	6.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
95.9% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	7.25

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 20.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 40.1% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 34.3).

Tabla 34.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

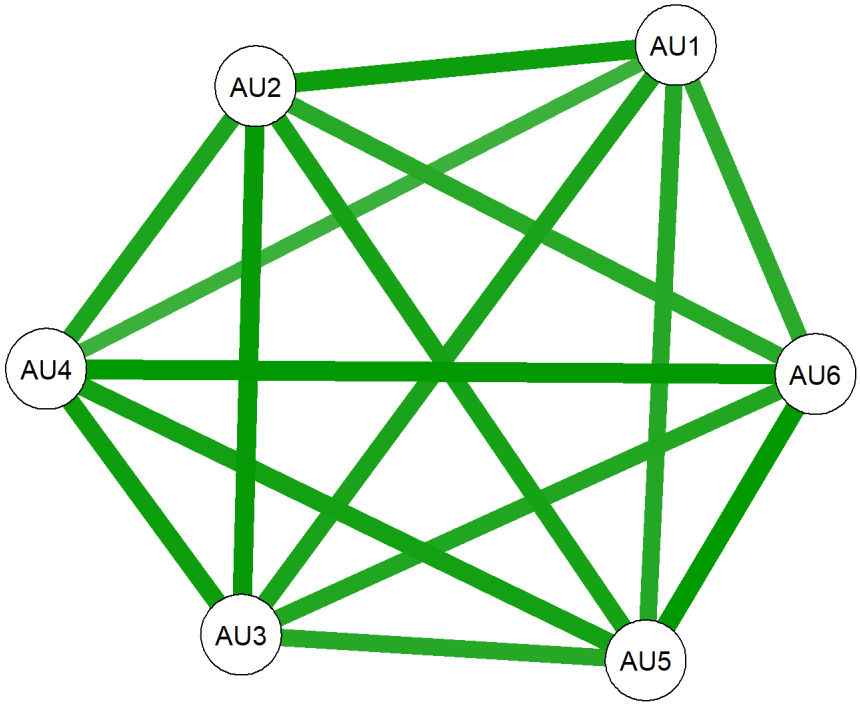
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.833
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.	0.961	0.94	4.349

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 34.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 34.4

Modelo gráfico gaussiano



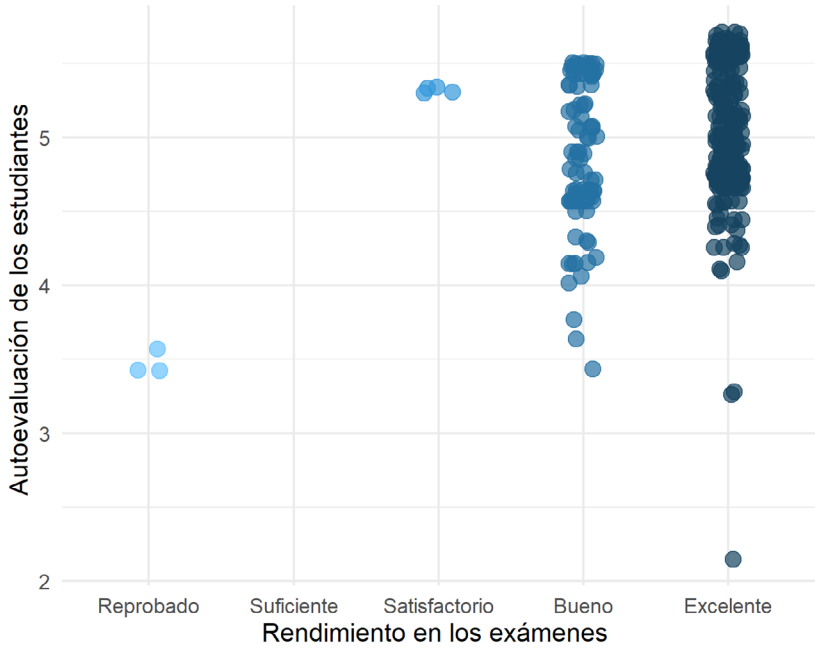
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.69	0.65	0.55	0.62	0.60
AU2	0.69	1.00	0.71	0.64	0.66	0.61
AU3	0.65	0.71	1.00	0.69	0.62	0.63
AU4	0.55	0.64	0.69	1.00	0.67	0.72
AU5	0.62	0.66	0.62	0.67	1.00	0.72
AU6	0.60	0.61	0.63	0.72	0.72	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 34.1

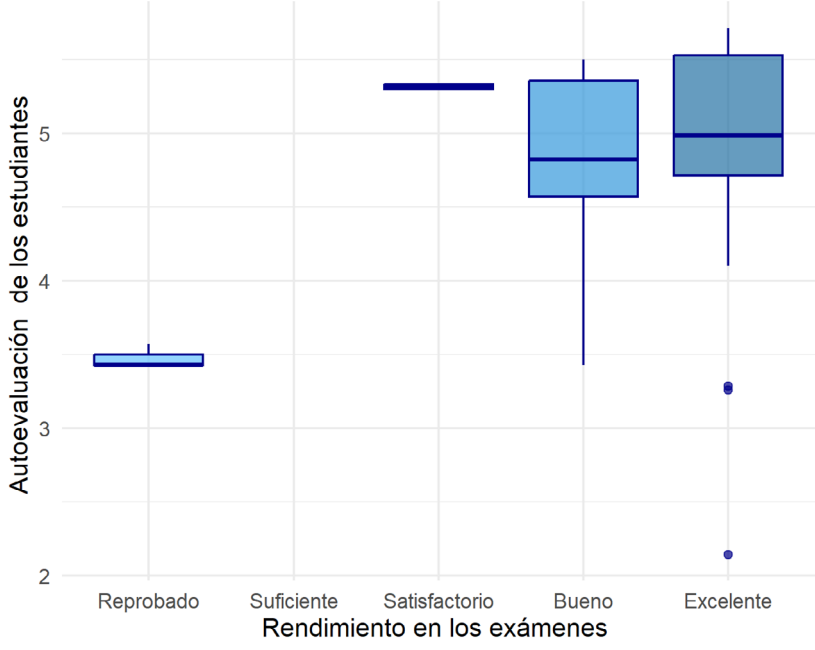
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 34.2

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 34.1. y 34.2.

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

Tabla 34.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	6.95	3	0.073	0.01
AU 2	7.04	3	0.071	0.01
AU 3	7.40	3	0.06	0.01
AU 4	7.29	3	0.063	0.01
AU 5	8.70	3	<0.05	0.01
AU 6	9.37	3	<0.05	0.01

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

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que los ítems AU 5, AU 6 presentan diferencias significativas en el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Esto sugiere que, para estos ítems específicos, la autoevaluación de los estudiantes (AU) se asocia significativamente con variaciones en su rendimiento en los exámenes (RE). Sin embargo, los demás ítems no mostraron diferencias significativas, lo que indica que la relación entre la autoevaluación y el rendimiento no es uniforme en todos los casos. Estos hallazgos destacan la necesidad de analizar de forma detallada cada dimensión evaluada para comprender mejor la relación entre percepción y desempeño académico.

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 34.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	-2.55	<0.05	Sí
Excelente - Reprobado	1.86	0.188	No
Bueno - Excelente	-0.84	1	No
Bueno - Satisfactorio	-2.71	<0.05	Sí
Bueno - Reprobado	1.67	0.285	No
Reprobado - Satisfactorio	-3.09	<0.05	Sí

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

Los resultados de la prueba post hoc de Dunn muestran que la mayoría de los pares de grupos (3 de 6) presentan diferencias significativas ($p < 0.05$). Esto evidencia que existen contrastes claros entre múltiples categorías de rendimiento, respaldando la existencia de diferencias consistentes entre los niveles evaluados. Este patrón resalta la importancia de considerar las distinciones entre grupos en el análisis de los resultados.

Conclusiones

Un estudiante universitario promedio tiene el nivel cognitivo para autovalorarse de forma precisa en cuanto a la comprensión de las diversas asignaturas, así como la capacidad para aplicar sus conocimientos y habilidades, convirtiendo lo anterior en un aprendizaje significativo. Además, probablemente tendrá mayores resultados en proyectos, tareas, asignaciones y exámenes ya sea por unidad o finales. Por lo anterior, dicha autoevaluación le servirá para enfocar sus esfuerzos en aquellas áreas que requieren mayor atención. Para la obtención de resultados, se aplicaron 392 encuestas válidas a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple. En la presente investigación, podemos afirmar que los estudiantes encuestados en la Universidad Tecnológica de Etchojoa, de los diferentes programas educativos y de acuerdo a los resultados obtenidos mediante la prueba de Kruskal-Wallis evidencian que los ítems AU 5 y AU 6 presentan diferencias estadísticamente significativas en relación con el rendimiento en los exámenes ($p < 0.05$). Este hallazgo sugiere que, en estos casos específicos, la autoevaluación realizada por los estudiantes guarda una asociación significativa con su desempeño académico, lo que refuerza la relevancia de ciertos aspectos de la percepción individual en el logro de resultados evaluativos. Sin embargo, la ausencia de significancia en los demás ítems indica que dicha relación no se manifiesta de forma homogénea en todas las dimensiones evaluadas, lo cual pone de manifiesto la naturaleza propia de la autoevaluación y su vínculo con el rendimiento académico. Aunado a lo anterior y para obtener mayores datos e infor-

mación en relación a nuestro alumnado, además de conocer cercanamente las necesidades de nuestros estudiantes, proponemos como futuras líneas de investigación las siguientes: factores de influencia en la eficiencia terminal, factores que intervienen en la deserción, influencia (positiva o negativa) en la atención psicológica a los estudiantes y el impacto de la vocación docente en la motivación del estudiante. Finalmente con los datos obtenidos, podemos corroborar la importancia de seguir promoviendo investigaciones relacionadas con temas académicos, de tutoría, evaluaciones y todo lo que conlleva un proceso tan enriquecedor como la enseñanza y el 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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 35. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Negocios y Comercio Internacionales, Administración y Derecho en la Universidad de Sonora, Campus Nogales, Sonora, México.

Isidro Manzano Torres
Francisca Cecilia Encinas Orozco
Yessica Lara Soto
Vanessa Lara González

Universidad de Sonora, Campus Nogales

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.35

Resumen

Esta investigación, realizada entre febrero y marzo de 2025 en el Campus Nogales de la Universidad de Sonora, analizó la relación entre la autoevaluación y el rendimiento académico de 392 estudiantes de las licenciaturas en Administración, Derecho y Negocios Internacionales. Partiendo del supuesto teórico de que una autoevaluación precisa favorece el aprendizaje autorregulado y el desarrollo del juicio evaluativo, el estudio abordó si dicha percepción personal del desempeño académico se alinea con los resultados reales en exámenes. Los hallazgos revelan una baja correspondencia entre ambos indicadores, lo cual evidencia una sobreestimación del propio rendimiento por parte del estudiantado. Teóricamente, estos resultados cuestionan la efectividad de la autoevaluación cuando no se acompaña de criterios estructurados y retroalimentación formativa. Prácticamente, subrayan la necesidad de capacitar a los estudiantes en procesos de autorreflexión guiada, con herramientas como rúbricas y estándares explícitos, que orienten el juicio autocrítico. En contextos como el de la frontera norte de México, caracterizados por una alta diversidad y desigualdad, estos resultados resultan especialmente útiles para replantear prácticas pedagógicas que promuevan una autoevaluación más realista y funcional, impactando positivamente en la calidad del aprendizaje y en la toma de decisiones académicas informadas.

Palabras clave

Autoevaluación del aprendizaje, Desempeño académico, Estudiantes Universitarios

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

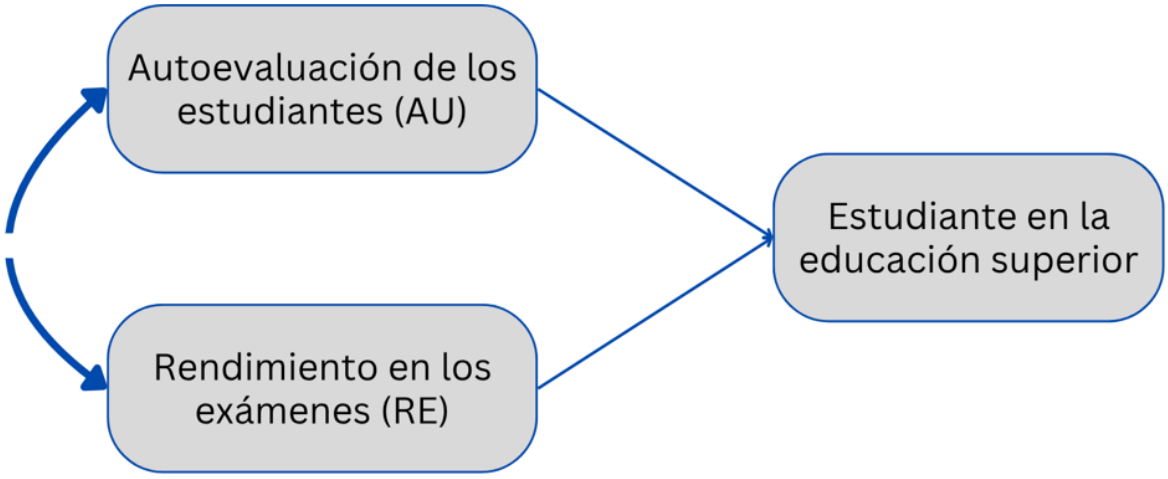
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 35.1.

Figura 35.1

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 Administración, Derecho y en Negocios y Comercio Internacionales en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias sociales y derecho, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Educación, Medicina o área de la salud de la Universidad de Sonora, Campus Nogales en Nogales, Sonora, 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 febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.89, SD = 0.9), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.97, SD = 0.64). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 35.1 y 35.2.

Tabla 35.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

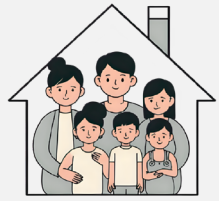
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
71.4% personas	9	3.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.3% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.59

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 14 tienen hijos, que representan 3.6%; la edad que más se repite es 18 años con 23.98%; después 19 años con 23.47% y sigue 20 años con 18.37%; 94.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 35.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
28.6% personas	8.6	2.7%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.4% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	6.43

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 81.1% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 25.3% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 35.3).

Tabla 35.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

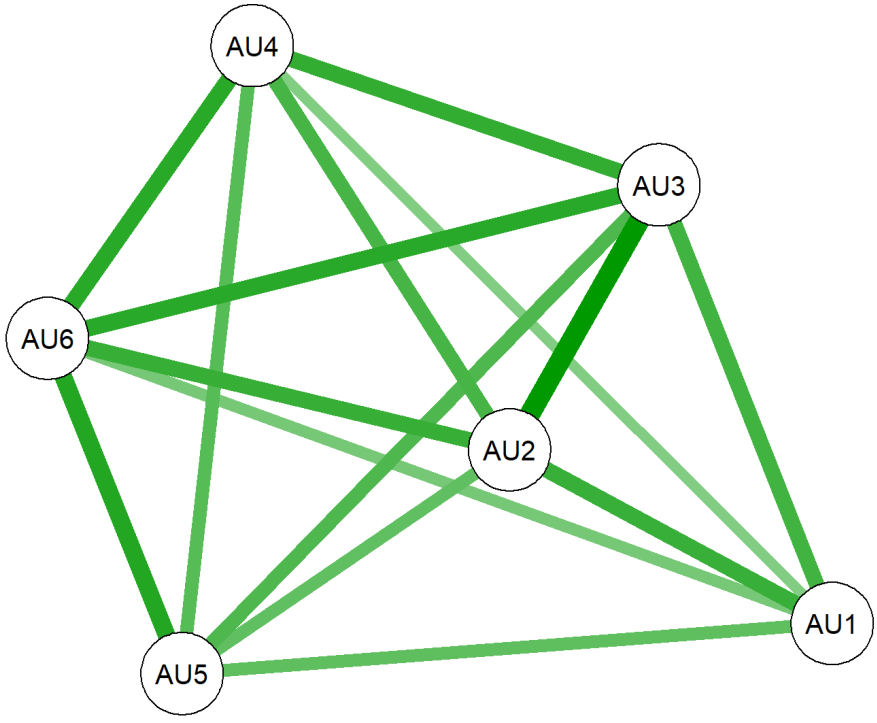
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.892
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.	0.942	0.913	3.972

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 35.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 35.4

Modelo gráfico gaussiano



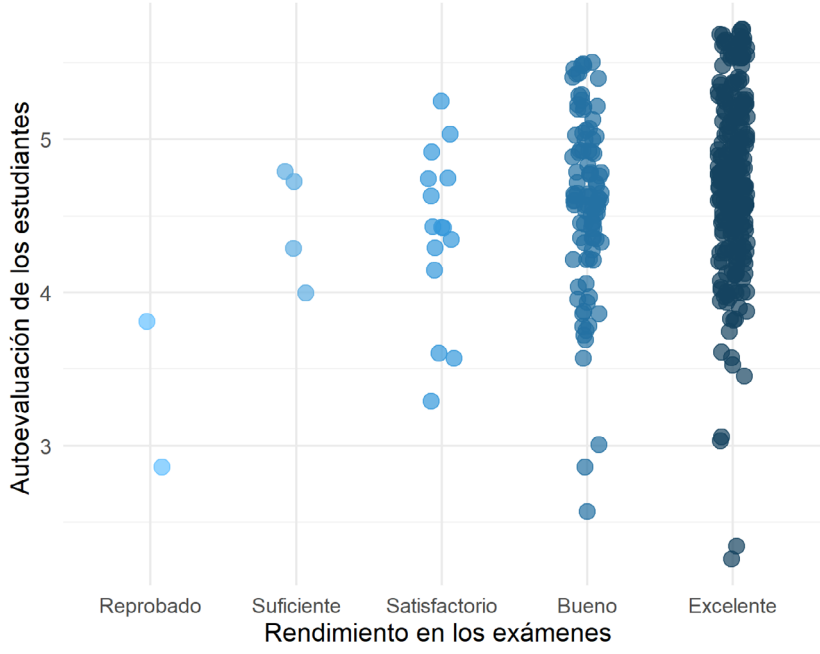
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.56	0.53	0.35	0.45	0.38
AU2	0.56	1.00	0.71	0.52	0.44	0.56
AU3	0.53	0.71	1.00	0.57	0.49	0.60
AU4	0.35	0.52	0.57	1.00	0.47	0.60
AU5	0.45	0.44	0.49	0.47	1.00	0.61
AU6	0.38	0.56	0.60	0.60	0.61	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 35.1

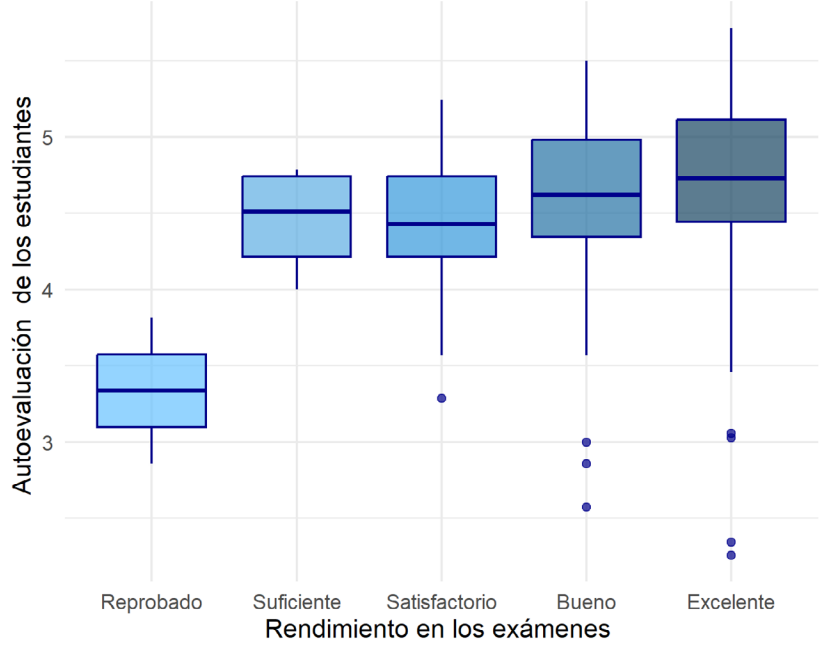
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 35.2

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 35.1. y 35.2.

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

Tabla 35.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	7.98	4	0.092	0.01
AU 2	1.78	4	0.776	0.01
AU 3	5.04	4	0.283	0.01
AU 4	3.53	4	0.474	0.01
AU 5	0.15	4	0.997	0.01
AU 6	3.81	4	0.432	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 35.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 35.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.05	1.000	No
Excelente - Suficiente	-0.77	1.000	No
Excelente - Reprobado	1.53	0.624	No
Bueno - Excelente	0.76	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.37	1.000	No
Bueno - Suficiente	-0.59	1.000	No
Bueno - Reprobado	1.65	0.494	No
Satisfactorio - Suficiente	-0.72	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	-1.43	0.764	No
Reprobado - Suficiente	-1.71	0.438	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

La presente investigación, impulsada por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP) y centrada en el Campus Nogales de la Universidad de Sonora, analizó la correspondencia entre la autoevaluación de 392 estudiantes de Administración, Derecho y Negocios y Comercio Internacionales y su rendimiento académico. Se empleó un diseño cuantitativo, transversal y no experimental, aplicando un cuestionario validado con altos coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach ≈ 0,91; ω de McDonald ≈ 0,94). Los análisis no paramétricos (prueba de Kruskal-Wallis y post hoc de Dunn) revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción subjetiva del desempeño y las calificaciones obtenidas, evidenciando una homogeneidad en la autoevaluación, independientemente del nivel de logro real. Desde una mirada crítica, este hallazgo sugiere que los estudiantes carecen de criterios objetivos y de retroalimentación formativa suficiente para calibrar con precisión su juicio evaluativo. La autoevaluación, aunque reconocida como herramienta de autorregulación del aprendizaje, puede volverse inocua si no se acompaña de estrategias claras y sistemáticas. Por ello, se propone el desarrollo de un marco teórico-guía que oriente a los alumnos en la identificación de sus fortalezas y áreas de mejora, integran-

do herramientas como rúbricas detalladas, actividades de coevaluación, retroalimentación continua y acompañamiento experto. Como limitaciones, el estudio reconoce su alcance restringido a un solo campus y a un diseño transversal, así como la posible influencia de sesgos de deseabilidad en las escalas autoinformadas. Para abordar estos vacíos, se recomienda ampliar futuras investigaciones mediante metodologías mixtas (entrevistas cualitativas y análisis cuantitativos), diseños longitudinales que examinen la evolución de la autoevaluación a lo largo de la trayectoria académica y la inclusión de variables moderadoras como motivación, autoeficacia o tipo de retroalimentación recibida. En conclusión, aunque la autoevaluación no se alinee de forma natural con el rendimiento académico en este contexto, su potencial como palanca para el aprendizaje autorregulado es innegable. Fortalecer su implementación pedagógica; mediante criterios explícitos, formación metacognitiva y acompañamiento docente; permitirá a los estudiantes desarrollar un juicio evaluativo más auténtico y orientado al mejoramiento continuo. Como líneas futuras de investigación, se deben incorporar metodologías mixtas que clarifiquen las relaciones con la percepción de los estudiantes del proceso de autoevaluación, lo que puede resultar en resultados más significativos.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 36. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Tecnologías de la Información e Industrial y la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial en la Universidad Politécnica de la Región Ribereña en Miguel Alemán, Tamaulipas, México.

Héctor Diez Rodríguez
Manuel de Jesús Barrena Rodríguez
Miguel Ángel Marmolejo Salinas
Carlos Enrique Aguirre Llanes

Universidad Politécnica de la Región Ribereña

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.36

Resumen

La autoevaluación permite a los estudiantes identificar qué conocimientos dominan, cuáles necesitan reforzar y lo que los ayudan a estudiar de manera más eficaz, y promover el pensamiento crítico en sus procesos de aprendizaje, lo que contribuye a un estudio más estratégico. Con base a ello, los estudiantes presentan un mejor manejo del tiempo y mayor compromiso con el estudio, además permite enfrentar los exámenes o evaluaciones con mayor confianza. 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. Se plantea un estudio cuantitativo no experimental de forma transversal. Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple a estudiantes universitarios en las carreras de la Universidad Politécnica de la Región Ribereña en Miguel Alemán, Tamaulipas, México. A través comprobaciones estadísticas favorables, se obtuvo como resultado principal se evidencia que algunos grupos presentan autoevaluación de los estudiantes (AU) que se asocian de manera más notable con las variaciones en el rendimiento en los exámenes (RE), lo que sugiere que las percepciones de los estudiantes influyen. Los resultados permiten tomar acciones para desarrollar habilidades de autoevaluación al comienzo de los estudios.

Palabras clave

Autoevaluación, estudiantes universitarios, rendimiento en exámenes

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

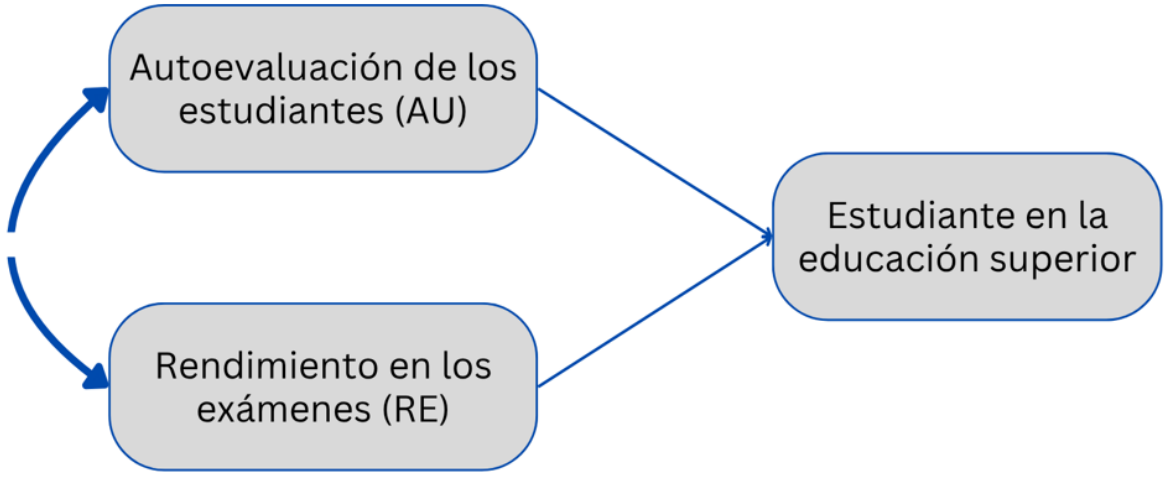
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 36.1.

Figura 36.1

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 Ingenierías en Industrial y Tecnologías de la Información y la Licenciatura en Administración en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción de la Universidad Politécnica de la Región Ribereña en Miguel Alemán, Tamaulipas, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 179 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 6.7 y 10 puntos (M = 8.64, SD = 0.79), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 3.82, SD = 0.88). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 36.1 y 36.2.

Tabla 36.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

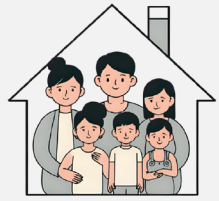
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
37.4% personas	8.7	0%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
100% solteras	19 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	7	8.17

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 179, de los cuales 2 tienen hijos, que representan 1.1%; la edad que más se repite es 19 años con 32.96%; después 18 años con 27.37% y sigue 20 años con 26.26%; 98.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 36.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
62.6% personas	8.6	1.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
98.2% solteros	19 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	8.03

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema cuatrimestral; 31.3% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 25.7% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 36.3).

Tabla 36.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

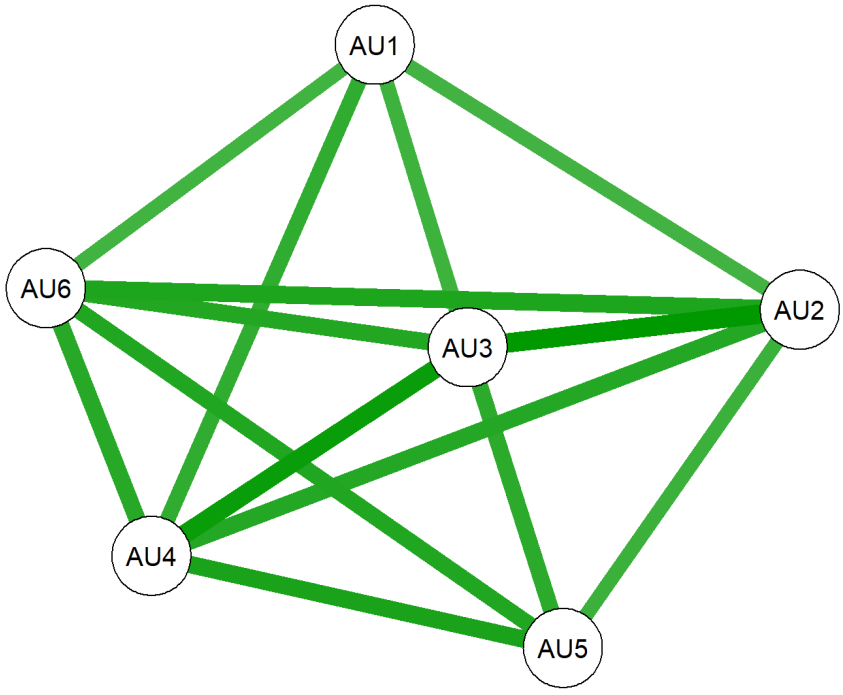
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.644
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.	0.956	0.932	3.825

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la tabla 36.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 36.4

Modelo gráfico gaussiano



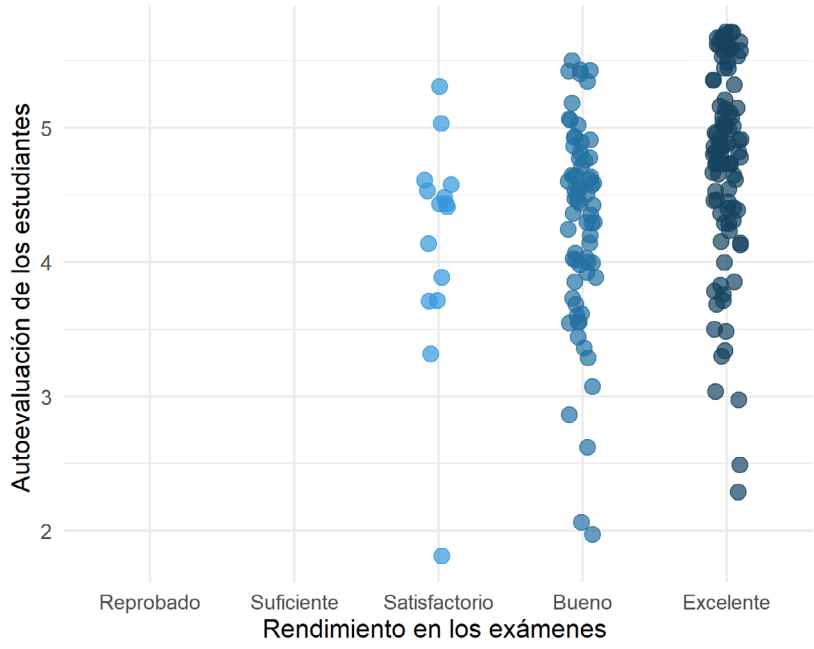
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.52	0.53	0.57	0.45	0.52
AU2	0.52	1.00	0.70	0.60	0.54	0.62
AU3	0.53	0.70	1.00	0.67	0.58	0.60
AU4	0.57	0.60	0.67	1.00	0.63	0.59
AU5	0.45	0.54	0.58	0.63	1.00	0.61
AU6	0.52	0.62	0.60	0.59	0.61	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 36.1

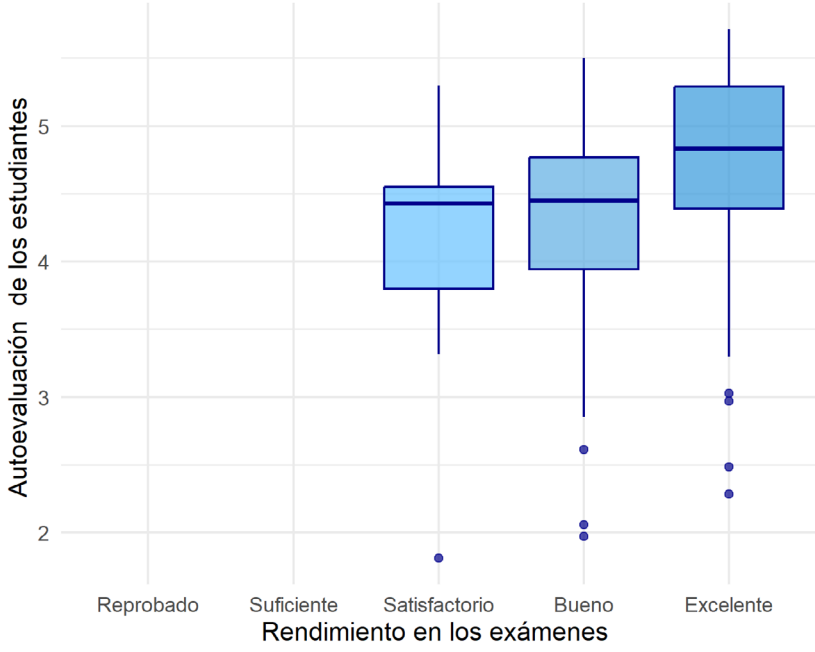
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 36.2

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 36.1. y 36.2.

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

Tabla 36.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	3.39	2	0.184	0.01
AU 2	3.66	2	0.16	0.01
AU 3	13.56	2	<0.05	0.01
AU 4	2.14	2	0.343	0.01
AU 5	6.89	2	<0.05	0.01
AU 6	6.56	2	<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 36.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 36.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.28	0.299	No
Bueno - Excelente	-2.74	<0.05	Sí
Bueno - Satisfactorio	-0.27	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

La presente investigación tuvo como propósito determinar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación (AU) de los estudiantes de educación superior y su rendimiento en los exámenes (RE). A partir del análisis estadístico mediante la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn, se concluye que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (Ho), la cual afirma que no existen diferencias significativas, y se acepta la hipótesis alternativa (Hi), estableciendo que existen diferencias significativas de la autoevaluación de los estudiantes (AU) de educación superior derivado del rendimiento en los exámenes (RE). Los resultados muestran que los estudiantes que obtienen calificaciones más altas tienden a autoevaluarse con mayor precisión, lo que coincide con los hallazgos de McIver y Murphy (2023) sobre la autoevaluación. Los hallazgos obtenidos en un contexto regional específico como lo es la Universidad Politécnica de la Región Ribereña en Tamaulipas revelan la importancia de integrar la autoevaluación como estrategia pedagógica, lo que coincide con lo mencionado por Panadero et al (2017) sobre cualidades, procesos y productos de aprendizaje. Sin embargo, el análisis también reveló que estudiantes con desempeños medios tienden a mostrar desajustes entre su percepción y su resultado real, lo que muestra la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica sobre su aprendizaje y a juzgar con mayor precisión su desempeño académico, lo que se alinea a los aportes de Atrash et al (2023), con relación al aprendizaje como habilidad en constante evolución. Una de las principales limitaciones de este estudio es que se llevó a cabo únicamente en una institución, lo que significa que los resultados reflejan un contexto universitario específico. Por esta razón, no es posible generalizar los hallazgos

sin tomar en cuenta posibles diferencias emocionales, culturales, sociales o institucionales presentes en otras regiones o países. No obstante, estos resultados ofrecen un punto de partida sólido para comprender cómo la percepción del propio desempeño se articula con el logro académico. Como futuras líneas de investigación, se recomienda ampliar el estudio a otras regiones y disciplinas, incluir variables socioemocionales, y evaluar intervenciones pedagógicas que fortalezcan el juicio crítico del estudiante sobre su desempeño. Además, sería valioso explorar cómo las tecnologías educativas pueden apoyar procesos de autoevaluación más objetivos y sostenibles.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 37. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Ingenierías en Gestión Empresarial, Administración y Contador Público en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México.

José Fernando Hernández González
Carlos Eduardo Rocha Martínez
Ana Bertha Castro Torres
Rosa Isela González Núñez

Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.37

Resumen

La autoevaluación estudiantil (AU) es importante porque ayuda a los estudiantes a desarrollar conciencia de su propio aprendizaje, a identificar áreas de mejora y a tomar responsabilidad por su progreso académico. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento académico en exámenes en el contexto de la educación superior en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México. La investigación se llevó a cabo mediante un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo, utilizando encuestas validadas con escalas de Likert para recopilar datos sobre las percepciones y resultados de los estudiantes. Los resultados muestran que la percepción positiva de la autoevaluación influye significativamente en el rendimiento en los exámenes, lo cual evidencia que los estudiantes que confían en su capacidad de autoevaluarse obtienen mejores resultados en un entorno local caracterizado por una diversidad en carreras y niveles socioeconómicos. Específicamente en esta zona, la práctica de la autoevaluación parece ser un elemento clave para mejorar la autonomía y el compromiso estudiantil, resaltando la importancia de favorecer metodologías que amplíen la percepción de utilidad y precisión en esta práctica en los contextos educativos regionales.

Palabras clave

Autoevaluación, Educación Superior, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

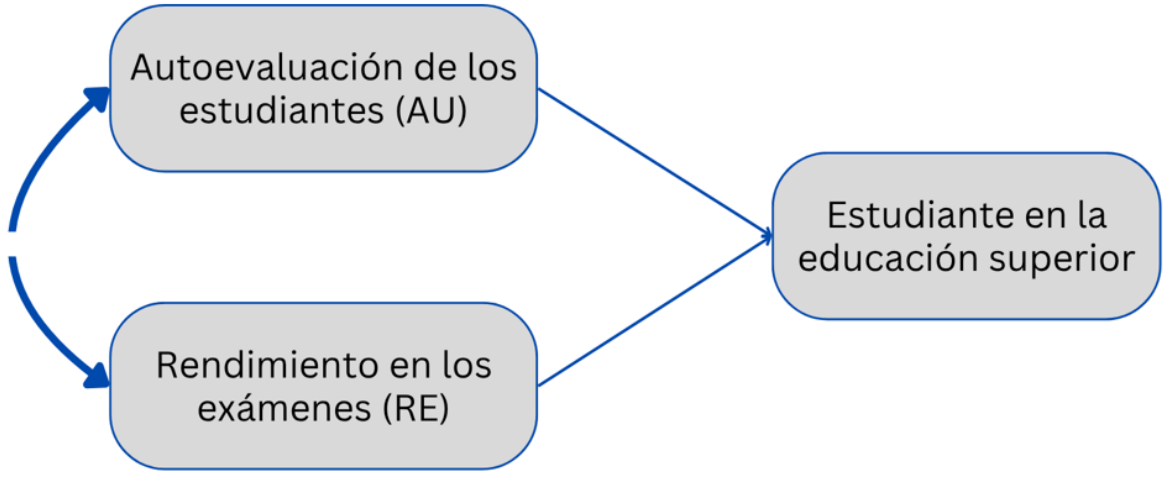
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 37.1.

Figura 37.1

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 Ingeniería en Gestión empresarial, Administración y Contador Público en las áreas de Administración y Negocios, Ingeniería, manufactura y construcción, Ciencias sociales y derecho, Educación, Ciencias y Tecnologías de Información y Comunicación, Medicina o área de la salud del Instituto Tecnológico de Nuevo laredo en Nuevo Laredo, Tamaulipas, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 295 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 93 puntos (M = 8.9, SD = 5.02), y la puntuación autoevaluada entre 1.5 y 5 puntos (M = 3.94, SD = 0.67). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 37.1 y 37.2.

Tabla 37.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

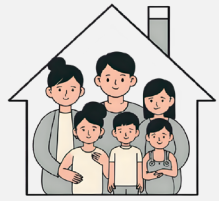
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
61.7% personas	9.2	2.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.3% solteras	20 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	6	7.26

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 295, de los cuales 6 tienen hijos, que representan 2%; la edad que más se repite es 20 años con 28.14%; después 19 años con 27.12% y sigue 21 años con 20.68%; 97.3% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 37.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
38.3% personas	8.5	1.8%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
97.3% solteros	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
1	8	6.84

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 90.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 26.1% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 37.3).

Tabla 37.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

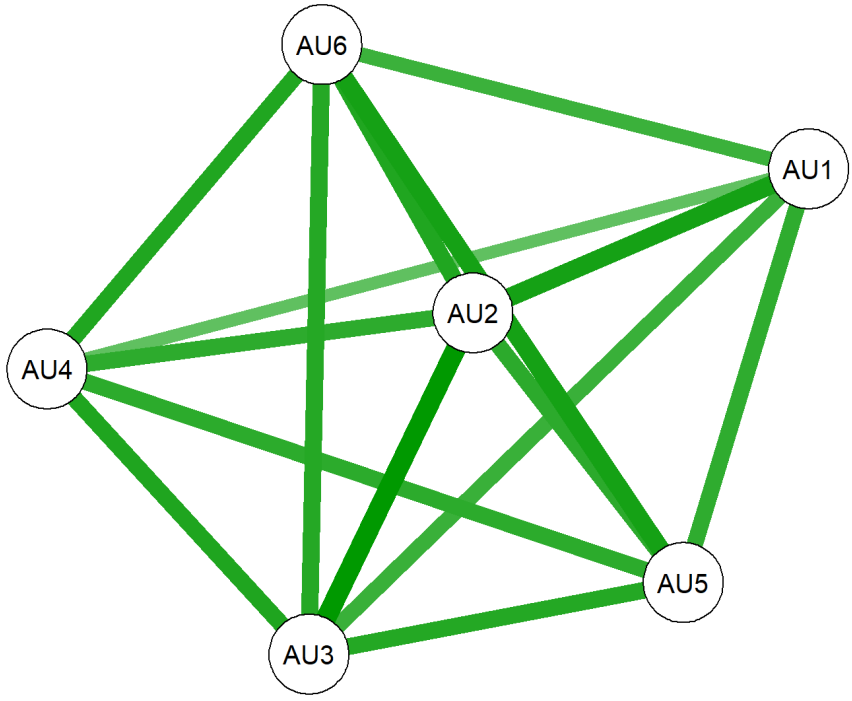
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.896
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.	0.947	0.925	3.936

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 37.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 37.4

Modelo gráfico gaussiano



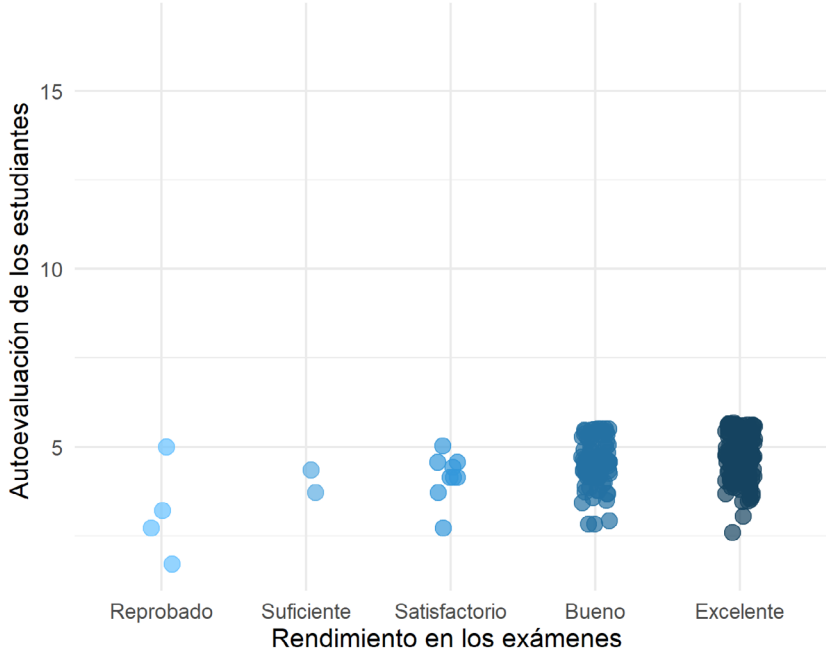
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.64	0.54	0.43	0.57	0.53
AU2	0.64	1.00	0.70	0.57	0.58	0.61
AU3	0.54	0.70	1.00	0.61	0.60	0.59
AU4	0.43	0.57	0.61	1.00	0.58	0.61
AU5	0.57	0.58	0.60	0.58	1.00	0.64
AU6	0.53	0.61	0.59	0.61	0.64	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 37.1

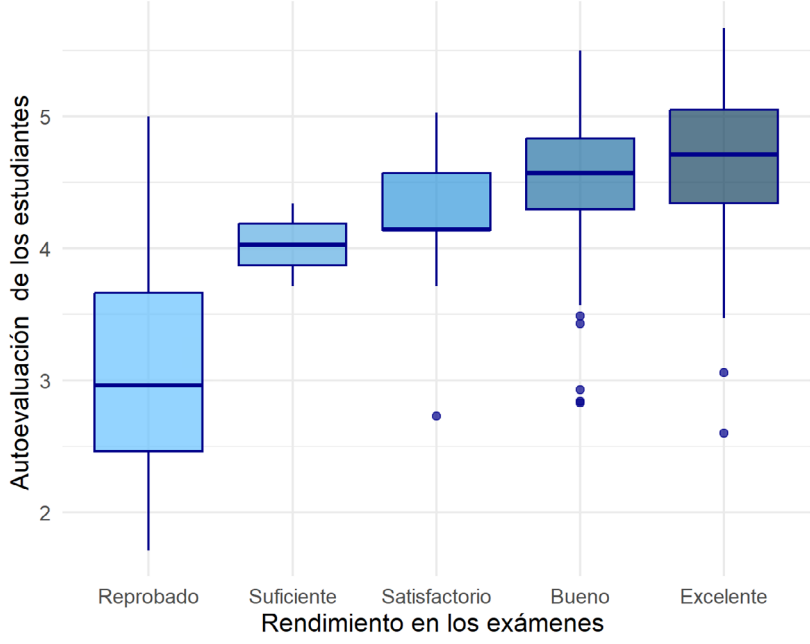
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 37.2

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 37.1. y 37.2.

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

Tabla 37.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	2.23	4	0.694	0.01
AU 2	3.11	4	0.539	0.01
AU 3	3.06	4	0.548	0.01
AU 4	4.81	4	0.308	0.01
AU 5	1.37	4	0.849	0.01
AU 6	4.35	4	0.360	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 37.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 37.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	0.90	1.000	No
Excelente - Suficiente	0.74	1.000	No
Excelente - Reprobado	1.40	0.802	No
Bueno - Excelente	-0.01	1.000	No
Bueno - Satisfactorio	0.88	1.000	No
Bueno - Suficiente	0.73	1.000	No
Bueno - Reprobado	1.39	0.823	No
Satisfactorio - Suficiente	0.28	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	-0.67	1.000	No
Reprobado - Suficiente	-0.21	1.000	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

La presente investigación ha logrado responder a la pregunta central sobre si existe una relación significativa entre la autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento en exámenes en el contexto de la educación superior en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo. Los resultados revelan que, en general, los estudiantes perciben que una autoevaluación adecuada puede contribuir a mejorar su proceso de aprendizaje y autorregulación, aunque también identifican desafíos relacionados con juicios de valor inexactos, probablemente por el exceso de confianza. Este hallazgo subraya una importante brecha entre la percepción subjetiva y la evaluación objetiva de su desempeño, destacando la necesidad de estrategias formativas que refuercen la precisión en la autoevaluación. Desde una perspectiva crítica, los resultados sugieren que, si bien los estudiantes reconocen el valor de la autoevaluación, aún enfrentan dificultades para su aplicación efectiva, lo cual puede limitar su potencial de autorregulación y autoconfianza realista. Esto implica que, desde la práctica educativa, se requiere fortalecer el diseño de instrumentos y criterios para que las autoevaluaciones sean más objetivas y acordes al rendimiento real. Además, dado el contexto de Nuevo Laredo, donde predominan estudiantes con vínculos fuertes a su comunidad local y actividades extraescolares, estas variables

deben considerarse en la formulación de intervenciones educativas. Entre las limitaciones del estudio, se destaca que la muestra se concentró en un solo instituto, lo cual limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Además, la medición de la autoevaluación se realizó mediante encuestas, que pueden estar influenciadas por sesgos subjetivos. Para futuras investigaciones, sería recomendable explorar métodos cualitativos que profundicen en las percepciones de los estudiantes y evaluar cómo variables como el entorno social y familiar influyen en la precisión de la autoevaluación. También sería pertinente investigar estrategias específicas que fomenten habilidades de crítica y autocrítica, contribuyendo a mejorar la práctica de la autoevaluación en distintos contextos académicos y culturales.

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/10.10802602930600679050.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 38. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en educación inicial y preescolar en la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martinez", Tlaxcala, México.

Salvador Nicolás Gómez Pérez
Erika Espinosa Esparza
Rosabel Juárez Barradas
Adriana Isabel Lázaro Martínez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.38

Resumen

La autoevaluación estudiantil representa un componente esencial en el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en la educación superior. Esta investigación cuantitativa no experimental, realizada entre enero y marzo de 2024, tiene como propósito analizar si existen diferencias significativas entre la percepción que los estudiantes tienen de su propio desempeño y los resultados obtenidos en exámenes académicos. El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" de Tlaxcala, institución que se distingue por su diversidad cultural, derivada de su ubicación estratégica en la región centro-oriente de México y su cercanía con los estados de Puebla, Hidalgo, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México. Esta condición multicultural enriquece los procesos formativos al integrar estudiantes con trayectorias socioculturales heterogéneas, lo cual ofrece un contexto valioso para examinar prácticas de autoevaluación desde múltiples perspectivas. La muestra incluyó a 354 estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, y el análisis estadístico se realizó mediante pruebas de Kruskal-Wallis y Dunn. Los resultados indican escasas diferencias significativas entre autoevaluación y rendimiento, lo cual plantea desafíos para diseñar estrategias pedagógicas más eficaces que favorezcan el desarrollo de juicios evaluativos realistas y críticos en contextos formativos diversos.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado, Autoevaluación estudianti, Educación superior, Multiculturalidad educativa, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

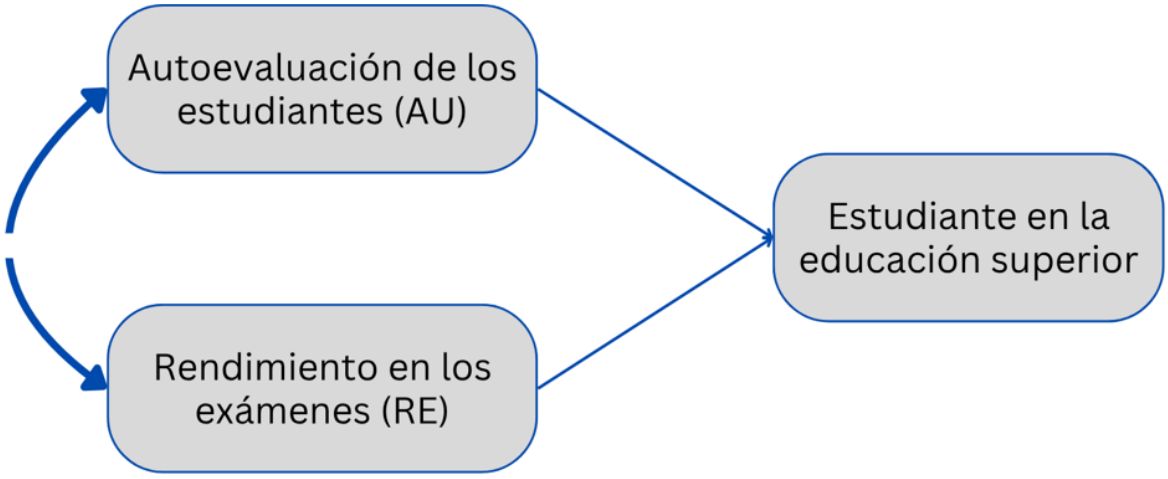
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 38.1.

Figura 38.1

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 educación inicial y preescolar, en las áreas de Educación de la Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martinez: Licenciatura en educación, Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martinez en Tlaxcala, Tlaxcala, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 354 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 1 y 10 puntos (M = 8.79, SD = 0.88), y la puntuación autoevaluada entre 2 y 5 puntos (M = 4.09, SD = 0.55). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 38.1 y 38.2.

Tabla 38.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

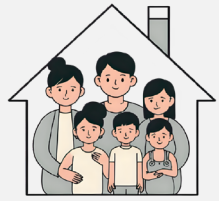
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
96.3% personas	8.8	7.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
94.7% solteras	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.81

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 354, de los cuales 25 tienen hijos, que representan 7.1%; la edad que más se repite es 19 años con 24.29%; después 20 años con 24.01% y sigue 22 años con 22.88%; 94.9% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 38.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
3.7% personas	8.4	0%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
100% solteros	21 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	6.27

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 41.5% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.6% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 38.3).

Tabla 38.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

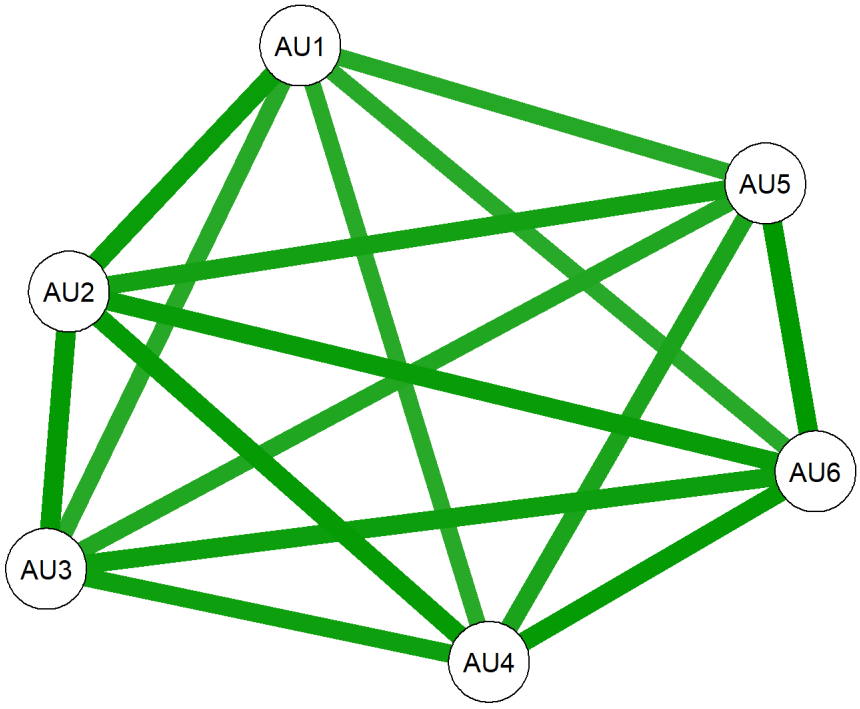
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.786
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.	0.96	0.948	4.094

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 38.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 38.4

Modelo gráfico gaussiano



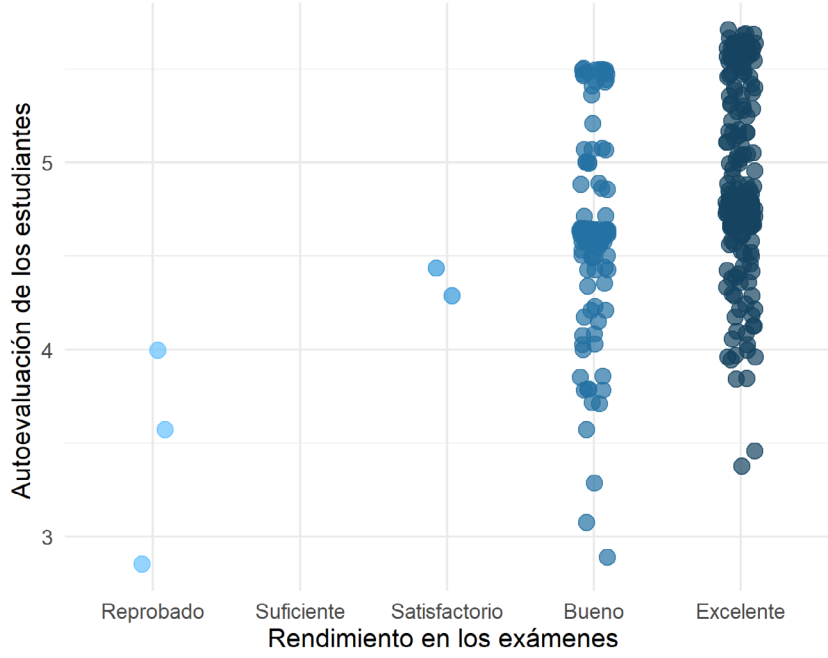
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.73	0.64	0.64	0.65	0.64
AU2	0.73	1.00	0.75	0.74	0.70	0.73
AU3	0.64	0.75	1.00	0.72	0.66	0.72
AU4	0.64	0.74	0.72	1.00	0.68	0.74
AU5	0.65	0.70	0.66	0.68	1.00	0.76
AU6	0.64	0.73	0.72	0.74	0.76	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 38.1

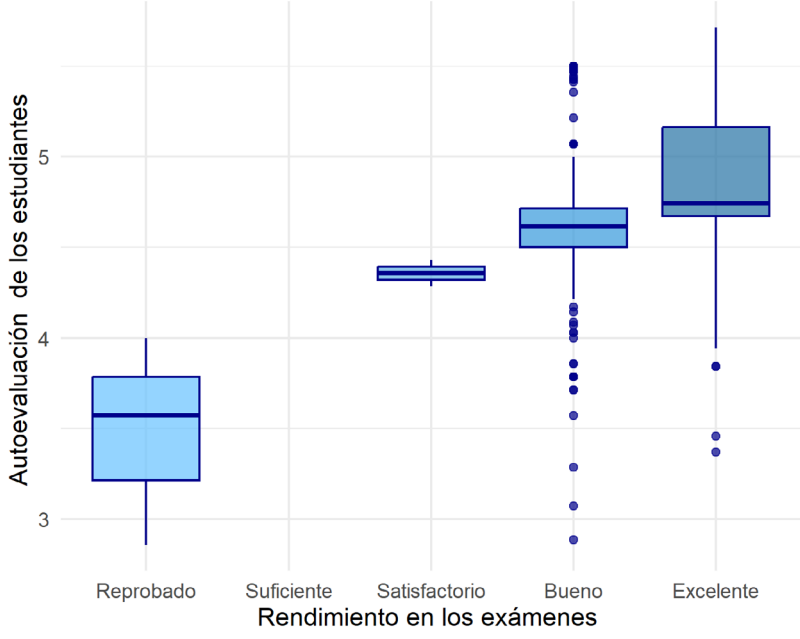
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 38.2

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 38.1. y 38.2.

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 e(Tabla 38.5). A continuación, se presentan los resultados, incluyendo los valores de estadístico Chi-cuadrada, los grados de libertad y el valor p asociado.

Tabla 38.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	14.99	3	<0.05	0.01
AU 2	2.95	3	0.4	0.01
AU 3	5.26	3	0.153	0.01
AU 4	2.25	3	0.522	0.01
AU 5	2.85	3	0.416	0.01
AU 6	5.26	3	0.154	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 38.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 38.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.02	0.927	No
Excelente - Reprobado	0.71	1.000	No
Bueno - Excelente	-2.15	0.094	No
Bueno - Satisfactorio	0.67	1.000	No
Bueno - Reprobado	0.29	1.000	No
Reprobado - Satisfactorio	0.34	1.000	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

La presente investigación permitió responder a la pregunta de si existen diferencias significativas entre la autoevaluación que los estudiantes universitarios realizan de su desempeño y los resultados que obtienen en sus exámenes académicos. A partir del análisis estadístico realizado con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y la subsecuente prueba post hoc de Dunn, se concluye que, salvo una excepción puntual en un ítem específico, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas que respalden la hipótesis alternativa. En consecuencia, se confirma que, en términos generales, no hay una asociación sólida entre la percepción subjetiva del rendimiento y los resultados académicos objetivos en esta muestra. Este hallazgo reviste especial importancia si se considera el contexto multicultural de la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" de Tlaxcala, institución receptora de estudiantes provenientes de estados vecinos como Puebla, Hidalgo, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México. Este entorno intercultural ofrece una riqueza de perspectivas formativas, pero también plantea retos adicionales para implementar estrategias de evaluación personalizadas que consideren las trayectorias educativas y culturales del estudiantado. En este sentido, la falta de correspondencia entre la autoevaluación y el rendimiento real puede estar influida por factores afectivos, sociocognitivos y contextuales que exceden las limitaciones de los instrumentos convencionales de medición. Los resultados obtenidos deben interpretarse como de utilidad de la autoevaluación, como una invitación a replantear sus modalidades de implementación. En la construcción del aprendizaje autorregulado, su efectividad depende de que los estudiantes dis-

pongan de criterios claros, prácticas constantes de reflexión crítica y acompañamiento docente. La evidencia sugiere que muchos estudiantes aún carecen de las habilidades metacognitivas necesarias para realizar juicios precisos sobre su desempeño académico. Esta situación puede deberse tanto a una sobreestimación de sus capacidades como a una falta de retroalimentación formativa. Desde una perspectiva teórico-práctica, este estudio contribuye a la discusión sobre la pertinencia de la autoevaluación como herramienta pedagógica, especialmente en instituciones formadoras de docentes. La formación inicial en educación debería contemplar no solo la promoción de la autorregulación, sino también el desarrollo de competencias para valorar con objetividad los propios procesos de aprendizaje. Asimismo, los programas curriculares podrían fortalecerse mediante la incorporación de rúbricas explícitas, talleres de reflexión crítica y estrategias de retroalimentación formativa. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la utilización de un único instrumento de evaluación estandarizado para medir el rendimiento académico, lo cual restringe el análisis a un solo tipo de evidencia. Además, si bien la muestra es representativa dentro del contexto institucional, no permite generalizar los resultados a otras instituciones con características distintas. Por tanto, se sugiere realizar estudios complementarios que integren metodologías mixtas, análisis longitudinales y exploración de variables emocionales y culturales. Como línea futura, sería pertinente indagar cómo influyen factores como la ansiedad académica, el acompañamiento docente, la cultura de evaluación y el entorno sociocultural en la precisión de la autoevaluación. También resulta relevante estudiar la efectividad de intervenciones pedagógicas centradas en el desarrollo del juicio evaluativo en poblaciones diversas, en especial en contextos de formación inicial para el magisterio.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 39. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en las Licenciaturas en Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad Veracruzana, en Poza Rica, Veracruz, México.

Angel Segura Hernández
Aurelia Nicasio Moreno
Irma Morales Espinosa
José Felipe Reboredo Santes

Universidad Veracruzana

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.39

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento en los exámenes de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica. Se utilizó una metodología cuantitativa, no experimental, transversal, aplicado entre febrero a marzo de 2025, con una muestra representativa de 385 estudiantes. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan una percepción positiva sobre su desempeño académico, sin embargo, se observaron diferencias notables entre los niveles de rendimiento en cuanto a los exámenes y la manera en que los estudiantes evalúan su propio aprendizaje, en particular, los estudiantes con calificaciones más bajas tienden a sobrestimar su desempeño, mientras que quienes tienen calificaciones satisfactorias muestran una autoevaluación más ajustada a la realidad. El principal aporte de este estudio es resaltar cómo la autoevaluación puede convertirse en una herramienta necesaria para mejorar el rendimiento académico en los exámenes y promover el aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación superior.

Palabras clave

Aprendizaje, autoevaluación, estudiantes, rendimiento académico, Universidad Veracruzana

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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

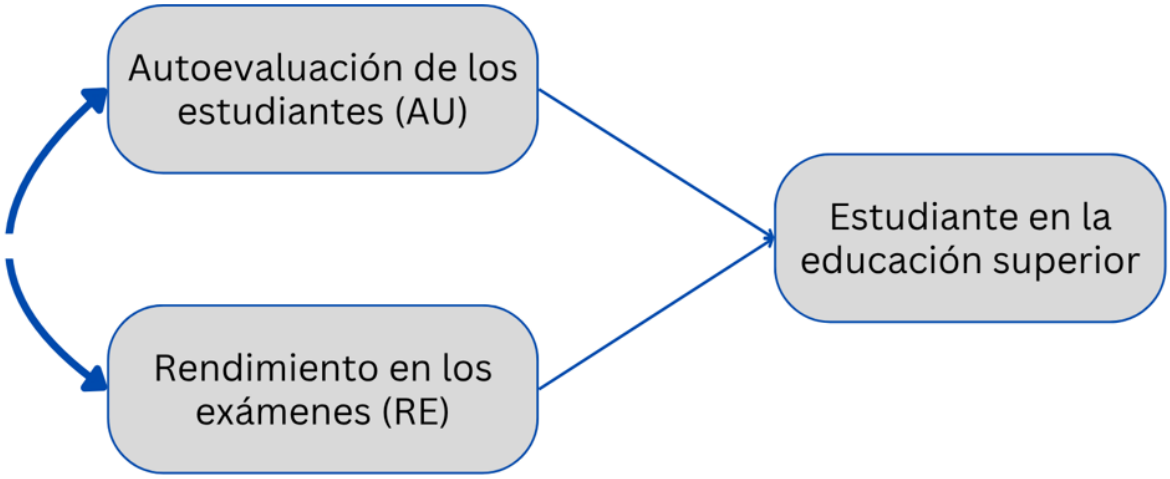
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 39.1.

Figura 39.1

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 Pedagogía en las áreas de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Veracruzana en Poza Rica de Hidalgo, Veracruz de Ignacio de la Llave, México. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 385 encuestas válidas, en el periodo de febrero a marzo de 2025. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 0 y 10 puntos (M = 9.25, SD = 0.97), y la puntuación autoevaluada entre 1.33 y 5 puntos (M = 4.29, SD = 0.62). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 39.1 y 39.2.

Tabla 39.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

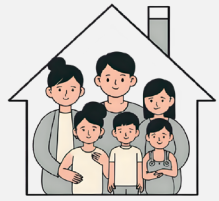
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
78.7% personas	9.2	3.3%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
99.3% solteras	20 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	8.41

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 385, de los cuales 14 tienen hijos, que representan 3.6%; la edad que más se repite es 20 años con 22.6%; después 21 años con 19.74% y sigue 19 años con 18.96%; 98.7% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 5 personas.

Tabla 39.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
21.3% personas	9.4	4.9%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
96.3% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	4	8.09

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 32.2% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 24.7% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 39.3).

Tabla 39.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

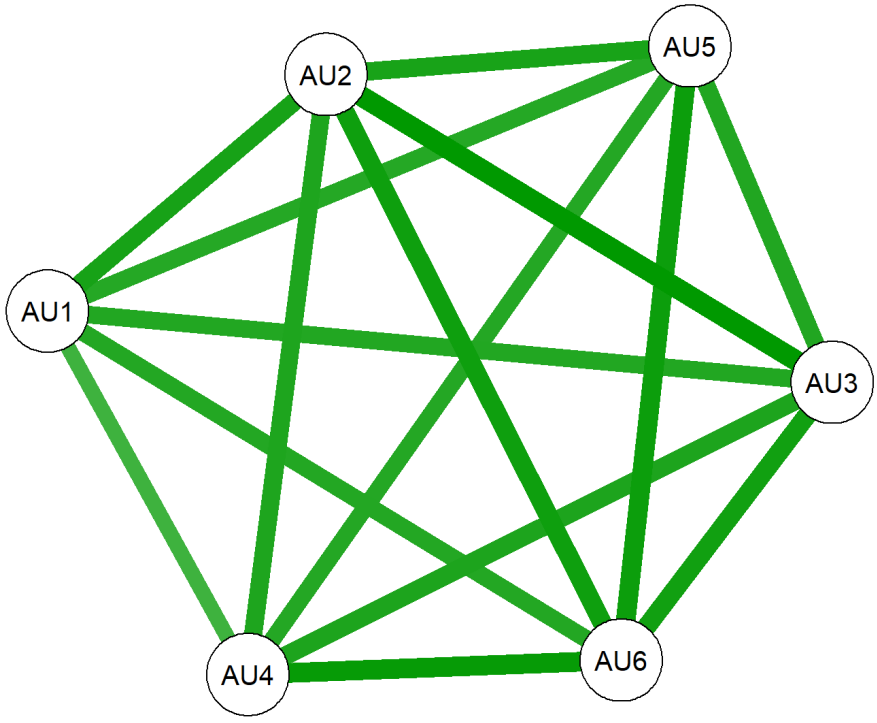
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			9.253
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.	0.966	0.952	4.290

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 39.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 39.4

Modelo gráfico gaussiano



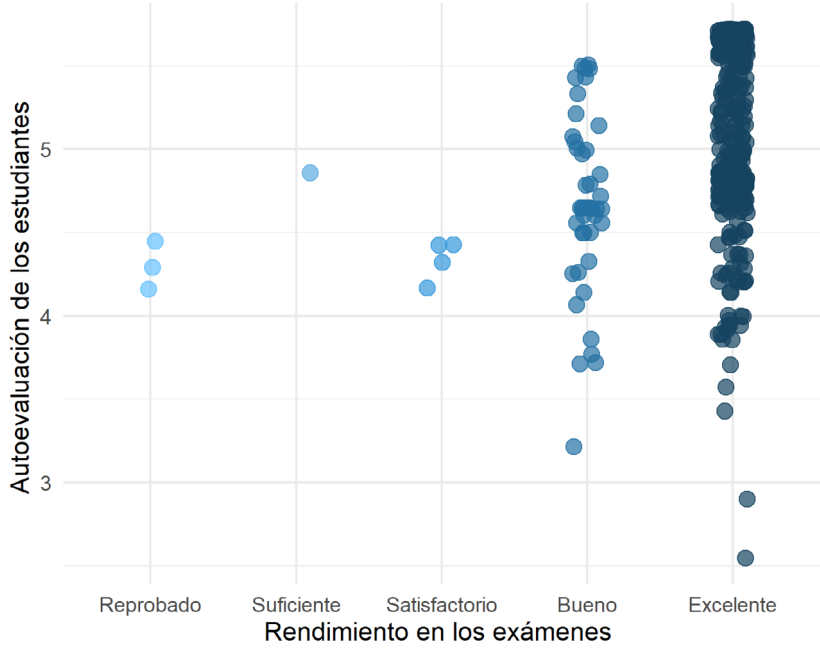
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.72	0.68	0.60	0.68	0.68
AU2	0.72	1.00	0.79	0.70	0.72	0.74
AU3	0.68	0.79	1.00	0.70	0.69	0.74
AU4	0.60	0.70	0.70	1.00	0.68	0.77
AU5	0.68	0.72	0.69	0.68	1.00	0.75
AU6	0.68	0.74	0.74	0.77	0.75	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 39.1

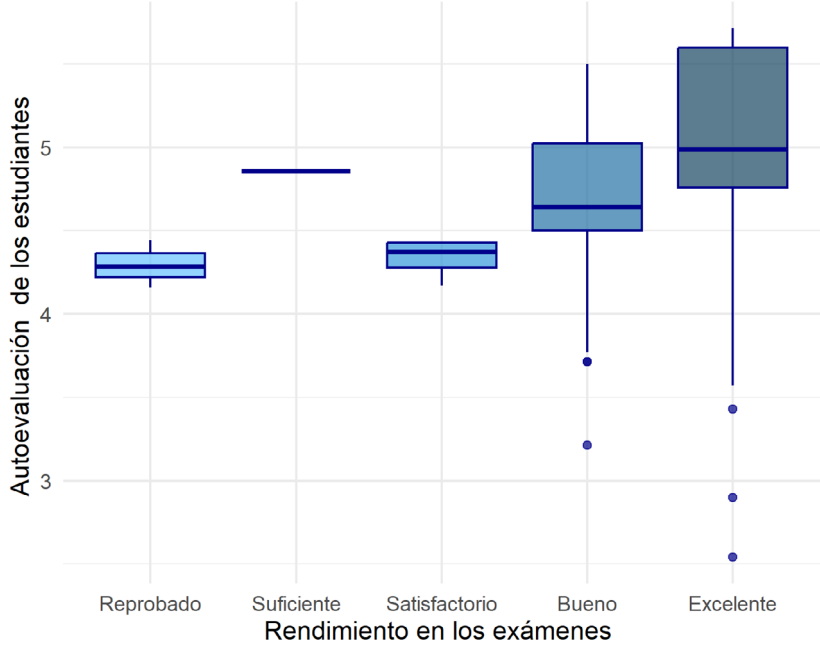
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 39.2

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 39.1. y 39.2.

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

Tabla 39.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	10.28	4	<0.05	0.01
AU 2	9.78	4	<0.05	0.01
AU 3	11.97	4	<0.05	0.01
AU 4	9.84	4	<0.05	0.01
AU 5	12.38	4	<0.05	0.01
AU 6	8.60	4	0.072	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 (5 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 39.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 39.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.97	0.242	No
Excelente - Suficiente	-0.48	1	No
Excelente - Reprobado	-1.68	0.461	No
Bueno - Excelente	-2.42	0.078	No
Bueno - Satisfactorio	1.15	1	No
Bueno - Suficiente	-0.86	1	No
Bueno - Reprobado	-2.29	0.11	No
Satisfactorio - Suficiente	-1.32	0.936	No
Reprobado - Satisfactorio	2.58	<0.05	Sí
Reprobado - Suficiente	0.43	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 Reprobado - Satisfactorio 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

Esta investigación facilitó una comprensión completa entre la autoevaluación del aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de nivel superior, particularmente en la carrera de Pedagogía y Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica. Uno de los descubrimientos más significativos es la discrepancia entre la visión que los alumnos poseen acerca de su propio rendimiento y los resultados alcanzados en sus pruebas académicas. Esta diferencia muestra que, a pesar de estar presente, la autoevaluación no siempre se acompaña de una reflexión crítica ni de pautas definidas que posibiliten al alumno evaluar con exactitud su proceso de aprendizaje. En este contexto, la información recolectada muestra que los estudiantes con resultados más bajos suelen infravalorar sus habilidades, mientras que los alumnos con rendimientos satisfactorios o elevados exhiben una mayor congruencia entre lo que creen conocer y lo que verdaderamente demuestran en sus resultados. Esta circunstancia muestra una de las mayores debilidades del actual sistema educativo: la falta de formación sistemática en habilidades metacognitivas que permitan al estudiante desarrollar un juicio evaluativo objetivo, condición indispensable para lograr una verdadera autorregulación del aprendizaje. Otro elemento significativo detectado es la gran voluntad de los alumnos para

involucrarse en procesos de autoevaluación, lo que supone una gran oportunidad, no obstante, esta disposición requiere ser canalizada con herramientas metodológicas adecuadas, como rúbricas claras, retroalimentación constante y estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión crítica. La autoevaluación no debe considerarse sólo como un medio para evaluar el rendimiento, sino como un elemento esencial del proceso educativo que fomenta la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones fundamentadas por parte del estudiante. Por tanto, uno de los desafíos más urgentes es promover las evaluaciones formativas dentro de las experiencias educativas de la Universidad Veracruzana, particularmente en las facultades de Pedagogía y trabajo Social, en donde integren la autoevaluación como parte del diseño curricular y no como una actividad aislada o complementaria. Dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra el hecho de haber trabajado con una muestra localizada en una sola región universitaria, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos a otras realidades educativas. Para futuros estudios, es relevante investigar la conexión entre la autoevaluación y otros elementos como la autoestima de los estudiantes y el apoyo tutorial proporcionado en las facultades. Esto facilita un entendimiento más detallado de los procesos subjetivos que experimentan los alumnos al evaluarse a sí mismos. Esta investigación subraya la relevancia de fortalecer la autoevaluación en los universitarios de la Universidad Veracruzana para favorecer el desempeño académico, esto es posible si se promueve con estrategias pedagógicas, el cual puede marcar la diferencia en la calidad del aprendizaje universitario, apostar por estudiantes que reflexionen sobre su propio proceso es apostar por una educación crítica y transformadora. La autorregulación no se enseña, se construye, y en ese camino, la autoevaluación es el punto de partida.

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Capítulo 40. Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Santiago de Cali en Valle del Cauca, Colombia.

Orlando Almeida Salinas
Abraham Mora Jimenez
Leopoldo Muñoz Cuartas
Monica Flor Vidal

Universidad Santiago de Cali

DOI: 10.46990/iQuatro.2025.12.05.40

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar si existen diferencias significativas entre la autoevaluación académica que realizan los estudiantes universitarios y su rendimiento en los exámenes. La investigación se desarrolló en la Universidad Santiago de Cali, Colombia, entre enero y marzo de 2024, con una muestra de 391 estudiantes de la Carrera de Psicología. Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, mediante un instrumento de encuesta validado en donde se midió la autoevaluación [AE] en seis ítems y el rendimiento en exámenes [RE] como una variable única utilizando un modelo de diferencias de medias. A través de análisis estadísticos como la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Dunn. Se encontró que solo uno de los seis ítems de autoevaluación mostró una diferencia significativa respecto al rendimiento académico, sin que las comparaciones entre grupos resultaran significativas. Este hallazgo sugiere una débil asociación general entre la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño y los resultados obtenidos en pruebas académicas. En un contexto donde se promueve el aprendizaje autorregulado, estos resultados invitan a repensar los mecanismos y criterios de autoevaluación, así como el papel de la retroalimentación en los procesos formativos.

Palabras clave

Autoevaluación, Educación superior, Estudiantes universitarios, Psicología, 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 (Tavsanli 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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

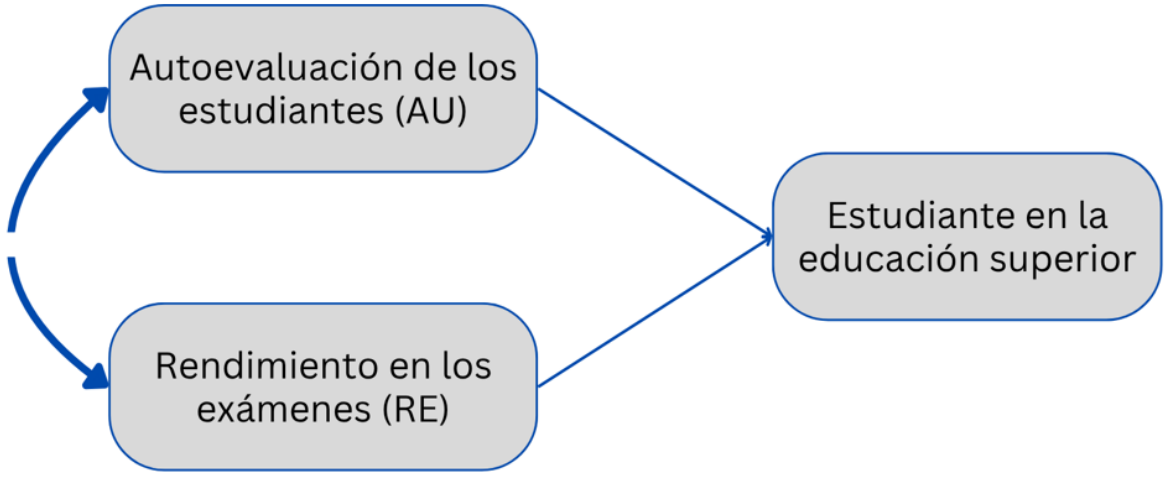
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la 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 40.1.

Figura 40.1

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 de la Universidad Santiago de Cali en Cali, Valle del Cauca, Colombia. Por su parte, para obtener 95 % de confiabilidad, con 5 % de error, fueron aplicadas un total de 391 encuestas válidas, en el periodo de enero a marzo de 2024. Se utilizó un instrumento de medición tipo encuesta (RELEP, 2024).

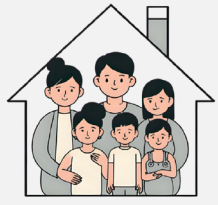
Las puntuaciones obtenidas en el rendimiento en los exámenes oscilan entre 5.8 y 10 puntos (M = 8.16, SD = 0.75), y la puntuación autoevaluada entre 1 y 5 puntos (M = 4.17, SD = 0.59). Las características demográficas de los participantes se muestran en las Tablas 40.1 y 40.2.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 40.1

Datos sociodemográficos de las mujeres

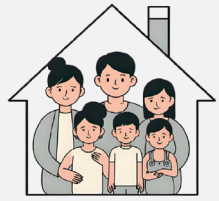
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
75.7% personas	8.2	4.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.9% solteras	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
3	6	7.12

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

En cuanto a las características, el total de los participantes fue de 391, de los cuales 17 tienen hijos, que representan 4.3%; la edad que más se repite es 18 años con 32.48%; después 21 años con 16.62% y sigue 20 años con 14.58%; 92.8% son solteros. El promedio de habitantes en el hogar es de 4 personas.

Tabla 40.2

Datos sociodemográficos de los hombres

	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
24.3% personas	7.9	4.2%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.6% solteros	21 años	4 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.2

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

Los estudiantes se encuentran inscritos en un sistema semestral; 76% son originarios de la ciudad donde se ubica la institución de educación superior, y 43.5% realizan alguna actividad extraescolar (no exigida por la escuela).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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 40.3).

Tabla 40.3

Definición conceptual y operacional de las variables y validez del instrumento

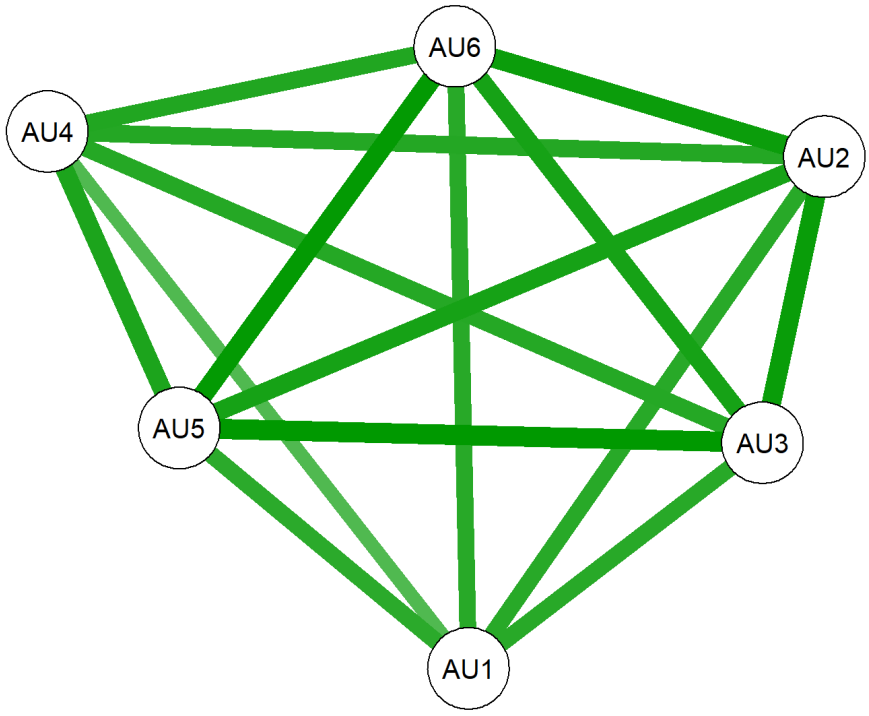
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones de 9 a 9.9 y excelente para puntuaciones de 10.			8.16
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.	0.964	0.938	4.17

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

Después de un análisis descriptivo, se realizaron correlaciones según Spearman en la Tabla 40.4. La significancia de los resultados obtenidos fue de 5%.

Tabla 40.4

Modelo gráfico gaussiano



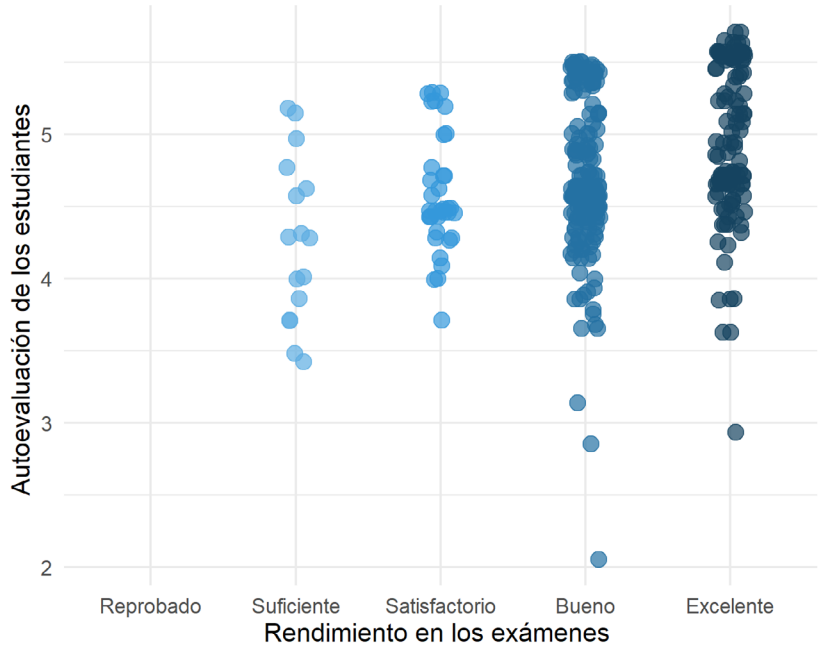
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.65	0.65	0.53	0.64	0.65
AU2	0.65	1.00	0.74	0.66	0.70	0.74
AU3	0.65	0.74	1.00	0.66	0.77	0.70
AU4	0.53	0.66	0.66	1.00	0.69	0.67
AU5	0.64	0.70	0.77	0.69	1.00	0.76
AU6	0.65	0.74	0.70	0.67	0.76	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 40.1

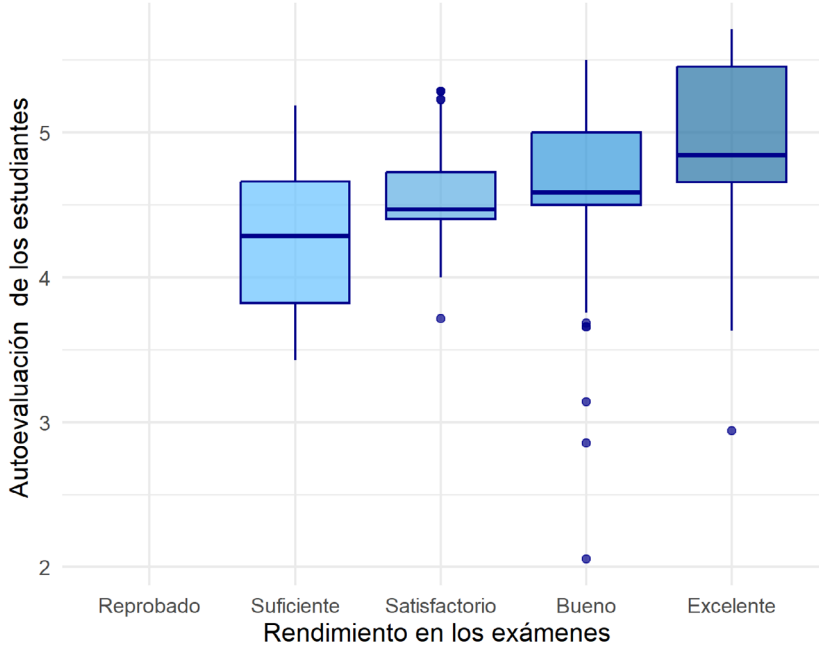
Dispersión de la autoevaluación



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

Diagrama 40.2

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 40.1. y 40.2.

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

Tabla 40.5

Prueba Kruskal-Wallis

Item	Chi cuadrada	Grados de Libertad	Valor_p	Efecto
AU 1	7.37	3	0.061	0.01
AU 2	6.59	3	0.086	0.01
AU 3	7.01	3	0.072	0.01
AU 4	2.44	3	0.486	0.01
AU 5	11.90	3	<0.05	0.01
AU 6	5.61	3	0.132	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 5 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 40.6 con los resultados de la prueba post hoc de Dunn.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Tabla 40.6

Prueba Post Hoc Test de Dunn

Comparación	Z	Valor_p	Significativo
Excelente - Satisfactorio	1.17	0.727	No
Excelente - Reprobado	1.93	0.160	No
Bueno - Excelente	-1.92	0.164	No
Bueno - Satisfactorio	0.02	1.000	No
Bueno - Reprobado	1.14	0.759	No
Reprobado - Satisfactorio	0.97	0.993	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

La presente investigación pone en evidencia una relación significativa entre la percepción de autoevaluación de los estudiantes y su rendimiento académico en evaluaciones formales. Este hallazgo, sustentado mediante análisis estadísticos robustos y métodos no paramétricos, trasciende el mero dato cuantitativo: revela una tensión importante entre lo que los estudiantes creen saber y lo que efectivamente demuestran en contextos evaluativos. En un entorno educativo como el de Cali, caracterizado por la heterogeneidad cultural, económica y académica, esta diferencia cobra un matiz crítico: la autoevaluación no puede asumirse como una capacidad homogénea ni universalmente desarrollada, sino como una competencia que exige formación, acompañamiento y regulación pedagógica continua. Este estudio reafirma que la autoevaluación, cuando es guiada y validada mediante criterios claros, tiene el potencial de mejorar el aprendizaje autorregulado. No obstante, también deja entrever que una parte considerable del estudiantado sobrestima o subestima su desempeño real, lo que limita el impacto transformador de esta herramienta si no se contextualiza ni acompaña adecuadamente. Por tanto, la autoevaluación no debe entenderse como una simple declaración subjetiva del estudiante, sino como un proceso formativo que exige el desarrollo de juicio evaluativo, conciencia crítica y habilidades metacognitivas. Un aporte clave de este trabajo es demostrar que las diferencias entre los niveles de autoevaluación no se distribuyen aleatoriamente, sino que muestran patrones asociados a los niveles de logro académico. Aquellos estudiantes con calificaciones más altas tienden a tener autoevaluaciones más ajustadas, mientras que quie-

nes obtienen resultados más bajos presentan percepciones distorsionadas de su desempeño. Esta observación sugiere que la precisión de la autoevaluación podría estar asociada con factores como la autoeficacia, el acceso a retroalimentación de calidad, o incluso con el capital cultural y académico previo del estudiante, aspectos que merecen una exploración más profunda. Entre las limitaciones de esta investigación se destacan la naturaleza transversal del diseño, que impide establecer relaciones causales, y la concentración de la muestra en una única institución y programa académico, lo que restringe la generalización de los resultados. Adicionalmente, el uso de escalas autoinformadas, aunque validadas estadísticamente, puede estar influido por sesgos de deseabilidad social o falta de autoconciencia plena por parte de los participantes. Futuras líneas de investigación podrían orientarse hacia estudios longitudinales que exploren cómo evoluciona la capacidad de autoevaluarse a lo largo de la carrera universitaria y cómo incide en la construcción de autonomía académica. Asimismo, se recomienda indagar en intervenciones pedagógicas que integren rúbricas, retroalimentación dialogada y estrategias metacognitivas para fortalecer esta competencia desde el inicio del proceso formativo. En síntesis, este capítulo aporta una comprensión más matizada del papel de la autoevaluación en el rendimiento académico universitario, al tiempo que invita a concebirla como un eje formativo estratégico que puede contribuir a una educación superior más crítica, autónoma y transformadora.

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

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 (Tavsanli 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).

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

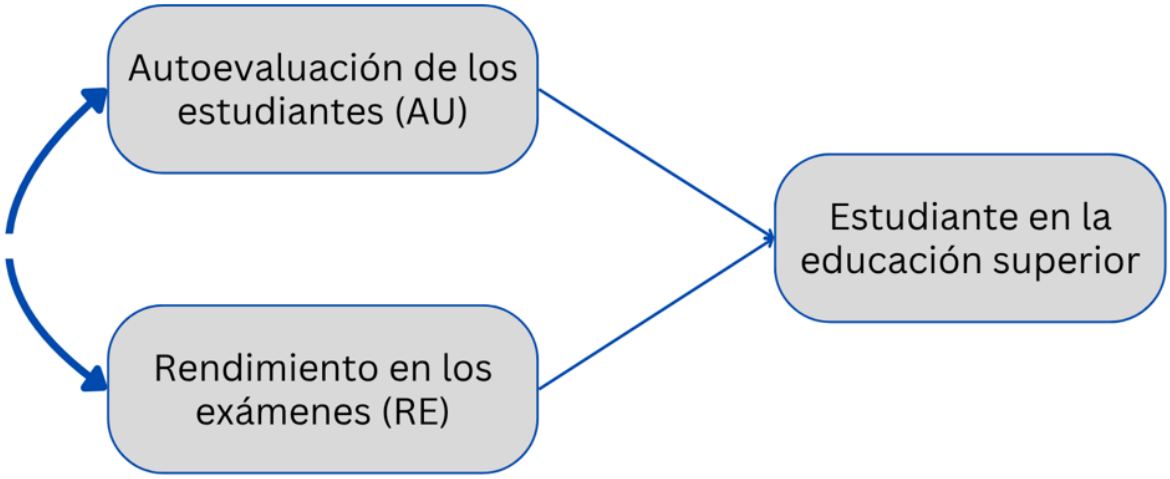
Un problema con la autoevaluación de los estudiantes es la frecuencia con la que llegan a juicios sustancialmente inexactos, derivado del exceso de confianza al juzgar la calidad de sus trabajos (Zamary et al., 2016). Un gran reto para los formadores es diseñar medios instructivos que puedan apoyar la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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

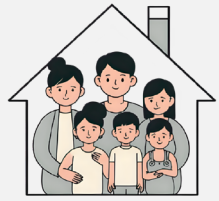
	Promedio de calificaciones	**Tienen hijos**
		
79.4% personas	8.6	8.4%
Estado civil	**Edad promedio**	**Promedio de habitantes en el hogar**
		
92.4% solteras	22 años	5 personas
Horas de lectura diaria	**Horas conectado en Internet**	**Horas en escuela**
		
2	5	6.03

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).

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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

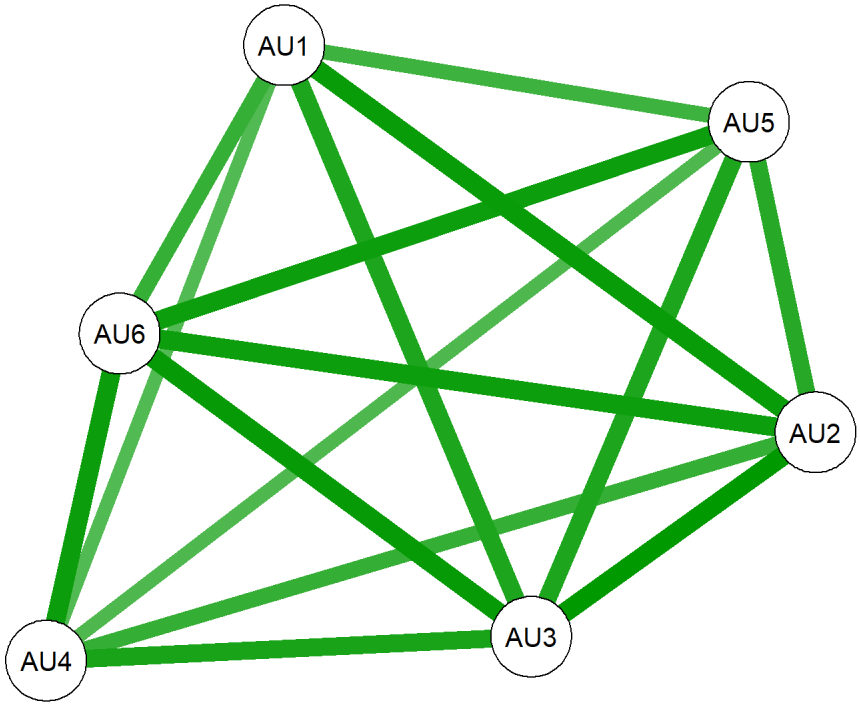
Variables	Definición	OMEGA	Alfa Cronbach	Media
Rendimiento en los exámenes (RE)	La escala de calificación es la siguiente: reprobado para una puntuación de 0 a 5.9, suficiente para puntuaciones de 6 a 6.9, satisfactorio para puntuaciones de 7 a 7.9, bueno para puntuaciones de 8 a 9, muy bueno para puntuaciones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



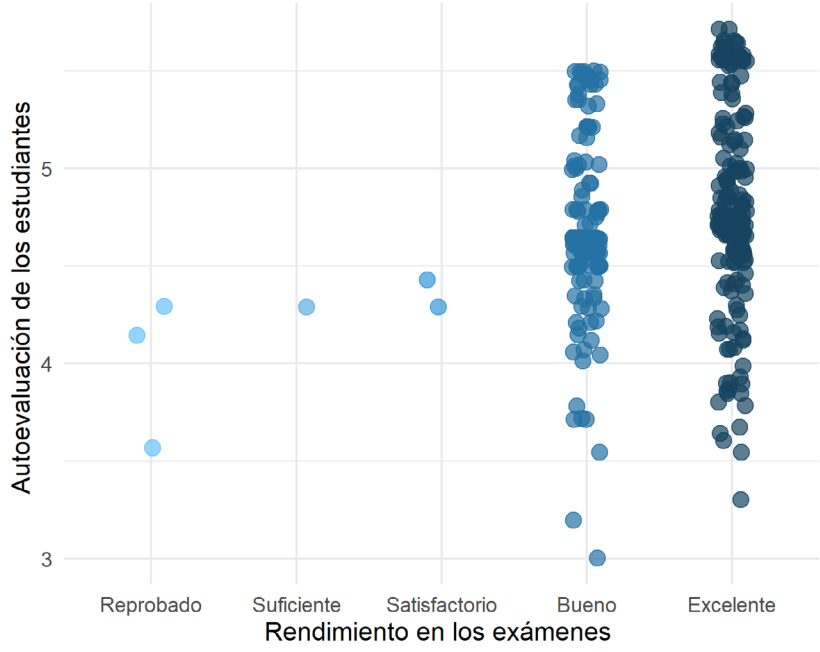
Matriz de Correlaciones						
	AU1	**AU2**	**AU3**	**AU4**	**AU5**	**AU6**
AU1	1.00	0.68	0.62	0.48	0.53	0.55
AU2	0.68	1.00	0.70	0.56	0.60	0.67
AU3	0.62	0.70	1.00	0.64	0.63	0.69
AU4	0.48	0.56	0.64	1.00	0.49	0.68
AU5	0.53	0.60	0.63	0.49	1.00	0.67
AU6	0.55	0.62	0.69	0.68	0.67	1.00

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

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Diagrama 41.1

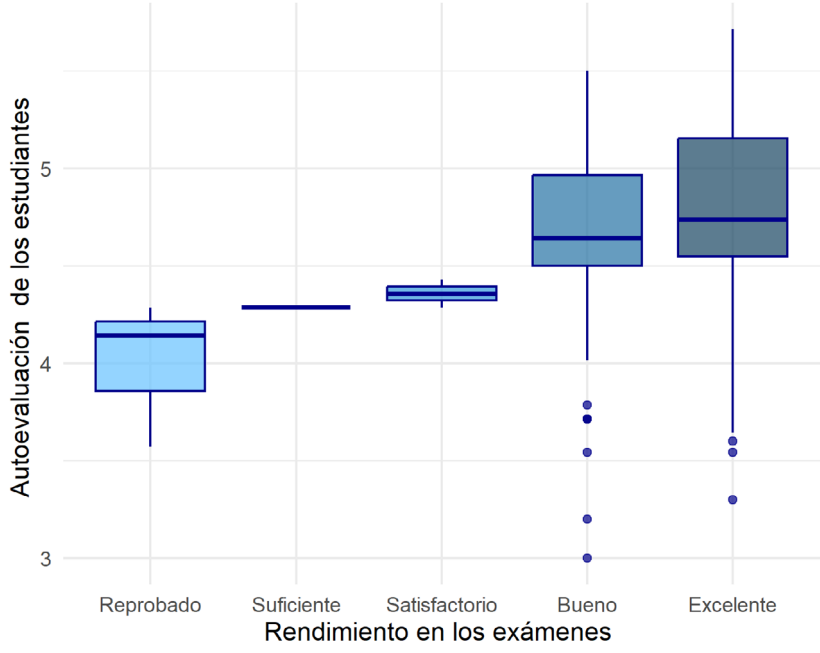
Dispersión de la autoevaluación



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

Item	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.

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

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.

ESTE CAPÍTULO ES RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DIRIGIDA POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELEP

Licencia de Creative Common Atribución-NoComercial-SinDerivadasAtribución 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

RELEP®
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA · MCMLXXVI · POR LA CULTURA Y LA JUSTICIA SOCIAL

iQ4 EDITORES®

Autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Resultados de una investigación en Latinoamérica.

Este libro presenta una investigación rigurosa sobre la autoevaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios de Latinoamérica. Mediante un enfoque cuantitativo transversal y con la participación de más de 15 mil estudiantes de México, Colombia y Ecuador, la obra ofrece evidencia empírica sobre la relación entre la autoevaluación del aprendizaje y el rendimiento académico en la educación superior.

El instrumento aplicado fue estadísticamente validado, utilizando pruebas de confiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald), análisis factorial exploratorio, correlaciones, pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y Dunn), así como representaciones gráficas para analizar la consistencia interna de las escalas y las diferencias significativas entre grupos. Los resultados muestran patrones de asociación relevantes que invitan a repensar las prácticas de evaluación desde una perspectiva formativa y metacognitiva.

Coordinado por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP), este libro constituye una herramienta técnica replicable, dirigida a investigadores, docentes, responsables de programas educativos y formuladores de política educativa. Su valor radica tanto en el diseño metodológico como en la posibilidad de extender su aplicación en contextos diversos, promoviendo una educación centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de su autonomía y autorregulación.

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada
Doctora en Administración, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), docente universitaria, coordinadora de la obra y de Redes de Investigación en Latinoamérica.

Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón
Doctor en Administración, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), docente universitario, coordinador de la obra y de Redes de Investigación en Latinoamérica .

https://www.facebook.com/Relep.redesla.la
https://relep.redesla.la/