

Artículo de Investigación

Autoevaluación mixta para la motivación y satisfacción universitaria

Mixed self-assessment for university motivation and satisfaction

Damián Ibáñez Fernández: Universitat Jaume I, España.
ibanezd@uji.es

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 22/08/2024

Fecha de Publicación: 29/08/2024

Cómo citar el artículo (APA 7^a):

Ibáñez, D. (2024). Autoevaluación mixta para la motivación y satisfacción universitaria [Mixed self-assessment for university motivation and satisfaction]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-594>

Resumen:

Introducción: Ante la falta de motivación y satisfacción en los cursos universitarios, se han desarrollado diversas metodologías docentes para incrementar el interés y la participación estudiantil. Una de estas metodologías es la autoevaluación, que permite a los estudiantes comprender mejor su nivel de aprendizaje y facilitar el estudio de elementos clave. **Metodología:** Este estudio exploró técnicas de autoevaluación continua y extraordinaria, combinadas con una comunicación abierta entre docente y estudiantes, para aumentar la satisfacción y el rendimiento académico. Se aplicaron en un apartado práctico de una asignatura de primer año, donde el abandono y la insatisfacción son más altos. Los alumnos se dividieron en dos grupos de prácticas, implementando las actividades de autoevaluación solo en uno de ellos, y se compararon los resultados académicos entre ambos grupos. **Resultados:** Los resultados mostraron que, aunque la autoevaluación no tuvo un gran impacto en la asistencia, sí se observó un efecto positivo en los resultados académicos y el nivel de satisfacción del grupo que la practicó. **Discusión:** Estos hallazgos sugieren que la autoevaluación puede ser una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento y la satisfacción estudiantil. **Conclusiones:** La autoevaluación, junto con una comunicación abierta, puede contribuir a mejorar la satisfacción y el rendimiento académico, especialmente en cursos con altos índices de abandono.

Palabras clave: Enseñanza; Autoevaluación, Aprendizaje continuo; Satisfacción universitaria; Metodologías docentes.

Abstract:

Introduction: Faced with a lack of motivation and satisfaction in university courses, various teaching methodologies have been developed to increase student interest and participation. One of these methodologies is self-assessment, which allows students to better understand their level of learning and facilitates the study of key elements. **Methodology:** This study explored continuous and extraordinary self-assessment techniques, combined with open communication between teacher and students, to increase satisfaction and academic performance. They were applied in a practical section of a first-year subject, where dropout and dissatisfaction are highest. Students were divided into two practice groups, implementing the self-assessment activities in only one of them, and academic results were compared between the two groups. **Results:** The results showed that although self-assessment did not have a large impact on attendance, there was a positive effect on the academic results and the level of satisfaction of the practice group. **Discussion:** These findings suggest that self-assessment can be an effective tool for improving student achievement and satisfaction. **Conclusions:** Self-assessment, together with open communication, can contribute to improving academic satisfaction and performance, especially in courses with high dropout rates.

Keywords: Education; Self-assessment; Continuous learning; University satisfaction; Teaching methodology.

1. Introducción

El abandono de estudios es un problema recurrente que afecta tanto a nivel universitario, como social. Para las universidades, representa un coste público considerable. El BBVA estima que el abandono universitario resulta en un coste de 974 millones de euros de 2017, suponiendo un 11,9% del gasto anual en universidades (Aragón y Zaera, 2019); mientras que la CRUE lo estima en un gasto de 399,1 millones de euros (Hernández *et al.*, 2019). Socialmente, el abandono universitario repercute en una pérdida de recursos para las familias de los estudiantes, y genera frustración tanto emocional como laboral. Pese a que España no se aleja de otros países desarrollados en cuanto a las tasas de abandono (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2020), en el curso 2015-16 el 33,2% de los estudiantes abandonaron la carrera en su primer curso (Sistema Integrado de Información Universitaria [SIIU], 2022). De este porcentaje, el 12,4% cambiaron sus estudios a un grado diferente, sin embargo, un 20,8% abandonó completamente los estudios, por lo que según estos datos, un quinto de los estudiantes de primero abandonó sus estudios universitarios. Existen muchas variables que afectan al abandono universitario, socio-económicas, según el nivel de estudios y la situación laboral de los padres; demográficas, afectando el lugar de residencia, la edad y el género; o de rendimiento (Mellizo-Soto, 2022). Es esta última variable, que es considerada la variable con más peso en el abandono de estudios de primer año (Mellizo-Soto *et al.*, 2022) (Silva, 2011), en la que el personal docente puede generar un mayor impacto.

El rendimiento de los estudiantes, considerado como el porcentaje de créditos aprobados del total matriculados, se ve afectado por multitud de factores difíciles de valorar, cuestiones como la motivación o la satisfacción (Blázquez *et al.*, 2013) con el grado y las asignaturas. Para Santrock (2002) la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. Herrera *et al.* (2004) añaden que la motivación es una de las principales claves para explicar cualquier tipo de comportamiento humano. Incentivar esta motivación en el aula universitaria, facilita la satisfacción y un mejor desempeño académico

del alumnado (Montico, 2004). Diversos estudios (Vasquez, 2022) (Ramos, 2014) demuestran que existe una relación directamente proporcional entre la motivación en la universidad y el rendimiento de los estudiantes. La motivación conlleva un interés y esfuerzo propios (Cardozo, 2008). Aumentar la motivación de forma continua en los estudiantes, requiere que sean guiados hacia una autoconsciencia y que, a través de su propio esfuerzo, pueden alcanzar sus metas universitarias, aumentando su rendimiento y su satisfacción (Mireles y García, 2022) (Núñez y Urquijo, 2012). Esta misma satisfacción que consiguen los estudiantes al cumplir sus expectativas respecto a los estudios, ayuda a hacer que la motivación de los estudiantes continúe creciendo (Llanes *et al.*, 2021).

Sin embargo, crear esta autoconsciencia no es una tarea sencilla. Es necesario dotar a los estudiantes de herramientas para que evalúen sus propios conocimientos y el esfuerzo que están dedicando en ellos. Dicho de otro modo, a través de la autoevaluación del aprendizaje. La autoevaluación aparece como concepto en educación por primera vez en la década de 1930 en los Estados Unidos de América (Brew, 1995), y para 1970 ya se había extendido a países como Reino Unido, Noruega, Australia o Suecia (Gairín, 1997). Pero no fue hasta los años 90 que comenzó a ser aplicada con más frecuencia en las aulas (Boud, 1995). En los últimos 20 años, la producción científica sobre autoevaluación se ha multiplicado (Kambourova *et al.*, 2021), y el conocimiento que se tiene sobre sus efectos.

Aun así, Kambourova *et al.* (2021) concluyen que los verdaderos aspectos didácticos de la autoevaluación, son escasamente abordados. En muchos casos, la eficacia de la autoevaluación se valora exclusivamente a través de la comparación de las calificaciones del profesor con las autoevaluadas. Pero utilizar la autoevaluación con calificaciones cuantitativas sobre el propio trabajo del estudiante, para después compararlo con las calificaciones del profesorado, no potencia habilidades de autoconsciencia del aprendizaje. Avila *et al.* (2020) refuerzan el hecho de que, al excluir los criterios cualitativos al analizar la calidad del aprendizaje, se deshumaniza el proceso valorando solo la excelencia, que se convierte en un valor alejado de la realidad. Para generar motivación en los estudiantes a través de herramientas de autoevaluación, es necesario considerar a los estudiantes como personas con mente, procesos vitales y emociones (González-García, 2021). Diseñando un sistema de autoevaluación integrador, reflexivo y conclusivo que valore las experiencias de los estudiantes en su proceso.

Del mismo modo, realizar actividades de autoevaluación de forma puntual dificulta que los estudiantes desarrollen la autoconsciencia. Como cualquier otro método para mejorar el aprendizaje, la autoconsciencia necesita ser practicada de forma continua para que los alumnos asimilen y comprendan su objetivo (Kastner, 2010) (García y Cuello, 2009). Realizar actividades didácticas diversas y de una forma arbitraria, puede generar un estrés y una carga tanto de trabajo como emocional en los alumnos (Hendrie y Bastacini, 2020) como en el personal docente. La motivación a través de la autoevaluación debe trabajarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de una forma estandarizada, para que se mantenga el ciclo positivo de esfuerzo y satisfacción en el rendimiento académico.

No obstante, diseñar un sistema de autoevaluación de forma continua, para fijar las habilidades de autoconsciencia en los estudiantes; de un carácter cualitativo, donde no se despersonaliza el proceso, y que sea capaz de motivar a los estudiantes de forma eficaz es una tarea compleja. En este estudio, se pretende diseñar un sistema de autoevaluación siguiendo estas pautas, y evaluar su eficacia en la motivación de estudiantes en un caso real. Para ello, se diseñó un método de autoevaluación mixto en dos fases. Una primera fase continua, donde los estudiantes analizaban su experiencia en la clase, sus necesidades y sus problemas. Estos análisis en forma de cuestionario, se compartirían con el profesorado para realizar ajustes en los métodos de enseñanza y el tiempo dedicado al temario, fomentando un aprendizaje

robusto. En la segunda fase, se realizó una actividad autoevaluativa extraordinaria al finalizar la asignatura, con el objetivo de evaluar el propio método desde la perspectiva de los estudiantes de forma cualitativa. Para valorar cuantitativamente la eficacia de este proceso, se evaluó la asistencia de los alumnos a las clases y se compararon sus resultados académicos con otro grupo en la misma asignatura al que no se le realizó ninguna actividad autoevaluativa, ni de autoconsciencia. Se pueden resumir los objetivos de este estudio en los siguientes tres puntos:

- Evitar el abandono universitario potenciando la motivación, asistencia y rendimiento académico a través de técnicas de autoevaluación.
- Mejorar y facilitar la comunicación entre el docente y los estudiantes mediante el uso de una autoevaluación cuantitativa.
- Estudiar el efecto del método propuesto comparando los resultados académicos del grupo evaluado y otro de control en la misma asignatura.

El resto del documento está dividido en 5 secciones. En la Sección 2, se describe la metodología seguida para este estudio, incluyendo información sobre el grupo estudiado, el diseño del modelo de autoevaluación continuo cualitativo, su aplicación y la forma en la que se ha valorado. En la Sección 3, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio, mientras que en la Sección 4 se discuten estos resultados, interpretándolos en un contexto social y educativo. Finalmente, en la última sección se resumen las conclusiones de este trabajo.

2. Metodología

En este trabajo, se ha estudiado la eficacia del uso de técnicas de autoevaluación para mejorar la motivación, y con ella la satisfacción en estudiantes de primero de carrera. A continuación, se abordarán las diferentes partes del sistema utilizado, se contextualizará el entorno en el que se realizó este estudio y finalmente se detallarán los criterios utilizados para valorarlo.

2.1. Autoevaluación continua cualitativa

Esta primera fase de la autoevaluación, es dónde los estudiantes desarrollarán las capacidades de autoconsciencia necesarias para cumplir sus expectativas, aumentar su motivación, y así su satisfacción con la asignatura. En primer lugar, con tal de lograr una autoevaluación continua se precisó que la actividad de autoevaluación pudiese realizarse durante todas las clases del curso. Esto conlleva una serie de problemas prácticos. Realizar una autoevaluación cualitativa exhaustiva, requiere de una gran cantidad de preguntas que requieran respuestas muy detalladas. Dado que el objetivo de este trabajo es motivar a los estudiantes, la tarea de autoevaluación ha de ser diseñada para que pueda ser sostenible, y no genere rechazo y desinterés por su parte. Por lo tanto, se decidió hacer un cuestionario que contuviese menos de diez preguntas, y a su vez que estas preguntas fuesen sencillas de entender y responder. Por los mismos motivos, se tomaron varias medias más en el diseño del proceso de autoevaluación. Se señaló tanto en el cuestionario, como a la hora de realizarlo que puede realizarse de forma anónima, facilitando que los estudiantes sean sinceros con sus respuestas. Además, también se aseguró que esta autoevaluación no afectaría a sus evaluaciones cuantitativas en la asignatura, y que no era necesario responder a todas las preguntas en cada sesión.

En cuanto al diseño de las preguntas, se utilizaron preguntas en un lenguaje sencillo, que se pueden dividir en dos grupos. Esta actividad tenía dos objetivos principales. Primero, el

objetivo de la fomentar la comunicación entre estudiantes y profesorado, de forma retroactiva. Las respuestas a estas preguntas se utilizarían más tarde en adaptar y mejorar, dentro de lo admisible, las siguientes clases a las necesidades de los alumnos. Y segundo, impulsar y desarrollar las habilidades de autoconsciencia de los estudiantes a lo largo del curso. Las preguntas incluidas en el cuestionario fueron las siguientes:

1. ¿Qué he aprendido en la práctica de hoy?
2. ¿Qué parte me ha resultado más interesante? ¿Por qué?
3. ¿Qué parte me ha gustado menos? ¿Por qué?
4. ¿Qué ha sido lo más difícil?
5. ¿Tengo alguna duda?
6. ¿Necesito aprender más de este tema?
7. ¿Cómo podría aprenderlo mejor?

Como se puede observar, el orden de las preguntas también pretende favorecer la autoconsciencia de los estudiantes. Primero, se utiliza una pregunta sencilla sobre el contenido general de la clase, facilitando la interacción de los estudiantes con la actividad de autoevaluación. Después, se les pide una valoración, primero positiva y después negativa, del contenido de la clase y de su desarrollo, incluyendo la parte de la clase que les causó mayor dificultad. Las tres últimas preguntas apelan a la verdadera autoevaluación. Primero, se identifica si hay alguna duda clara con el temario del día. Por último, se pregunta sobre si consideran que su aprendizaje ha sido adecuado y cómo podrían aprender más de este tema de ser necesario. Con esto, por una parte, se consigue generar una consciencia en los estudiantes sobre que partes están resultando más difíciles para ellos mismos, y preguntarse qué herramientas necesitan, o cómo deberían enfocar su esfuerzo para obtener resultados. Por otro lado, también son capaces de transmitir al profesorado de una forma sencilla, y posiblemente anónima los posibles problemas o dificultades que existen en su asignatura, y adaptar el aprendizaje a estas demandas a lo largo del curso.

De esta forma, se pretende favorecer la motivación de los estudiantes desde dos frentes, uno interno y otro externo. El frente interno, consiste en la motivación generada por las ventajas del proceso de autoevaluación. Los estudiantes, guiados por las actividades de autoevaluación hacia una mayor autoconsciencia, encontrarán una mayor facilidad en enfocar sus esfuerzos en los estudios a lo largo de todo el curso, mejorando su rendimiento y aumentando su satisfacción. El frente externo, por otro lado, es la motivación obtenida por ser valorados como individuos y colectivo, sin ser deshumanizados por parte del profesorado. La recogida de críticas por parte de los estudiantes y su aplicación directa en las clases también se plantea como un foco de motivación y reconocimiento.

2.2. Autoevaluación extraordinaria cualitativa

Tras realizar la autoevaluación continua durante el curso, se propone el uso de una última autoevaluación extraordinaria, para evaluar cualitativamente el aprendizaje a lo largo del curso, el proceso de autoevaluación continuo y su eficacia desde la perspectiva de los estudiantes. Del mismo modo que en el caso anterior, para este cuestionario se utilizó un número reducido de preguntas opcionales. Sin embargo, dado que esta actividad de autoevaluación fue la última del curso, las preguntas que se utilizaron fueron más específicas. Concretamente, el cuestionario constó del siguiente texto y preguntas:

1. ¿Te han ayudado los cuestionarios a reflexionar sobre lo aprendido?
2. ¿Crees que estos cuestionarios han servido para algo? ¿Para qué?

3. ¿Qué habrías cambiado sobre la ejecución de las clases prácticas? (No sobre el temario)
4. ¿Crees que el uso de estos cuestionarios favorece o perjudica la asistencia a las clases?
¿Y en tu caso concreto?

En este caso, las dos primeras preguntas se utilizan para conocer la valoración de los estudiantes sobre el sistema completo, mientras que la tercera pregunta se utiliza para una evaluación general de las clases, y con la última pregunta se espera contrastar la opinión de los estudiantes respecto a la eficacia del sistema de autoevaluación en la motivación para acudir de forma presencial a las clases, relacionada pero no igual a la motivación general por la asignatura.

2.3. Entorno del caso estudio

Para comprobar la efectividad de este sistema, se aplicó durante el curso 2024 en una asignatura de herramientas informáticas en el primer año del grado de publicidad de la Universitat Jaume I. Este sistema se aplicó exclusivamente en la parte práctica de la asignatura. Este caso particular, la materia tiene varios factores que hacen posible un efecto negativo sobre la motivación de los alumnos. Dado que es una asignatura de primer curso, se enfrenta al primer choque de los estudiantes con la educación y el sistema universitario. En este primer contacto, los estudiantes pueden ver sus expectativas universitarias incumplirse, generando rechazo, desinterés y desmotivación, siendo uno de los motivos que causa las altas tasas de abandono universitarias (SIIU, 2022) en los primeros cursos. Otro factor relacionado que afecta a esta asignatura, es el hecho de que su contenido sea de conocimientos generales, y no especializados en el grado, afectando también a las expectativas de los estudiantes. Además, muchos alumnos aprenden a utilizar estas herramientas por primera vez en esta asignatura, lo cual puede provocar frustración y desesperación, dificultando la motivación. Debido a estos motivos, este resulta un caso que requiere de técnicas que fomenten la motivación, donde el propuesto sistema de autoevaluación continuo puede ser estudiado y valorado.

3. Resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos al aplicar un sistema de autoevaluación continua cualitativa en un grupo de primero de carrera del grado de publicidad 2024 en la Universitat Jaume I. El estudio se realizó sobre las prácticas de una asignatura de herramientas informáticas. En total, los alumnos participaron en la actividad continua en 6 prácticas, más la actividad extraordinaria. Para poder evaluar los resultados, el sistema de autoevaluación solo se aplicó a uno de los dos grupos de prácticas. Mientras que el grupo A de 36 estudiantes, el grupo de estudiantes B de 46 estudiantes se utilizó como grupo de control. Los resultados van a dividirse resultados cuantitativos, analizando estadísticas en las respuestas, y los resultados académicos de los estudiantes que participaron en el estudio; y en resultados cualitativos, incluyendo información extraída por las respuestas de los estudiantes en las cuestiones de respuesta abierta de las actividades de autoevaluación propuestas.

3.1. Resultados cuantitativos

La autoevaluación continua fue utilizada durante 6 prácticas a lo largo del curso, en el grupo A de 36 estudiantes. Dado que tanto los cuestionarios utilizados para la autoevaluación, como la asistencia no se realizaron de forma obligatoria en esta materia, no se pueden corresponder directamente. Sin embargo, hubo pocos estudiantes que asistiesen a las clases y no participasen en la actividad. En la Figura 1, se puede observar el número de cuestionarios respondidos en cada práctica de la autoevaluación continua, entre los días 11 de marzo y 22 de abril; y en último lugar, la actividad de autoevaluación extraordinaria realizada el 13 de mayo. En los

resultados se observa una clara bajada en el número de estudiantes participando en las actividades, y en las clases. Dado que la asistencia no es obligatoria, estos resultados no pueden compararse con los del otro grupo. En el caso específico de la pregunta 6, solamente dos estudiantes respondieron que no necesitaban aprender más en las respuestas de la primera sesión, y otros dos en el conjunto del resto de sesiones. Por lo tanto, menos de un 5% de los estudiantes consideraron que no necesitaban aprender más o reforzar sus conocimientos tras las clases.

En cuanto a la participación en cada una de las preguntas, durante la autoevaluación continua, ya que el primero grupo de preguntas tienen una finalidad de valoración sobre la clase, los porcentajes de participación son más arbitrarios y dependen del contenido. Sin embargo, en las tres últimas preguntas sí se puede observar un porcentaje de participación creciente en el avance del curso (Tabla 1). En la actividad extraordinaria, los resultados son superiores al 93% de participación en todas las preguntas. En la Figura 2, se incluyen los resultados a las preguntas 1, 2 y 4 sobre si la actividad ha sido de utilizad para reflexionar, o sobre si ha tenido un efecto positivo o negativo en la asistencia a las clases prácticas. En la Tabla 2 se pueden observar los resultados finales de ambos grupos, evaluando la media y la mediana de sus resultados en el examen final de prácticas. Finalmente, en los gráficos de la Figura 3, se han incluido los histogramas con los resultados de los exámenes finales para cada uno de los grupos, mostrando así qué número de estudiantes obtuvo cada resultado en cada grupo.

Tabla 1.

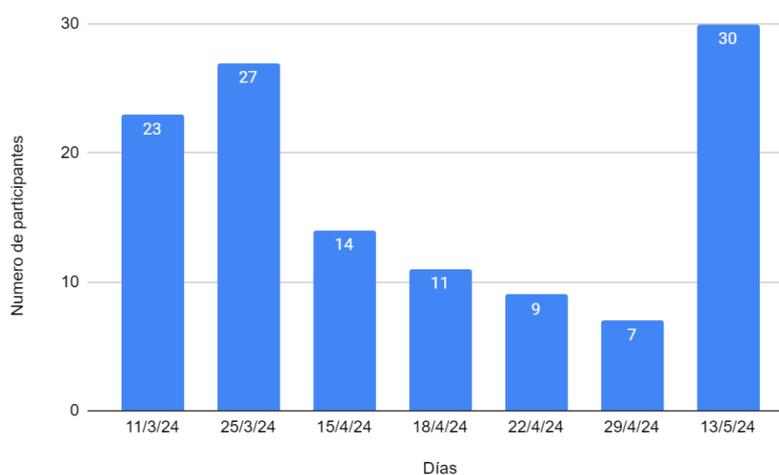
Porcentaje de participantes en las preguntas puramente autoevaluativas de la actividad continua.

Día	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
11/3/24	86,96%	82,61%	78,26%
25/3/24	77,78%	92,59%	88,89%
15/4/24	71,43%	92,86%	92,86%
18/4/24	72,73%	100,00%	100,00%
22/4/24	100,00%	100,00%	100,00%
29/4/24	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1.

Número de estudiantes participando en las clases y en cada una de las actividades de autoevaluación.



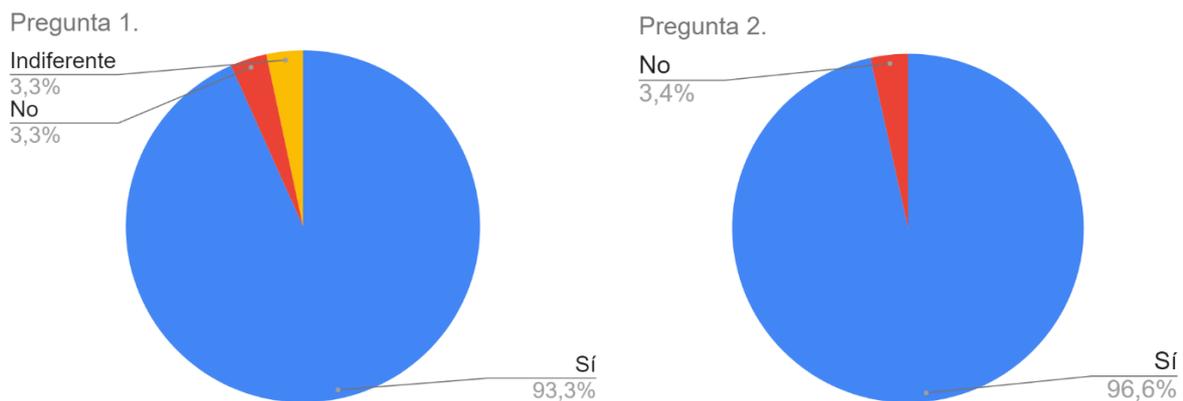
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados cualitativos

Debido a que las preguntas de los cuestionarios eran de respuesta abierta, es posible extraer más información sobre las experiencias de los alumnos durante esta actividad. En concreto, en la actividad autoevaluativa continua, los estudiantes propusieron diversas respuestas a las preguntas 6 y 7. En la pregunta 6, todos los alumnos que respondieron de forma positiva, coincidieron en que necesitaban aprender más, pero algunos concretaron que solo necesitaban reforzar sus conocimientos. En la pregunta 7, las respuestas más comunes hacían referencia a practicar más haciendo más ejercicios tanto durante las clases como en casa, reforzar sus conocimientos en casa, realizar tutorías individuales o prestar más atención durante las clases.

Figura 2.

Resultados de las preguntas 1 y 2 de la actividad de autoevaluación extraordinaria.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.

Resultado de la pregunta 4 de la actividad de autoevaluación extraordinaria.

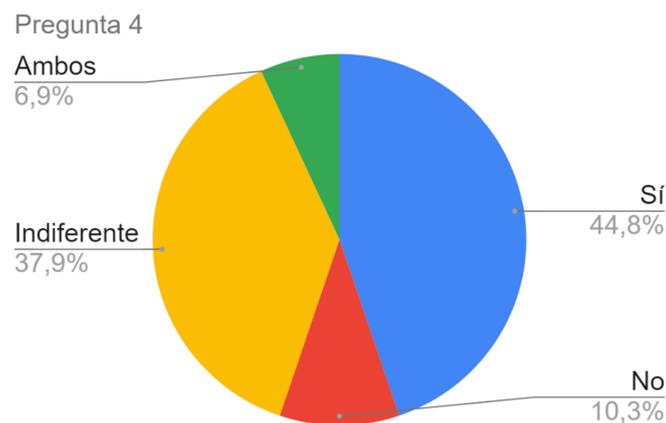


Tabla 2.

Resultados de los exámenes finales en ambos grupos de alumnos.

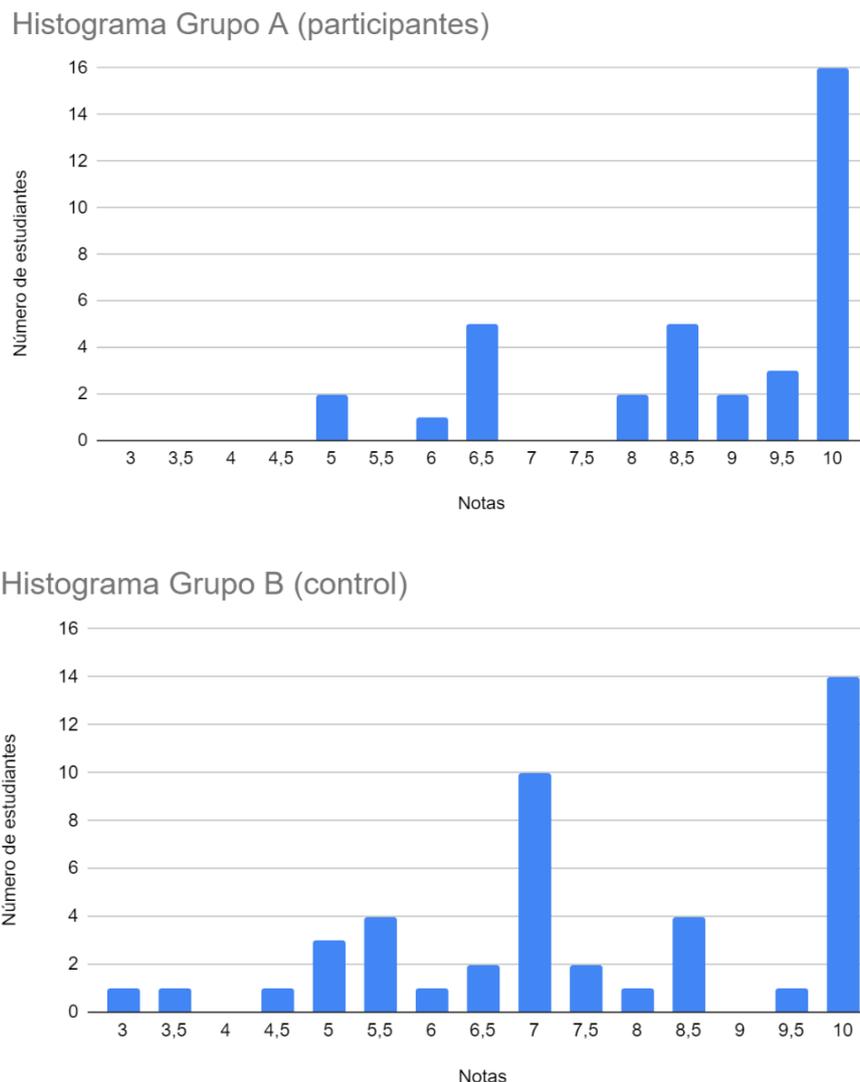
Grupo	N. Estudiantes	Media	Mediana	Máximo	Mínimo
A (participantes)	36	8,61	9,33	10,00	5,00
B (control)	45	7,63	7,00	10,00	3,00

Fuente: Elaboración propia.

También hubo variedad de respuestas en la pregunta 2 de la actividad extraordinaria. Muchos alumnos consideraron que estas actividades fueron útiles para entender cuales estaban siendo sus puntos débiles en la asignatura, y si habían comprendido realmente el temario. Otros alumnos consideraron que las actividades fueron de mayor utilidad para que se ajustase el nivel de las clases, controlar la calidad de la enseñanza o la asistencia. Por último, en la pregunta 3, algunos estudiantes respondieron que el uso de más actividades de entrega obligatoria podría facilitar la organización de sus estudios. Otros estudiantes opinaron que el temario era demasiado amplio, y que habrían preferido que se explicase a lo largo de más clases.

Figura 4.

Histogramas de los resultados obtenidos en el examen final de la asignatura por cada uno de los grupos.



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En esta sección se discutirán los resultados obtenidos durante este estudio, así como las conclusiones que se pueden extraer de estos. En primer lugar, los resultados contenidos en la Tabla 1, muestran que el porcentaje de alumnos que participó de forma activa en la actividad de autoevaluación continua fue aumentando a lo largo del curso para las preguntas 6 y 7. Esto

puede deberse a que la participación y el esfuerzo en este tipo de actividades de autoevaluación requieren de un esfuerzo constante, y una vez los alumnos han asimilado la actividad como una parte más de la clase, el realizar una autoconsciencia de su aprendizaje es mucho más sencillo. Además, se puede observar como la pregunta 7 siempre tiene una participación ligeramente más baja, ya que es necesario hacer un esfuerzo autoevaluativo mayor. Una vez los estudiantes son conscientes de que necesitan ampliar o reforzar sus conocimientos, necesitan considerar cómo podrían hacerlo. En el caso de la pregunta 5, la tendencia no es tan clara. Esto indica que, pese a que los alumnos son conscientes de que necesitan aprender o reforzar más sus conocimientos, les resulta más complicado en algunos casos extraer dudas concretas. Sin embargo, también se puede ver una tendencia ascendente en las últimas clases.

En la Figura 1, podemos observar la participación de los alumnos y en general, su asistencia a las clases. El gráfico muestra como la participación y asistencia de los alumnos fue disminuyendo a lo largo del curso. De estos datos podemos extraer que, a nivel práctico, el realizar las actividades de autoevaluación no tuvo un efecto positivo en la motivación a la asistencia de los alumnos a las clases. La asistencia a clases disminuyó de forma notable, con más de 10 alumnos de diferencia entre el 25 de marzo y el 15 de abril. Como se puede apreciar en las fechas, no hubo prácticas durante dos semanas, tras lo cual muchos estudiantes no mantuvieron la motivación para asistir a las clases. Aun así, podemos ver como el número de alumnos que participaron en la actividad de autoevaluación extraordinaria es superior a cualquiera de las prácticas en las que se realizó la actividad continua. Esto significa que hubo un mayor número de alumnos presentándose a los exámenes finales que participando a las clases desde el inicio de la asignatura, indicando que probablemente los alumnos que abandonó completamente la asignatura no participaron en ninguna de las clases. También cabe mencionar, que varios alumnos comunicaron en los cuestionarios de la actividad de autoevaluación continua algunas dudas concretas sobre el temario. Por lo tanto, facilitando la comunicación entre personal docente y alumnos, reforzando ciertas partes del temario que resultaron más complejas en las siguientes prácticas, dando también más ejemplos a casos específicos y modificando el tiempo dedicado a las partes del temario según las necesidades que los alumnos comunicaban.

A través de las preguntas de la actividad autoevaluativa extraordinaria, se pueden extraer diferentes conclusiones. Las respuestas de las cuestiones 1 y 2, mostradas en la Figura 2, señalan que hubo una respuesta positiva de más del 90% para la primera pregunta, y más del 95% para la segunda pregunta. Para la primera pregunta, un 3,3% respondió que las actividades de autoevaluación realizadas no les fueron de ayuda para reflexionar sobre su propio aprendizaje, mientras que a otro 3,3% las actividades les resultaron indiferentes. Estos resultados muestran que las actividades de autoevaluación lograron conseguir hacer reflexionar a un gran porcentaje de los estudiantes sobre cómo estaban aprendiendo en clase, logrando aumentar el nivel de autoconsciencia.

Los resultados de la pregunta 4 de la actividad extraordinaria están más divididos. Pese a que los resultados de la asistencia a las prácticas muestran que el uso de las actividades de evaluación continua no tuvo unos resultados positivos en la asistencia a las clases, un 44,8% de los alumnos consideró que los cuestionarios reforzaban de forma positiva la asistencia. Sin embargo, un 37,9% de los alumnos consideraron que la actividad fue indiferente a la asistencia, por lo que no tuvo un impacto positivo o negativo sobre esta. Un 10,3% opinó que esta actividad afectó de forma negativa a la asistencia y participación en las clases, y por último un 6,9% consideró que dependiendo del estudiante podría ser positivo o negativo. En la segunda parte de esta pregunta, algunos estudiantes desarrollaron sus respuestas. Varios estudiantes coincidieron en que apreciaron el esfuerzo del profesorado en considerar sus opiniones

durante las clases, y reforzar los puntos que les resultaron más complicados. El hecho de tratar a los estudiantes como seres humanos con emociones y dificultades tuvo un efecto positivo sobre ellos. Otros estudiantes mencionaron que sus faltas de asistencia se debían a sus situaciones personales y no estaban ligadas a la actividad.

En la Tabla 2, se puede observar que los resultados académicos del grupo que realizó la actividad de autoevaluación continua fueron superiores. En ambas clases se logró obtener una nota máxima de 10/10, sin embargo, ninguno de los alumnos obtuvo una nota inferior a 5/10/en el grupo que en el que se utilizaron actividades autoevaluativas, mientras que en el otro grupo varios alumnos obtuvieron calificaciones inferiores a 5/10. Del mismo modo, hay un punto de diferencia entre las medias de ambas clases, y más de dos puntos de diferencia entre las medianas. Ambos grupos obtuvieron unos resultados satisfactorios en la evaluación del examen final, pero el grupo de estudiantes que realizó las tareas de autoevaluación mostró una ventaja en cuanto a los conocimientos de la asignatura. En la Figura 4 se muestra un histograma de las notas de ambos grupos, donde se puede ver la distribución de las notas. Gracias a estas gráficas, podemos observar que la distribución completa de las calificaciones está desplazada de forma positiva hacia la derecha en el grupo de estudiantes A, comparado con el grupo de estudiantes B. Además, también se puede observar que, pese a que el grupo A tiene un menor número de estudiantes, 16 estudiantes obtuvieron la nota máxima, mientras que en el grupo B fueron 14.

5. Conclusiones

Este estudio, surge frente a las altas tasas de abandono universitario en los primeros cursos. Particularmente, el estudio se realizó sobre estudiantes de primero del grado de publicidad, en una asignatura de herramientas informáticas. Este tipo de asignaturas sufre habitualmente de una falta de motivación, satisfacción y de asistencia importantes. Para combatir estos problemas, en este estudio se propuso realizar dos actividades de autoevaluación, una continua y otra extraordinaria. El objetivo de estas actividades fue fomentar la autoconsciencia de los estudiantes, para que así pudiesen mantener su motivación y rendimiento académico. En el caso de la actividad continua, se utilizó un cuestionario anónimo simple, que ayudase a la participación de los estudiantes en la actividad, y que permitiese una libre comunicación con el profesorado, durante cada una de las prácticas del curso. Por otro lado, la actividad extraordinaria se realizó tras el examen final de la asignatura, con un cuestionario diferente con el objetivo de evaluar las opiniones de los estudiantes sobre la propia actividad, y su efecto en su motivación y autoconsciencia.

A pesar de que la asistencia de los estudiantes disminuyó a lo largo del curso, los estudiantes mostraron una valoración positiva sobre las actividades autoevaluativas llevadas a cabo en este estudio. Concretamente, los estudiantes agradecieron ser tratados como personas cuyas opiniones y reacciones al curso merecen ser valoradas y consideradas. En este estudio, el uso en conjunto de actividades puramente autoevaluativas y de fomento de la comunicación entre estudiantes y profesorado fue indispensable. Gracias a las actividades autoevaluativas los estudiantes fueron conscientes de cuando necesitaban aumentar sus conocimientos en algún apartado del temario, y propusieron formas para aprenderlo mejor, a través de más práctica, tutorías o dándose cuenta por sí mismos de que necesitaban prestar más atención en las clases. Además, los resultados académicos demuestran que el uso de estas actividades favoreció un aprendizaje más consistente y robusto en el grupo que las realizó, comparado con el grupo de control obteniendo un punto más de media y una distribución más favorable en el examen final. Por lo tanto, se concluye que el uso de actividades de autoevaluación realizadas de forma continua y con un sistema para incrementar la comunicación con los profesores obtuvo unos resultados prometedores. Este estudio se realizó sobre dos grupos de estudiantes de entre 30

y 50 personas cada uno, por lo que un estudio exhaustivo con más grupos de estudiantes sería necesario para confirmar las conclusiones extraídas en este caso estudio. Del mismo modo, este estudio se realizó en una asignatura práctica, por lo que los resultados podrían variar para asignaturas teóricas. En futuros trabajos, se espera encontrar formas de dinamizar más este tipo de actividades, haciéndolas más interesantes para los estudiantes, y de simplificar la comunicación entre estudiantes y profesores, ya que aumentar el número de estudiantes al que se aplican estas actividades también supone de una mayor carga de trabajo para el personal docente.

6. Referencias

- Aragón, R. y Zaera Cuadrado, I. (2019). *U ranking 2019: indicadores sintéticos de las universidades españolas*. https://doi.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2019
- Ávila, L. A. A. Y Jiménez, Y. C. (2020). Proceso de autoevaluación en Educación Superior: Una propuesta de transformación universitaria desde la mirada ecoformativa. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 65-99. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.256>
- Blázquez Resino, J. J., Chamizo González, J., Cano Montero, E. I. y Gutiérrez Broncano, S. (2013). *Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil*. *Revista de Educación*. <http://hdl.handle.net/11162/97491>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9781315041520>
- Brew, A. (1995). What is the scope of self-assessment?. En D. Boud (Ed) *Enhancing Learning Through Self-Assessment* (pp. 48-62). Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9781315041520>
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Gairín, J. (1997). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 5(8), 34-67.
- García, A. M. D. y Cuello, R. O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 7(4). <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6234>
- González-García, V. E. (2021). Un modelo de autoevaluación de carreras en Educación Superior desde la perspectiva del currículo como un organismo vivo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(2), 170-200. <https://doi.org/10.22458/caes.v12i2.3635>
- Hendrie Kupczynszyn, K. N. y Bastacini, M. D. C. (2020). *Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones*. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

- Hernández Armenteros, J., Pérez García, J. A., Furió Párraga, B., Hernández Chica, J. y Salinas González, L. (2023). *La universidad española en cifras, 2019/2020*. <https://acortar.link/Sw4znp>
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J. M. y Herrera Ramírez, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M. y Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kastner, M. (2010). Implications of Learning Behavior. An Investigation of Continuous Learning Processes. En L. Gómez Chova, D. Martí Delenguer, I. Candel Torres (Eds.), *ICERI 2010 (International Conference of Education, Research and Innovation)* (pp. 2247-2257). International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Llanes, J., Méndez Ulrich, J. L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Mellizo-Soto, M. F. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. <https://tinyurl.com/mpj8pbe7>
- Mireles Vázquez, M. G. y García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610-626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica?. *Ciencia, docencia y tecnología*, 15(29), 105-112. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14502904.pdf>
- Núñez, F. C. y Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 16, 96-104.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*.
- Ramos Ferre, M. (2014). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico*. [Tesis de maestría Universidad de Almería] Repositorio institucional UAL. <https://tinyurl.com/mvrtpt84>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 102-114. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258010.pdf>
- Sistema Integrado de Información Universitaria (2022). *Indicadores de rendimiento académico de estudiantes de Grado*. <https://tinyurl.com/4dj8bcn3>

Vasquez Coronel, I. (2022). *La motivación y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública peruana*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96051>

Zamarro, G. (2021). *Motivación académica, habilidades no cognitivas y brecha de género en matemáticas y ciencias: el caso de España*. Madrid: Fundación Ramón Areces: Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://hdl.handle.net/11162/214683>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Universitat Jaume I a través de la ayuda a la innovación educativa 2024 con código 24G006-013.

Agradecimientos: El presente texto no habría sido posible sin la colaboración del profesor José Salvador Sánchez Garreta, quien me permitió realizar este estudio en la asignatura de Herramientas informáticas para Comunicadores del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses en este trabajo.

AUTOR/ES:

Damián Ibáñez Fernández
Universitat Jaume I, España.
ibanezd@uji.es

Damián Ibáñez Fernández estudió el grado de ingeniería electrónica industrial y automática en la Universidad Politécnica de Valencia en 2019, y realizó sus estudios de máster en sistemas inteligentes en 2020, en la Universidad Jaume I, Castellón de la Plana. Actualmente, se encuentra finalizando sus estudios de doctorado en informática esta misma universidad, donde ha sido personal docente en varias asignaturas como ciberseguridad o herramientas informáticas. Durante sus estudios de doctorado realizó una estancia doctoral de larga duración en el centro de investigación RIKEN, en Tokio.

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3252-1252>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219357349>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=cPXo_I4AAAAJ&hl=es

Academia.edu: <https://aulavirtual.academia.edu/DamianIba%C3%B1ezFernandez>