



**Universidad
Zaragoza**

TRABAJO FIN DE GRADO

Efectos de la autoevaluación sobre estudiantes universitarios

Self-assessment effects on university students

Alumna: Ana Simorte de Francisco

NIA: 720786

Director: Agustín Martínez Molina

Grado de Psicología
AÑO ACADÉMICO **2018-2019**



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Resumen

Los estudiantes universitarios muestran altas prevalencias de ansiedad o síntomas depresivos. Estos problemas de salud se han relacionado principalmente con los exámenes y calificaciones. La autoevaluación se ha propuesto como una estrategia docente que favorecería las creencias percibidas de los estudiantes sobre su rendimiento, disminuiría la ansiedad y mejoraría su rendimiento académico. En este estudio se analizaron las relaciones entre las siguientes variables: autoevaluación, autoeficacia, rendimiento académico, ansiedad ante exámenes, motivación y exigencia. un total de 338 estudiantes universitarios respondieron de forma anónima y voluntaria a un cuestionario online. Además se desarrolló una nueva escala de autoevaluación. En general las variables analizadas se relacionaron significativamente y en magnitud baja y media según las hipótesis propuestas. Un modelo de regresión explicó el 28% de la nota de la asignatura. Este estudio sugiere seguir investigando los beneficios de la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Autoeficacia, autoevaluación, motivación exigencia, ansiedad ante exámenes, rendimiento académico.

Abstract

University students tend to show high prevalence of anxiety or depressive symptoms. These health problems have been related mainly to exams and grades. Self-assessment has been proposed as a teaching strategy that would favor students' perceived beliefs about their performance, reduce anxiety and improve their academic performance. In this study, the relationships between the following variables were analyzed: self-assessment, self-efficacy, academic performance, exam anxiety, motivation and effort regulation. A total of 338 university students responded anonymously and voluntarily to an online questionnaire. In addition, a new scale of self-assessment was developed. In general, the analyzed variables were significantly related in low and medium magnitude according to the proposed hypotheses. A regression model explained 28% of the average grade score of the subjects. This study suggests continuing to investigate the benefits of self-evaluation in the teaching-learning process.

Keywords: Motivation, self-efficacy, self-assessment, effort, test anxiety, academic performance.

Efectos de la autoevaluación sobre estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios muestran altas prevalencias de problemas psicológicos (Ammigand, Drexlerd, Williamsonb, y Guerra, 2019; Eisenberg, Gollust, Golberstein y Hefner, 2007; Rotenstein, et al., 2016). En este sentido, en estudios longitudinales como el de Newbury-Birch, Lowry y Kamali (2002), la ansiedad aparece como uno de los principales problemas de salud mental que afecta a este colectivo. Ya en 1994, Abouserie identificó los exámenes y las calificaciones como los principales estímulos que generan estrés entre los estudiantes. Los resultados indicaron que el 77.6% de los alumnos encuestados mostraban estrés moderado y el 10.4% se situaba en la categoría de estrés grave. Es por ello por lo que se incide en la importancia de dedicar recursos y atención al estudio del afrontamiento académico y otras variables relacionadas (Vaez y Laflamme, 2008). De forma que, para que las universidades puedan garantizar una enseñanza de calidad a sus alumnos deben de tener en cuenta la totalidad de factores que influyen el proceso de aprendizaje. Tanto los que entorpecen como los que favorecen dicho proceso, así como la relación que estas variables mantienen con el rendimiento y la salud mental de los estudiantes (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Por todo ello, el problema ante el que nos encontramos repercute tanto al ámbito académico como al de la salud.

En 1990, Sarason & Sarason hablaron de la importancia que tenía la ansiedad ante exámenes, la cual está formada por dos componentes psicológicos, la preocupación y la excitación emocional. Más adelante se definió la ansiedad ante la prueba como el conjunto de síntomas somáticos y fisiológicos, así como pensamientos perturbadores como miedo al fracaso, o preocupación que experimenta una persona, antes o durante la realización de un examen (Zeidner, 1998).

Artículos recientes afirman que este tipo de ansiedad es cada vez mayor entre el alumnado, sin embargo, muchos de los factores implicados son aún desconocidos para la literatura científica (Abdollahi, Carlbring, Vaez y Ghahfarokhi, 2016). Este tipo de ansiedad se relaciona de forma negativa con el desempeño académico (Khalaila, 2015). Otros autores añaden que existe una retroalimentación positiva entre rendimiento académico y emociones negativas, entre ellas la ansiedad. De forma que éstas últimas predicen las calificaciones y éstas a su vez fueron predictoras de emociones negativas (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama y Goetz, 2017).

Respecto a esta problemática, la intervención en el ámbito educativo debería estar orientada a incrementar la autoeficacia de los alumnos en lugar de reducir la ansiedad de estos (Hoegler y Nelson, 2018).

Sawatzky et al., (2012), realizaron un meta-análisis en el que propusieron identificar a los estudiantes con autoeficacia baja para intervenir con ellos dándoles un apoyo adecuado y de esta forma ayudarles a controlar el estrés. Ya que un alto sentido de autoeficacia se asocia con una disminución de la ansiedad del alumnado antes y después de enfrentarse a una prueba (Roick & Ringeisen, 2017). El término de autoeficacia percibida ha sido conceptualizado por Bandura (1986) como aquellos juicios personales que una persona hace sobre sus propias capacidades para realizar una serie de actuaciones específicas, necesarias en el logro de ciertos objetivos. Estas auto-creencias positivas motivan al individuo en el proceso de consecución de metas autorreguladoras (Schwarzer, 1998).

El meta-análisis realizado por Schunk en 1991, muestra la importancia de la autoeficacia en la motivación académica de los estudiantes para llevar a cabo estrategias de aprendizaje. En concreto, las creencias positivas sobre las propias capacidades parecen facilitar el empleo de estrategias metacognitivas de regulación del esfuerzo y la persistencia del alumnado a la hora de afrontar tareas difíciles. Así pues, profesores y educadores deberían de promover actividades que incrementen la autoeficacia percibida de sus alumnos (Komarraju & Nadler, 2013).

Boekaerts y Corno (2005), afirman que no existe un acuerdo unánime acerca de la definición de aprendizaje autorregulado. En su modelo de autorregulación hablan de dos aspectos que interactúan, por un lado el estudio y por otro, el bienestar psicológico. De forma que cuando los estudiantes cuentan con estrategias reguladoras de su propio aprendizaje, se encuentran más motivados en la persecución de logros académicos y tratan de preservar su bienestar ante la amenaza de estímulos estresantes. Por último, estos autores apelan a la responsabilidad del investigador, quien debe prestar mayor atención a las intervenciones de aprendizaje autorregulado y colaborar con los maestros para modificar ciertos aspectos.

En una investigación con estudiantes de medicina (Moffat, McConnachie, Ross y Morrison, 2004) se constataron los grandes beneficios que tienen las intervenciones educativas que proporcionan retroalimentación a los estudiantes. Facilitando información a los alumnos de su progreso a lo largo del curso académico, se observó una disminución de en sus niveles de estrés.

En un meta-análisis sobre los efectos que ejercen las técnicas de autoevaluación en el aprendizaje autorregulado, se concluyó que este tipo de intervenciones favorecen la SRL (self-regulated-learning) y en mayor medida afectan positivamente a las creencias percibidas de los estudiantes (Panadero, Jonsson y Botella, 2017).

En este sentido la autoevaluación se define como la valoración que los estudiantes hacen de su propia ejecución, entendiendo esta como proceso y resultado final de este, dicha valoración dependerá del umbral de perfección que el alumno tenga sobre sus objetivos (Panadero, 2011). Otros autores conceptualizan la autoevaluación haciendo referencia a los diferentes pasos de los que se compone el proceso. En primer lugar, los alumnos deben de realizar observaciones acerca de aspectos específicos de su ejecución, aspectos que deben estar sujetos a unos estándares subjetivos. A continuación, los estudiantes deben juzgar en qué medida están cumpliendo sus objetivos específicos y generales. Y por último, el tercer componente son las auto-reacciones, es decir, su interpretación acerca del grado de satisfacción con el resultado de su desempeño (Topping, 2003).

La autoevaluación puede estar presente en las aulas de los distintos niveles educativos, sin embargo, gran parte de los docentes desconocen el verdadero efecto que estas técnicas tienen en el alumnado, así como la forma idónea de llevarlo a cabo en sus clases (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Siguiendo esta afirmación, las técnicas de autoevaluación son una medida implantada por parte de los profesores, por lo que formaría parte de las estrategias docentes. Entendiendo éstas como todas aquellas medidas a través de las cuales los profesores tratan de provocar en los estudiantes conductas esperadas (Silver, Hanson, Strong y Schwartz, 1996).

Hoy en día sigue siendo común el rechazo a brindar a los estudiantes un papel activo en las diferentes evaluaciones, en contraposición, se debería promover en los alumnos la capacidad de autoevaluar su propio aprendizaje y regular dicho proceso (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

El objetivo principal de esta investigación es estudiar las relaciones que existen entre autoevaluación, autoeficacia, ansiedad ante exámenes, exigencia, motivación y rendimiento académico. Así pues, se espera que se cumplan las hipótesis que se representan en la Figura 1: i.e., (a) que existen relaciones positivas entre todas las variables, excepto con la variable de ansiedad ante exámenes (que se relaciona de forma negativa), y (b) observar si estas variables pueden explicar el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, el objetivo secundario fue el de desarrollar una escala que midiera la autoevaluación, ya que no se encontró ningún test adecuado al respecto.

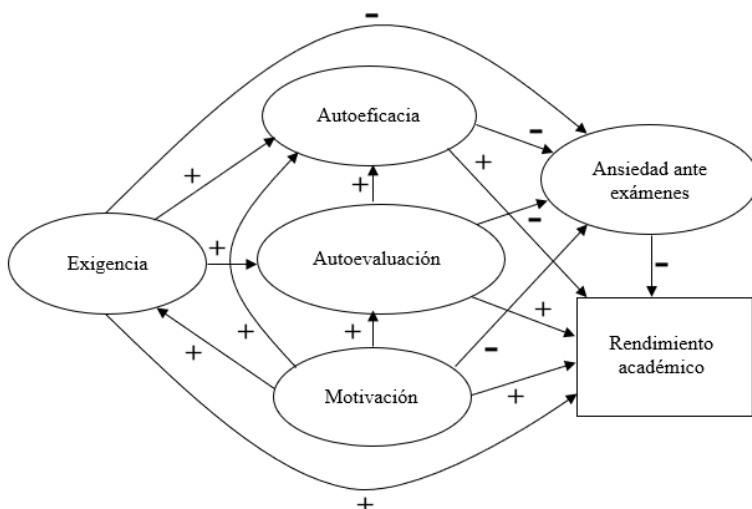


Figura 1. Modelo conceptual de las relaciones entre las variables.

Método

Participantes

Un total 375 participantes rellenaron de forma anónima y voluntaria el cuestionario. Esta muestra fue posteriormente depurada, eliminando a todos aquellos que respondieron incorrectamente a las 3 preguntas de control atencional y aquellas personas que afirmaron no estar realizando en la actualidad algún curso universitario. De forma que la muestra final fue de 338 estudiantes universitarios ya sean de grado o de máster. De los cuales, 221 mujeres (65,4 %) y el resto hombres.

Instrumentos

Motivación, exigencia y autoeficacia: Estas dimensiones se midieron a través del cuestionario MSLQ (Credé & Phillips, 2011) en su versión española Martínez-Molina (2018). La motivación fue evaluada por la dimensión de motivación intrínseca ($\alpha = 0.69$, $0,65$ y $\omega = 0,74$) de cuatro ítems. La exigencia se midió a través de la dimensión denominada *Effort regulation* ($\alpha = 0.61$, $0,67$ y $\omega = 0,74$) de cuatro ítems. Por último, la autoeficacia, en el MSLQ denominada a *self-efficacy for learning and performance* que consta de ocho ítems ($\alpha = 0.91$, $0,92$ y $\omega = 0,95$).

En todas las escalas los participantes indicaron su grado de acuerdo con las afirmaciones en una escala de cinco categorías ordenadas (siendo 1 Nada y 5 Total).

Ansiedad ante exámenes: Para evaluar el grado de ansiedad del alumnado se pasó la versión reducida de la escala de ansiedad ante exámenes TAI *Test Anxiety Inventory* de Spielberger (1980). Esta versión reducida de Taylor y Deane (2002) consta de cinco ítems de los

cuales dos correspondían a la dimensión de preocupación y tres a la de emocionalidad. ($\alpha = 0.87$). Los participantes indicaron el grado de acuerdo con las afirmaciones siendo 1 Nada y 5 Total.

Autoevaluación: Para evaluar la autoevaluación, se confeccionó una escala, partiendo de una fundamentación teórica, por un método deductivo (Morgado, Meireles, Neves, Amaral & Ferreira, 2017). Esta escala consta de 9 ítems, 3 de ellos forman la dimensión de criterios, otros 3 la dimensión de feedback o retroalimentación y los 3 restantes a la dimensión de autoevaluación. Los participantes indicaron el grado de acuerdo con las afirmaciones siendo 1 Nada y 5 Total.

Rendimiento: El rendimiento de los alumnos se evaluó con dos ítems. Ambos debían ser contestados en escala de 0 a 10 con un decimal. En uno tenían que autoinformar de la calificación promedio actual en la universidad. Y en el otro ítem de la calificación final de la asignatura sobre la que han respondido el cuestionario. *Ej.: En escala 0 a 10 con un decimal, tu calificación promedio actual en la Universidad es: p.ej., 5,5.*

Variables sociodemográficas: Se preguntó el sexo de los sujetos (hombre, mujer), la edad (en un desplegable que iba desde 17 años hasta >35 años) y si estaban realizando algún estudio universitario (grado o máster). Esta última pregunta fue un criterio de exclusión para todos los que respondieron de forma negativa.

Procedimiento

Con todos los ítems de las medidas anteriormente descritas se realizó una encuesta informatizada en la plataforma digital de Google Forms (ver Anexo 1). Fue necesario contextualizar los ítems de forma que tanto los ítems de motivación como de exigencia debían ser contestados de forma genérica. Sin embargo, antes de responder al resto de los ítems se les indicó a los participantes que debían pensar en una asignatura que ya habían realizado y que les hubiera supuesto cierta dificultad en la Universidad. Este requerimiento se basa en el supuesto de que serían las asignaturas difíciles las que involucrasen más actividades de autoevaluación, en contraposición a las que hubieran sido fáciles. Además, para responder a autoevaluación, autoeficacia y ansiedad ante exámenes los participantes debían situarse en tres momentos temporales diferentes: I. Para autoevaluación se les pidió que contestaran en función de si esas afirmaciones tuvieron lugar o no desde que comenzó la asignatura, hasta antes de las pruebas finales; II. el grado de autoeficacia solicitado fue el de justo antes de las pruebas finales; III. la ansiedad ante exámenes solicitada fue la percibida durante la prueba final de esa asignatura.

Dicha encuesta fue difundida por conveniencia mediante la técnica de bola de nieve. La difusión duró del 31 de mayo hasta el 6 de junio del mismo año, a través de redes sociales como WhatsApp, Instagram y Facebook.

Análisis

Se utilizaron los programas estadísticos IBM SPSS Statistics 22 y Jamovi 1.0.0 para realizar los análisis pertinentes y responder a las hipótesis propuestas. Así pues, se calcularon los índices descriptivos básicos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) para observar cómo se distribuían las variables en los estudiantes universitarios. Se calcularon dos índices de la fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald). Asimismo, se llevaron a cabo correlaciones bivariadas (r de Pearson) con objetivo de evaluar la validez concurrente y predictiva de las variables del estudio. Por último se realizó una regresión lineal múltiple en la que la variable dependiente era la nota media de la asignatura para observar si las variables explicaban el rendimiento académico.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables (media, desviación típica, asimetría y curtosis) que hemos nombrado en el apartado de análisis. Aparece también la fiabilidad a través del alfa de Cronbach y el omega de McDonald (Cho & Kim, 2015).

Tabla 1. Descriptivos y correlaciones entre variables

	MO	EF	SE	SA	AX	N1	N2
EF	.138*						
SE	.219**	.205**					
SA	.278**	.229**	.404**				
AX	-	-	-.156**	-.193**			
N1	.147**	.271**	.423**	.361**	-.280**		
N2	.188**	.332**	.171**	-	-.115*	.544**	
<i>i</i>	4	4	8	9	5	1	1
<i>M</i>	3.79	3.49	3.17	3.27	2.67	5.76	7.03
<i>SD</i>	0.60	0.52	0.89	0.86	1.12	1.87	1.01
<i>As</i>	-.147	-.130	-.205	-.166	.306	-.339	-.586
<i>Cr</i>	-.229	-.525	-.496	-.446	-.939	.218	2.19
α	.587	.661	.927	.885	.897		
ω	.591	.671	.928	.887	.898		

Nota: MO = Motivación; EF = Exigencia; SE = Autoeficacia; SA = Autoevaluación; AX = Ansiedad ante exámenes; N1 = Nota media de la asignatura; N2 = Nota promedio de la Universidad; * = $p < .05$; ** = $p < .001$; *i* = número de ítems; *M* = media; *SD* = Desviación típica; α = Alfa de Cronbach; ω = Omega; *As* = Asimetría; *Cr* = Curtosis.

Tanto la variable motivación ($M = 3.79$, $SD = 0.60$) como la variable exigencia ($M = 3.49$, $SD = 0.52$), ambas de 4 ítems, no llegan a un índice de fiabilidad y un omega adecuado,

siendo el alfa de Cronbach de 0.587 y 0.661 respectivamente y omega de 0.591 y 0.671 en ese orden. Sin embargo en autoeficacia de 8 ítems ($M = 3.17$, $SD = 0.89$), y ansiedad ante la prueba de 5 ítems ($M = 2.67$, $SD = 1.12$) encontramos los siguientes alfas; 0.927 y 0.897 respectivamente y los omegas de 0.928 y 0.898 en ese orden. De esta forma el índice de fiabilidad es muy bueno para autoeficacia y bueno para ansiedad ante exámenes.

Cabe destacar que la variable autoevaluación de 9 ítems ($M = 3.27$, $SD = 0.86$) tiene un alfa de Cronbach de 0.885 y un omega de 0.887, obteniendo una fiabilidad buena del cuestionario confeccionado en este estudio.

En cuanto a las calificaciones, para la nota promedio de la asignatura ($M = 5.76$, $SD = 1.87$), se identificaron 32 asignaturas diferentes entre los participantes evaluados a través de 1 ítem. La nota media hasta el momento del estudio universitario ya sea grado o máster ($M = 7.03$, $SD = 1.01$) también se evaluó mediante 1 ítem.

En cuanto a la asimetría y la curtosis, se ha observado que todas las variables tienen una distribución aproximada a la normal. Excepto la ansiedad ante exámenes que tiene una distribución platicúrtica y la nota media de la carrera que se distribuye de forma leptocúrtica.

Relaciones de las calificaciones con el resto de las variables

Las correlaciones de la Tabla 1, en lo que respecta a calificaciones y el resto de las variables, son bajas y medias. La nota media de la asignatura se relaciona de forma positiva y significativa ($p < 0.001$) con motivación ($r = 0.147$), exigencia ($r = 0.271$), autoeficacia ($r = 0.423$) y autoevaluación ($r = 0.361$) y de forma negativa y significativa ($p < 0.001$) con ansiedad ante la prueba ($r = -0.280$). En cuanto a la calificación promedio del estudio universitario, ésta se relaciona de forma positiva y significativa ($p < 0.001$) con motivación ($r = 0.188$), exigencia ($r = 0.332$) y autoeficacia ($r = 0.171$) y de forma significativa ($p < 0.05$) y negativa con ansiedad ($r = -0.115$). La relación entre ambas calificaciones es moderada ($r = 0.544$) y significativa ($p < 0.001$). Por lo que se puede afirmar que se apoyan las hipótesis que aparecen en la Figura 1.

Relaciones entre motivación, exigencia, autoeficacia, autoevaluación y ansiedad ante exámenes

Como muestra la Tabla 1, la variable ansiedad ante exámenes presenta una relación negativa, baja y significativa ($p < 0.001$) con autoeficacia ($r = -0.156$) y autoevaluación ($r = -0.193$). A su vez, la autoevaluación se relaciona de forma positiva y significativa ($p < 0.001$) con motivación ($r = 0.278$), exigencia ($r = 0.229$) y autoeficacia ($r = 0.404$). Siendo esta baja con motivación y exigencia y moderada con autoeficacia. La autoeficacia se relaciona de forma

significativa ($p < 0.001$) con motivación ($r = 0.219$) y exigencia ($r = 0.205$). La relación entre exigencia y motivación es significativa ($p < 0.05$), baja y positiva ($r = 0.138$). Las relaciones encontradas permiten concluir que se han apoyado las hipótesis de la Figura 1.

Relación entre nota media de la asignatura y el resto de las variables

La regresión lineal múltiple empleó como variable criterio la nota media de la asignatura y como predictores la autoevaluación, la autoeficacia, la ansiedad ante la prueba, la motivación y la exigencia. El resultado que se obtuvo correspondió a un coeficiente $R = 0.530$, $R^2 = 0.281$ y $R^2_{aj} = 0.270$, por lo que se puede afirmar que un 28% de la nota de la asignatura es explicado por este modelo. Los valores de los coeficientes para el modelo de regresión se presentan en la Tabla 2. Todos los predictores del modelo son estadísticamente significativos para la explicación de la nota de la asignatura, excepto la variable de motivación ($p > 0.05$).

Manteniendo constantes las variables de este modelo de regresión, si la autoevaluación aumenta en una unidad, supondría un incremento de 0.368 de la variable nota de la asignatura. Asimismo, un aumento de una unidad en autoeficacia y siendo el resto de las variables constantes, se pronostica que la nota de la asignatura se vea incrementada 0.611.

Tabla 2. Modelo de regresión lineal sobre la nota media de la asignatura.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Beta</i>		
(constante)	1.969	.735		2.680	.008
SA	.368	.116	.169	3.177	.002
SE	.611	.109	.291	5.626	.000
AX	-.318	.080	-.190	-3.978	.000
MO	.026	.153	.008	.168	.867
EF	.405	.125	.156	3.235	.001

Nota: N1= Nota de la asignatura (variable dependiente); MO= Motivación; EF= Exigencia; SE=Autoeficacia; SA= Autoevaluación AX= Ansiedad ante exámenes.

La autoevaluación ($\beta = 0.169$, $p < 0.05$), autoeficacia ($\beta = 0.291$, $p < 0.001$) y esfuerzo ($\beta = 0.156$, $p = 0.001$) mantienen una relación positiva y estadísticamente significativa con la variable independiente. Mientras que ansiedad ante la prueba muestra una relación inversa ($\beta = -0.190$) y estadísticamente significativa ($p < 0.001$) con la nota media de la asignatura.

Conclusiones

A partir de los resultados se puede concluir que se han apoyado la mayoría de las hipótesis de la investigación. Se han descrito relaciones positivas entre las variables

autoevaluación, autoeficacia, exigencia, motivación y rendimiento académico, excepto la ansiedad ante exámenes, que se relacionó de forma negativa. La ansiedad, la motivación y la exigencia mantuvieron relaciones bajas y no significativas entre ellas. Asimismo, se observó que todas las variables estudiadas, excepto la motivación, fueron útiles en el pronóstico de la nota de la asignatura.

En relación con investigaciones anteriores, la autoeficacia también se relacionó de forma positiva con el logro académico como afirmó Choi en 2005. Además, se ha observado que a mayor autoeficacia menor ansiedad ante exámenes tal y como postularon Bandalos, Yates & Thorndike-Christ en su estudio de 1995. Además, las buenas auto-creencias percibidas se relacionan con un mayor nivel de exigencia como afirmó Lunenburg, 2011. Por último, los resultados también coincidieron con los de Schunk, quién en 1991 ya señaló que existía una relación positiva entre autoeficacia y motivación académica.

En cuanto al rendimiento académico, los resultados mostraron que la motivación se relacionó de forma positiva, aunque baja, con las calificaciones, como ya se observó en otros estudios (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). De acuerdo con Carbonaro (2005), se ha encontrado que a mayor nivel de exigencia más logro académico. La única variable de este estudio que guardó una relación negativa con el rendimiento académico es la ansiedad ante la prueba, tal y como afirman Cassady y Johnson en su estudio de 2002.

Hemos observado resultados similares a los de Wolters, quién afirmó en 1999 que existían relaciones positivas entre la regulación motivacional, la exigencia y las estrategias de aprendizaje, en este caso la autoevaluación.

Por último, tal y como indicaron Panadero, Jonsson y Botella (2017), los métodos de autoevaluación tenían efectos beneficiosos en el alumnado. Los resultados de este estudio fueron en esa línea, puesto que se ha encontrado una relación positiva de estos con la autoeficacia y el rendimiento académico y de forma negativa con la ansiedad ante el examen.

Se puede concluir que el modelo llevado a cabo en esta investigación ha sido robusto, ya que a pesar de las limitaciones encontradas, se han podido llevar a cabo los análisis estadísticos propuestos obteniendo los resultados esperados.

Así pues, cabría señalar como limitaciones, por un lado, la heterogeneidad de los estudios universitarios y por ende, de las asignaturas escogidas por los participantes para responder al cuestionario. Esta cuestión ha hecho que no hubiera control específico sobre la autoevaluación

existente en cada asignatura y no poder comparar una asignatura con otra. Además, el muestreo fue no probabilístico, con una participación mayoritaria de mujeres.

Cabe destacar, que otra de las aportaciones principales del estudio fue la de desarrollar una escala de autoevaluación que ha mostrado buenos indicadores de fiabilidad y validez predictiva. En esta línea, empezamos a cubrir la necesidad que apuntaban Panadero et al., (2017) de analizar las dimensiones específicas de la autoevaluación. A falta de profundizar en la validez de constructo de la escala de autoevaluación, este estudio sugiere tener en cuenta las tres dimensiones evaluadas consideradas en el constructo: la existencia de criterios, recibir feedback y la evaluación propia. Por lo tanto, la autoevaluación ha mostrado tener un papel importante en la relación con las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, una de las implicaciones prácticas que se derivan de este estudio es la de considerar como estrategia docente métodos de autoevaluación en la enseñanza. Los alumnos reciben feedback por parte del profesor, de otros alumnos o con las actividades que desarrolla él mismo. Pero, sobre todo, es conveniente que los alumnos evalúen ellos mismos su propia ejecución y proceso de aprendizaje. Así pues, los métodos de autoevaluación permiten a los estudiantes tomar un papel activo. De esta forma, habría un aumento de la autoeficacia, un incremento del rendimiento académico así como una disminución de la ansiedad ante la prueba.

Referencias

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2016). Perfectionism and Test Anxiety among High-School Students: the Moderating Role of Academic Hardiness. *Current Psychology, 37*(3), 632-639. doi:10.1007/s12144-016-9550-z
- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology, 14*(3), 323–330. doi:10.1080/0144341940140306
- Ammigand, R., Drexlerd, M. L., Williamsonb, A. A., & Guerra, N. G. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: implications for university support offices. *Journal of International Students 2019 Vol 9 Issue 1, 9*(1), 129-148.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 611-623. doi:10.1037/0022-0663.87.4.611
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. En D. Marks. (Ed.), *The Health Psychology Reader* (pp. 94-106). Englewood Chfts, USA: Prentice-Hall
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199–231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education, 78*(1), 27–49. doi:10.1177/003804070507800102
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods, 18*, 207-230.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools, 42*(2), 197–205. doi:10.1002/pits.20048
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 337–346. doi:10.1016/j.lindif.2011.03.002

- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. doi:10.1037/0002-9432.77.4.534
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257–274. doi:10.1006/ceps.1995.1017
- Hoegler, S., & Nelson, M. (2018). The Influence of Anxiety and Self-Efficacy on Statistics Performance: A Path Analysis. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(5), 364-375. doi:10.24839/2325-7342.JN23.5.364
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438. doi:10.1016/j.nedt.2014.11.001
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). *Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005 4801448
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance. *International journal of management, bussiness and administration*, 14(1), 1-6.
- Martínez-Molina, A. (2018). *Herramienta de Evaluación para las Características del Estudiante (CAES) de la Universidad de Tarapacá, Chile: Informe Técnico interno*. Talca, Chile.
- Moffat, K. J., McConnachie, A., Ross, S., & Morrison, J. M. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education*, 38(5), 482–491. doi:10.1046/j.1365-2929.2004.01814.x
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., & Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(3), 1-20. doi:10.1186/s41155-016-0057-1
- Newbury-Birch, D., Lowry, R. J., & Kamali, F. (2002). The changing patterns of drinking, illicit drug use, stress, anxiety and depression in dental students in a UK dental school: a longitudinal study. *British Dental Journal*, 192(11), 646–649. doi:10.1038/sj.bdj.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. doi:10.1080/03075070600572090
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 11*(30), 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74–98. doi:10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development, 00*(0), 1-18.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research, 83*, 84-93.
- Rotenstein, L. S., Ramos, M. A., Torre, M., Segal, J. B., Peluso, M. J., Guille, C., ... & Mata, D. A. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students: a systematic review and meta-analysis. *Jama, 316*(21), 2214-2236.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens. S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. En H. Leitenberg. (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Boston, USA: Springer.
- Sawatzky, R. G., Ratner, P. A., Richardson, C. G., Washburn, C., Sudmant, W., & Mirwaldt, P. (2012). Stress and depression in students: the mediating role of stress management self-efficacy. *Nursing research, 61*(1), 13-21.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*, 207-231.

- Schwarzer, R. (1998). Optimism, goals, and threats: How to conceptualize self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. *Psychology & Health, 13*(4), 759–766. doi:10.1080/08870449808407430
- Silver, H. S., Hanson, J. R., Strong, R. W., & Schwartz, P. B. (1996). *Teaching styles and strategies*, NJ, USA: Thoughtful Education Press.
- Spielberger, C. D. (1980). Test anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0985
- Taylor, J., & Deane, F. P. (2002). Development of a Short Form of the Test Anxiety Inventory (TAI). *The Journal of General Psychology, 129*(2), 127–136. doi:10.1080/00221300209603133
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. En M. Segers et al. (Eds.), *Optimizing News Modes of Assessment: in Search of Qualities and Standards* (pp. 55-87). Dundee, Scotland: Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of swedish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(2), 183–196. doi:10.2224/sbp.2008.36.2.183
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*(3), 281–299. doi:10.1016/s1041-6080(99)80004-1
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York City, USA: Plenum.

Anexo 1

Cuestionario de la investigación

1. Prefiero materiales del curso que realmente me desafíen, así aprendo cosas nuevas.
 2. Prefiero materiales del curso que despierten mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.
 3. Lo más satisfactorio para mí en un curso es tratar de entender el contenido lo más a fondo posible.
 4. Cuando tengo la oportunidad, elijo las tareas o trabajos del curso en los que puedo aprender, incluso si no garantizan una buena nota.
 5. Cuando estudio, me aburro o no tengo interés y abandono antes de lo planeado. (REVERSO)
 6. Trabajo duro para rendir bien en clase, incluso si no me gusta lo que estamos haciendo.
 7. Cuando el trabajo del curso es difícil, renuncio o estudio solamente las partes fáciles (REVERSO)
 8. Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, logro trabajar hasta terminar.
- Piensa en una asignatura que hayas cursado recientemente y que haya supuesto cierta dificultad para ti.
Indica el nombre de asignatura en la que estás pensando...
- Responde las siguientes preguntas pensando en esa asignatura.
Desde que comenzó la asignatura, hasta antes de las pruebas finales...
9. Las reglas de aprendizaje que debía seguir estaban bien definidas
 10. Seguí una serie de detallados pasos durante las actividades de aprendizaje (p.ej., ejercicios prácticos)
 11. Realicé actividades que facilitaron la adquisición de conocimientos clave (p.ej., prácticas, exámenes parciales, simulaciones)
 12. Pude distinguir los aciertos y errores en mis actividades de aprendizaje
 13. Valoré mi nivel de conocimiento tras realizar actividades de aprendizaje
 14. Evalué mi propio rendimiento en las actividades de aprendizaje
 15. Recibí información útil tras realizar las actividades de aprendizaje
 16. Fui consciente de los fallos cometidos en mis actividades
 17. Aprendí al recibir correcciones de mis actividades
- Antes de las pruebas finales de esa asignatura...
18. Creí que iba a obtener buenas calificaciones.
 19. Estaba seguro de que podía entender el material más difícil.
 20. Estaba seguro de que podía aprender los conceptos básicos enseñados.
 21. Estaba seguro de que podía entender el material más complejo presentado por el profesor.
 22. Estaba seguro de que podía hacer un excelente trabajo con las tareas asignadas y evaluaciones del curso.
 23. Esperaba un buen resultado.
 24. Estaba seguro de que podía dominar lo que se enseñó.
 25. Considerando la dificultad de la asignatura, el profesor y mis habilidades, creí que lo haría bien.

Durante el examen final de esa asignatura...

26. Durante los exámenes me pongo tan nervioso que olvido cosas que realmente sé
27. Parece que me anulo mientras estoy en exámenes importantes
28. Durante los exámenes me pongo muy nervioso
29. Los exámenes me incomodan mucho
30. Me altero mucho cuando estoy en exámenes importantes
31. En escala 0 a 10 con un decimal, tu calificación promedio actual en la Universidad es: p.ej., 5,5
32. En escala 0 a 10 con un decimal, tu calificación final de la asignatura sobre la que respondiste este cuestionario es: p.ej., 5,5

Los ítems 1, 2, 3, 4, evalúan motivación.

Los ítems 5, 6, 7, 8, evalúan exigencia.

Los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, miden autoeficacia.

Los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, evalúan autoevaluación.

Los ítems 26, 27, 28, 29, 30, miden la ansiedad ante exámenes.

Los ítems 31, 32 referidos a rendimiento académico.