

¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario

Beatriz González-Vázquez¹

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Abril 2018 / Aceptado: Mayo 2018

Resumen. En Educación es primordial conocer las variables psicológicas y neurocognitivas que favorecen el aprendizaje, y la autoestima es una de las más importantes, por ello resulta fundamental analizar las influencias entre autoestima y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es doble: por un lado, contrastar la hipótesis de que una autoestima realista o ligeramente positiva, aumenta la percepción del aprendizaje obtenido, mientras que una autoestima baja no lo favorece. Por otro lado, comprobar si se incrementa la correlación entre la autoestima y la autopercepción del aprendizaje al medirlos exclusivamente en aspectos concretos. Para contrastar la primera hipótesis se emplea la metodología de análisis cluster a una muestra de 122 estudiantes universitarios en función de su percepción del aprendizaje obtenido, y partiendo de una novedosa manera de medir la autoestima. Los resultados corroboran la primera hipótesis sugerida; sin embargo, el segundo objetivo sólo se confirma parcialmente. El análisis permite extraer recomendaciones para mejorar el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: aprendizaje, autoestima, creatividad, comunicación oral.

[en] How to improve the learning? Influence of the self-esteem in the learning of the university student

Abstract. In Education it is a key factor to know the psychological and neurocognitive variables that enhance the process of learning, and self-esteem is one of the most important, it is therefore essential to analyze the influences between self-esteem and learning. The aim of this paper is double: on the one hand, to analyze the hypothesis that a realistic or slightly positive self-esteem increases the learning, whereas a low self-esteem does not help. On the other hand, this study aim to verify whether the correlation between the self-esteem and the self-perception of the learning increases when it measure them in specific aspects. This relationship has been studied in a sample of 122 university students carrying out a cluster analysis, and applying a different way of measuring self-esteem. The results corroborate the hypothesis suggested, however the second objective is only partially confirmed. The analysis allows to suggest some ideas to improve the learning.

Keywords: learning, self-esteem, creativity, communication skills.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Método. 4. Análisis de datos. 5. Resultados. 6. Discusión y conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 781-795.

¹ Universidad de Vigo (España).
E-mail: bgonza@uvigo.es

1. Introducción

Un buen sistema educativo siempre ha sido una pieza fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de un país. En la actualidad, y en el futuro, tiene especial importancia el aprendizaje de forma autónoma a lo largo de toda la vida, e Internet y el enorme avance de las tecnologías lo hacen técnicamente posible. Y ello no sólo referido al conocimiento académico y laboral, sino incluso para el aprendizaje emocional y de habilidades sociales, aunque para esto último el aprendizaje sea de tipo colaborativo. Así pues, ante el enorme crecimiento que se prevé para el futuro del mercado del *e-learning*, se auguran avances fascinantes en el campo del desarrollo pedagógico de materiales multimedia para el aprendizaje tanto individual como en grupo. En el campo de la Pedagogía deviene fundamental conocer los factores, tanto psicológicos como neurocognitivos, que favorecen el aprendizaje, y uno de estos factores que los investigadores destacan es la autoestima del estudiante. Es por ello que en este trabajo se analiza dicha relación.

La ansiedad, las preocupaciones y el malestar, dificultan el aprendizaje, porque los estudiantes no perciben los matices de la información y por tanto no la procesan adecuadamente, con lo que finalmente su rendimiento académico es más pobre; sin embargo, los estudiantes optimistas con altas expectativas de aprendizaje tienen un mayor rendimiento (Snyder *et al.*, 1991). Rebollo, García, Buzón y Vega (2014) demuestran que los estudiantes universitarios en su aprendizaje experimentan más intensamente emociones positivas que negativas. Cuando el sujeto se siente autocompetente incrementa su participación activa en el proceso de aprendizaje, puesto que tiene una alta confianza en sí mismo, y un elevado nivel de autoeficacia, valora las tareas y está comprometido con los objetivos de aprendizaje (Phan, 2010). Existe una frontera difusa entre autoconcepto, autoestima y autoeficacia (Bandura 2012), no obstante, se considera la autoestima como una dimensión o componente evaluativo/afectivo del autoconcepto. Al igual que sucede con el autoconcepto, unas investigaciones muestran un efecto positivo de la autoestima sobre el aprendizaje y el resultado de los universitarios (Li, Han, Wang, Sun, Cheng, 2018; Román, Cuestas y Fenollar, 2008); y otras señalan efectos recíprocos entre autoestima y resultado académico (Trautwein, Lüdtke, Köller y Baumert, 2006). La correlación entre ambas es elevada con valores de 0.56 (Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso, Muñiz, 2014), también entre autoeficacia y autoestima se hallaron correlaciones significativas de .49 (Reina, Oliva y Parra, 2010). Las investigaciones con bajas correlaciones entre autoestima y el resultado académico se producen cuando lo analizan de forma general, ya que en realidad están relacionados pero en dominios específicos (Pullmann y Allik, 2008; Zuffianò *et al.*, 2013).

Este trabajo se enmarca en esta última línea de investigación, valorando la autoestima específicamente en dos competencias, –comunicación oral y creatividad–, y analizando la autopercepción del aprendizaje del alumno exclusivamente en dichas competencias. De forma que se podrá comprobar si se incrementa la correlación entre la autoestima y la autopercepción del aprendizaje al medirlos exclusivamente en dos aspectos concretos. En este sentido, este trabajo trata de profundizar en el estudio de la autopercepción del aprendizaje y las diferencias existentes entre la autoevaluación del alumno y la evaluación de los otros agentes (profesor y pares).

2. Marco teórico

En el autoconcepto hay una descripción o autoimagen (cómo percibo que soy) y en la autoestima una valoración (cómo valoro mi autoimagen). De forma que la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser, sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). Dada esta estrecha relación se profundiza en el autoconcepto.

El autoconcepto es la percepción que las personas tienen de sí mismas, y alude a un conjunto de creencias positivas o negativas e implica una autoevaluación. Éste se va construyendo no sólo en función de las experiencias vividas, sino como consecuencia de un proceso de comparación social, que el caso de los alumnos es con sus compañeros y de las expectativas de sus profesores y sus padres. El autoconcepto evoluciona, porque cambia a medida que la persona vive distintas experiencias que afectan a las creencias previamente existentes, o también por alguna intervención consciente y voluntaria destinada a provocar tal cambio. De los modelos que analizan el autoconcepto destaca el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), refrendado en numerosas investigaciones como señala la revisión de Brunner, *et al.* (2010), hasta el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015). Éste partía de una visión jerárquica y multidimensional del autoconcepto. Así, el autoconcepto global sería el resultado de un conjunto de percepciones personal, familiar, social, académica y laboral del propio yo (multidimensionalidad), y que se estructuran en una organización jerárquica; a su vez se descompondría en el autoconcepto académico y el no académico. El primero incluye el autoconcepto matemático y el verbal, que se analizarían a través de las Matemáticas, Lenguas, Historia, y Ciencias; y el segundo, englobaría las dimensiones social, personal y física. Este último incluiría la capacidad física y apariencia física; la relación con iguales del mismo sexo, la relación con iguales del sexo puesto; y ya en un nivel más privado está la relación familiar (padres), la honestidad y la estabilidad emocional. Hay autores que consideran que la dimensión social se organiza dependiendo de la evaluación de las competencias (habilidades sociales como la comunicación oral, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad, entre otras), que las personas activamos en la vida social. De las distintas dimensiones del autoconcepto no académico se ha investigado mucho sobre la dimensión física, en detrimento de la social y personal (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Las investigaciones que han desarrollado la relación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico (Preckel, Niepel, Schneider y Brunner, 2013; Valle *et al.*, 2015), no concluyen de forma definitiva sobre si es una relación recíproca o unidireccional. Si bien existen evidencias de una relación recíproca (Seaton, Parker, Marsh, Craven, y Yeung, 2014; Talsma, Schütz, Schwarzer y Norris, 2018); otras investigaciones sugieren una relación unidireccional de impacto del autoconcepto sobre el rendimiento (Marsh y Craven, 2006). Otros estudios señalan las altas correlaciones entre autoeficacia y rendimiento académico (Barca-Enríquez *et al.*, 2015), y la existencia de conexiones significativas entre el autoconcepto y la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros, y Antonio-Agirre, 2017). Tal y como se ha indicado en la introducción, se obtienen resultados similares en las investigaciones sobre autoestima y resultado académico; así pues, como novedad,

aquí se sustituye este último concepto por la autopercepción del aprendizaje, y se considera una relación bidireccional.

Biggs (1979) indica que los estudiantes presentan distintas estrategias en el enfoque de aprendizaje, y que de ellas la más idónea es el enfoque profundo del aprendizaje. En éste la motivación es la de aumentar las competencias y el conocimiento, ejecutando estrategias que interrelacionen los nuevos conocimientos con los previos y con los de otras disciplinas. La autoestima tiene efectos positivos sobre la estrategia de aprendizaje profunda, y ésta a su vez sobre el resultado académico (Phan, 2010). Lynch, McNamara y Seery, (2012) afirman que el aprendizaje es más profundo si la evaluación es participativa o colaborativa, en la cual los alumnos se autoevalúan y son evaluados por sus pares, y que además el feedback recibido es un instrumento muy valioso para una reflexión desde distintos puntos de vista. Asimismo, De la Fuente, Sander y Putwain (2013) demuestran que existe una asociación positiva entre la confianza académica y el enfoque profundo de aprendizaje; y también de éste último con la autoregulación (De la Fuente, López-García, Mariano-Vera, Martínez-Vicente y Zapata, 2017).

En la evaluación del alumno por parte de sus compañeros (evaluación por pares, o entre iguales), –en donde el profesor tiene un rol de orientador y facilitador del aprendizaje (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013)–, se puede producir alguno de los aspectos negativos señalados por Pond, Ulhaq y Wade (1995). Estos consistirían en una sobrevaloración debido a relaciones de amistad, o la monopolización de las mejores valoraciones por quienes actúan como líderes informales en el grupo. Sin embargo, y a pesar de esta última cuestión señalada, se considera la evaluación entre iguales como una de las formas más efectivas de aprendizaje (Falchikov y Goldfinch, 2000). Además, el apoyo de los iguales activa el autoconcepto general (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia, 2016).

Una de las cuestiones importantes en las investigaciones sobre evaluaciones colaborativas es asegurar la fiabilidad y la validez de esta estrategia evaluativa (Topping, 2009; Falchikov y Goldfinch, 2000). En una revisión de trabajos de evaluación de pares, Topping (2009) constata que estas evaluaciones coinciden bastante con las realizadas por otros estudiantes (fiabilidad), y por el profesorado (validez). Dochy, Segers y Sluijsmans, (1999) indican que la precisión de la evaluación de pares mejora con la familiaridad de los estudiantes con los criterios a seguir en la evaluación, e incluso que trabajen previamente con ellos. Respecto a la autoevaluación, Falchikov y Boud (1989) constatan que los estudiantes de cursos más avanzados o ya graduados tienden a ser más precisos y se evalúan de modo similar al profesor, e incluso aumentan su infraestimación que los de cursos introductorios, pero quizá lo más determinante no es la edad ni el curso, sino la experiencia en un campo determinado. Asimismo, Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) concluyen que los estudiantes juzgan sus propias competencias de forma fiable. Swann, Pelham y Krull, (1989) afirman que las personas dependen de las impresiones de los demás para alimentar sus puntos de vista acerca de sí mismos; su investigación muestra que las personas con baja autoestima tienden a interpretar y a creer que son evaluados con dureza por parte de los demás, ya que tienen una tendencia natural por la que les cuesta sentirse admirados. En la misma línea Savitsky, Epley y Gilovich (2001) cotejaron que los individuos tímidos, con ansiedad social, consideraban ser juzgados mucho más severamente por los demás de lo que realmente eran, y cuando se autoevaluaban eran más estrictos que al evaluar a los otros.

En este trabajo, la autoestima se valora en dos aspectos que han sido poco analizados en las investigaciones sobre autoconcepto y aprendizaje, como son, la creatividad y la comunicación oral. Además en el futuro mercado laboral estas dos competencias estarán entre las mejor valoradas. La creatividad ya se ha convertido en una competencia esencial en la actual transición a la era digital, y está demostrado que un estado anímico positivo favorece el pensamiento creativo. Por otro lado, la comunicación oral se desarrolla en el debate entre pares, donde además, los alumnos desarrollan la actitud crítica frente a las ideas propias y ajenas. A pesar de la relevancia de ambas competencias, el informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2007), señala que los egresados españoles valoran muy pobremente el modo en el que la universidad les proporcionó “capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones”, y la “capacidad para detectar nuevas oportunidades”, “capacidad para negociar de forma eficaz” y la “capacidad para presentar en público productos, ideas o informes”. Por tanto, es necesario trabajar en el aula estas competencias deficitarias en los egresados españoles, por lo menos en alguna materia a lo largo de la titulación, puesto que está demostrada la eficacia de los entrenamientos en habilidades sociales.

Este artículo tiene un doble objetivo: 1) Esclarecer la relación entre la autoestima del alumno y su percepción del aprendizaje obtenido, (con la novedad en la manera de medir la autoestima); siendo la hipótesis planteada que una autoestima realista, o ligeramente positiva, influye positivamente en el aprendizaje del alumno, mientras que una autoestima negativa no lo favorece, y 2) comprobar si incrementa la correlación entre la autoestima y la autopercepción del aprendizaje al medirlos exclusivamente en dos aspectos concretos, como son la creatividad y la comunicación oral.

3. Método

3.1. Población y muestra

Esta experiencia se llevó a cabo con 122 estudiantes de dos materias de ámbitos muy distintos, una materia optativa de un Master Universitario en Empresa –participaron los siete alumnos (cinco mujeres y dos hombres) que seguían la materia por evaluación continua de un total de diez matriculados–; y en una materia obligatoria de primer curso del grado de Ingeniería de Telecomunicaciones –participaron ciento quince alumnos de una población de ciento setenta y tres matriculados (66,47%)–. La tabla 1 recoge la ficha técnica de la investigación. La circunstancia de trabajar con alumnos de master (23-26 años) y de 1º de grado (18-19 años) permite analizar la evolución del alumnado a lo largo de la carrera universitaria. En ingeniería se trabajó sólo con una parte de los alumnos, tanto por seguir la recomendación de Falchikov y Goldfinch (2000) de trabajar con un número reducido de estudiantes para la evaluación y el trabajo grupal, como por dejar al resto de estudiantes como grupo de control para tratar de cotejar en el futuro los efectos de estos entrenamientos. Para obtener una muestra lo más representativa posible, en ingeniería se seleccionaron los grupos para que siguiese un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional entre los estudiantes, y dado que en la población total había un 17,91% mujeres, participaron de éstas veinticuatro mujeres (20,86% de la muestra). Finalmente se eliminaron trece encuestas por incorrecta cumplimentación.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación.

Población	183 alumnos
Tamaño de la muestra	122 alumnos
Error muestral	+/-5,1% (Nivel de confianza 95%, p y q=0.5)
Método de recogida de datos	Cuestionarios cumplimentados en clase
Herramienta de análisis	STATA 12

3.2. Instrumentos

La elaboración de un trabajo y su posterior exposición, es una tarea en la que los estudiantes crean una respuesta de la que se extrae información sobre sus habilidades, intereses, talento, creatividad y potencial. Los estudiantes, al finalizar la exposición y el debate posterior, eran evaluados por los tres agentes: su autoevaluación, la evaluación del tutor y la evaluación de los pares. Para clasificar en baja o alta autoestima al alumnado una posibilidad era emplear la mediana de su valor (Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015), pero aquí se optó por aplicar las diferencias entre la autoevaluación del alumno y las de los otros dos agentes (profesor y pares); puesto que así se dispone de una mayor riqueza de información. Para ello, todos los agentes cumplimentaban un cuestionario, que recogía los distintos ítems que forman las competencias que debían evaluar en una escala Likert de 1 a 5 (1 total desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo).

En la competencia de comunicación oral, los ítems se basaron en la revisión de van Ginkel, Gulikers, Biemans, Mulder (2015). Así se valoraban seis ítems: la transmisión del contenido del mensaje, en donde se indicaba al alumno que valorase si el contenido del mensaje se había transmitido de forma concreta, rigurosa, precisa y con manejo de los conocimientos específicos del tema; otro ítem era la lógica en la línea discursiva, en donde el alumno valoraba si el desarrollo expositivo era coherente. El tercer ítem era la actitud, si ésta era positiva y transmitía entusiasmo y confianza; el cuarto ítem era la expresión oral, en donde se valoraba si se había empleado el léxico apropiado y evitado el uso de muletillas y palabras comodín. El quinto ítem era el lenguaje no verbal, donde se analizaba la tensión emocional a través del contacto visual con la audiencia, gestos, voz y movimientos relajados. El sexto ítem era la habilidad en la argumentación y contra-argumentación en el debate, donde se señalaba si respondía satisfactoriamente a las preguntas, reforzando argumentos con datos o contraejemplos. El constructo *Creatividad* se basó en las revisiones del Test de Pensamiento Creativo de Torrance de Amabile, principalmente de Kim (2006), y se evaluaban tres ítems: la originalidad, la creatividad, la ampliación de la información. En la originalidad del trabajo evaluaban si se habían realizado propuestas de mejora, o planteamiento de hipótesis de trabajo en el caso del master. En la creatividad se valoraba si aportaban ideas novedosas, y en el master si habían aplicado nuevos métodos y herramientas. En el indicador sobre la ampliación del trabajo los alumnos evaluaban si la exposición aportaba nuevos datos, documentos, artículos, ejemplos, estadísticas. Además, se introdujeron dos variables ficticias como son la pertenencia al master o grado, y el género.

Rebollo, García, Buzón y Vega (2014) demuestran que los alumnos, a la hora de alcanzar sus objetivos otorgan, de forma inconsciente, un papel crucial a las expectativas creadas y su percepción de los contextos de aprendizaje. Así pues, se diseñó otro cuestionario para conocer la percepción del alumnado sobre el aprendizaje alcanzado en las dos competencias, con cada sistema de evaluación. En la encuesta respondían en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), en qué medida la técnica de *autoevaluación o de evaluación a sus compañeros* ha favorecido que mejorasen en ambas competencias, medidas por cuatro ítems en cada técnica (Segers y Dochy, 2001). Se les preguntaba si había mejorado su capacidad de reflexión profunda, la cual favorecía el desarrollo de su pensamiento crítico, y el autocrítico; si había mejorado su motivación por la calidad y la mejora continua. Si la autoevaluación había mejorado sus competencias de comunicación oral, y en la coevaluación si ésta había mejorado sus habilidades de escucha activa, de persuasión y presentación al observar a los demás; si en ambas técnicas había aumentado su disposición hacia la creatividad.

3.3. Procedimiento

Con respecto a la planificación de las experiencias, en una primera fase, –dado que las competencias son entes complejos–, y siguiendo la recomendación de Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), se explicó a los alumnos dichas competencias y el tipo de actividad y técnicas para desarrollarlas y evaluarlas. Posteriormente, en el postgrado cada alumno realiza un trabajo a partir de una lista de artículos sobre cuestiones tratadas en clases teóricas. En el grado de Ingeniería se divide la clase en grupos de tres o cuatro alumnos, y se asigna a cada grupo una lectura diferente de un tema común pero desde distintas perspectivas. En una tercera fase, se realiza la exposición del trabajo del alumno(s) y posteriormente se abre un proceso de discusión y debate en el que cada alumno o grupo hacía una contra-argumentación. Al finalizar, se realizaba una puesta en común de las reflexiones con el fin de potenciar las conclusiones en grupo y promover una construcción conjunta del conocimiento. Esta forma de aprendizaje colaborativo aumenta no sólo la motivación del aprendizaje en los alumnos, sino también sus expectativas. Hay que señalar que tanto la autoevaluación como la evaluación por pares, se encuentran impregnadas de matices psicológicos además de la autoestima, como la autoexigencia, las relaciones de amistad, liderazgo, aceptación social, que interfieren en las valoraciones, y que están fuera del control del investigador. A continuación se presentan el análisis y los resultados de estas experiencias.

4. Análisis de datos

La fiabilidad de las competencias, medidas a través de los indicadores plasmados en las encuestas, se realizó a través del coeficiente alpha de Cronbach. Dicho coeficiente en la competencia de comunicación oral ha arrojado un valor de .85, .80 y .89 para la autoevaluación del alumno, la evaluación de los pares y la evaluación del profesor, respectivamente, superiores al .70 exigido para mantener suficiente fiabilidad. En creatividad dicho constructo ha obtenido unos valores de .90, .74 y .94 para la autoevaluación del alumno, la evaluación de los pares y la evaluación del profesor,

respectivamente. Así pues, la fiabilidad de las competencias diseñadas es entre suficiente y alta. La fiabilidad del constructo que mide la percepción del alumno sobre el aprendizaje obtenido, también se analizó a través del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de .82 tanto el resultado del aprendizaje alcanzado por la autoevaluación, como por la evaluación a sus pares.

Los estadísticos descriptivos tanto del aprendizaje obtenido como de la autoestima del alumno, en las competencias de comunicación oral y creatividad, se muestran en la tabla 2. En esta tabla también se recogen los datos obtenidos de la variable Distancia (en valor absoluto), la cual mide el grado de realismo del alumno en su autoevaluación con respecto a la otorgada por los otros agentes.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables del modelo.

	Media	Desviación típica
Género	.70	.45
Master	.06	.25
Aprendizaje de la autoevaluación	3.73	.71
Aprendizaje de evaluación por pares	3.06	1.24
Distancia comunicación oral con respecto a profesor	1.06	.93
Distancia comunicación oral con respecto a pares	.79	.64
Distancia creatividad con respecto a profesor	1.30	1.00
Distancia creatividad con respecto a pares	.94	.82
Autoestima comunicación oral con respecto a profesor	.47	1.33
Autoestima comunicación oral con respecto a pares	-.44	.92
Autoestima creatividad con respecto a profesor	.36	1.61
Autoestima creatividad con respecto a pares	-.20	1.24

Los estudiantes manifiestan que el aprendizaje obtenido por la autoevaluación es superior al obtenido con la evaluación de sus compañeros (3.73 y 3.06, respectivamente). En la autoestima, la autoevaluación tiene valores inferiores con respecto a la evaluación de los pares, tal y como indican los valores negativos, principalmente en habilidades de comunicación oral (-.44), si bien esto también puede deberse a que sus compañeros los han sobrevalorados por relaciones de amistad (Pond, Ulhaq y Wade (1995). Hay que señalar que la autoevaluación del alumno difiere más de la del profesor (1.3 y 1.06) que de la de sus pares (.94 y .79).

En la tabla 3 se presentan las correlaciones entre las variables. Como cabía esperar del grado de madurez de los alumnos del master, éstos son más realistas en su autoevaluación de sus habilidades de comunicación oral y se ajustan a las realizadas por el profesor y sus compañeros, (correlación de distancia -.17 y -.11, respectivamente). Los alumnos de master valoran más el aprendizaje obtenido por evaluar a sus pares que los de grado (correlación .12). También se vuelven más autoexi-

Tabla 3. Análisis de correlaciones entre las variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Género											
2. Master	-.25*										
3. Aprendizaje autoevaluación	-.09	-.02									
4. Aprendizaje pares	-.10	.12	.47**								
5. Distancia comunic. Oral prof.	.18	-.17	.20	.26*							
6. Distancia comunic. Oral pares	.02	-.11	.04	.10	.20*						
7. Distancia creatividad prof.	.08	.06	.09	.10	.43**	.02					
8. Distancia creatividad pares	-.07	-.03	.01	-.08	.16	.28**	.52**				
9. Autoestima comunic. Oral prof.	.10	-.18	.18	.28**	.51**	-.47**	.22*	-.22*			
10. Autoestima comunic. Oral pares	.05	.09	.01	-.07	.07	-.66**	.07	-.28**	.62**		
11. Autoestima creatividad prof.	.11	-.01	.24*	.38**	.33**	-.31**	.24*	-.36**	.61***	.44**	
12. Autoestima creatividad pares	.01	.09	.05	.11	-.02	-.45**	-.06	-.41**	.42**	.50**	.74***

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

gentes que los de grado en sus habilidades de comunicación oral. En cuanto a las diferencias de género, las mujeres indican que aprenden más de la autoevaluación que los hombres (-.10), y además son mucho más realistas en su autoevaluación, puesto que la correlación de la distancia en valor absoluto entre su autoevaluación y la evaluación del profesor, en las competencias orales es mayor en hombres que en mujeres (.18).

El aprendizaje percibido por el alumnado tanto de la autoevaluación como por la evaluación de pares, presenta correlación positiva con la autoestima frente al profesor tanto con las competencias de comunicación oral (.18 y .28), como con la creatividad (.24 y .38). Sin embargo, dichas correlaciones tienen valores bajos en referencia a la autoestima frente a los pares, con lo cual el segundo objetivo de este estudio, –comprobar si se incrementa la correlación entre la autoestima y la auto-percepción del aprendizaje al medirlos exclusivamente en aspectos concretos–, sólo se confirma con la autoestima frente al profesor. Las altas correlaciones entre las variables que miden tanto la autoestima, como las distancias entre la autoevaluación y las realizadas por los otros agentes evaluadores evidencian la fiabilidad y la validez de esta evaluación colaborativa, en consonancia con lo indicado en otros trabajos (Topping, 2009).

Se realizó un análisis de conglomerados, con el método de Ward y los datos estandarizados, del aprendizaje de la autoevaluación, y después del estudio del dendrograma se consideró que el número de grupos adecuado era tres. Para la validación del cluster obtenido, se han comparado los resultados de diversos métodos de conglomerado, y éstos han demostrado la suficiente validez para considerar los clusters obtenidos como representativos de la población. A continuación se analizan los resultados.

5. Resultados

Con el objetivo de realizar la interpretación y el perfil de cada uno de los tres grupos, la tabla 4 recoge los datos de los centroides de cada uno de ellos. El primero, denominado “baja autoestima”, está formado por treinta y nueve alumnos (35.78%) que presentan una autoestima negativa, puesto que siempre se autoevalúan muy por debajo de la valoración del profesor y del resto de compañeros en las dos competencias. Es decir, estos estudiantes se autoevalúan bajo y los demás agentes no lo confirman. Son los que perciben un menor aprendizaje de la experiencia, principalmente de la extraída de la evaluación por pares (2.74). Básicamente son todos alumnos del grado.

El segundo perfil, “los reflexivos”, son treinta y seis alumnos (33%). Este grupo es el que manifiesta un mayor aprendizaje con la autoevaluación (3.95) y un 3.17 de la evaluación de pares. Son muy realistas en la evaluación de sus competencias, puesto que existe muy poca diferencia entre su autoevaluación y las de los otros agentes, y por tanto también presentan una autoestima muy ajustada a la visión tanto del profesor como de los pares; si bien, con respecto a estos últimos su autoestima en la comunicación oral denota una autoevaluación por debajo de la visión de los pares (-.35).

Tabla 4. Análisis cluster del aprendizaje de la autoevaluación.

	Grupo 1 (n= 39)		Grupo 2 (n= 36)		Grupo 3 (n= 34)	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.
Género	.59	.49	.63	.49	.78	.41
Master	.06	.24	.1	.30	.71	.26
Aprendizaje autoevaluación	3.53	.82	3.95	.68	3.75	.55
Aprendizaje evaluación pares	2.74	1.27	3.17	1.31	3.30	1.10
Distancia comunicación Oral prof.	.80	.77	.74	.64	1.59	1.12
Distancia comunicación Oral pares	1.18	.78	.59	.39	.62	.50
Distancia creatividad prof.	1.3	.98	.62	.50	1.99	1.01
Distancia creatividad pares	1.35	1.06	.51	.45	.94	.63
Autoestima comunicación oral prof.	-.53	.99	.41	.90	1.53	1.19
Autoestima comunic. oral pares	-1.15	.83	-.35	.62	.25	.76
Autoestima creatividad prof.	-1.27	1.02	.44	.67	1.99	1.01
Autoestima creatividad pares	-1.35	1.06	.02	.69	.80	.81

El tercer perfil denominado “los optimistas”, suponen un 31.19% de la muestra, y presentan una autoestima muy alta. Existe una notable distancia entre su autoevaluación y la del profesor. Además estos estudiantes se autoevalúan muy positivamente en contrapartida a como los evalúan sus compañeros. Esto último coincide con Bu-

hrmester, Furman, Wittenberg y Reis (1988) que sugieren que los estudiantes con alta autoestima valoran sus habilidades sociales de forma superior, sin embargo sus compañeros parecen no confirmarlo. En este grupo hay un predominio de hombres; siendo el que mejores resultados obtiene de los tres en la percepción del aprendizaje con la evaluación de pares (3.30).

6. Discusión y conclusiones

En este trabajo se contrasta un doble objetivo. En primer lugar, se confirma la hipótesis planteada de que los mayores aprendizajes se producen entre los universitarios que presentan la autoestima más realista y también la más positiva, y el menor aprendizaje lo tienen los estudiantes con peor autoestima, resultado acorde con otras investigaciones (Phan, 2010; Román, Cuestas y Fenollar, 2008). El segundo objetivo se confirma parcialmente, ya que al relacionar autoestima y aprendizaje en aspectos específicos debería incrementarse la magnitud de las correlaciones como sugerían otros autores (Pullmann y Allik, 2008; Zuffianò et al., 2013), sin embargo, esto sólo sucede con la autoestima frente al profesor pero no con los pares. Esta última circunstancia puede estar en parte provocada por las interferencias de las relaciones existentes entre los estudiantes.

En el contraste de la primera hipótesis se realiza un análisis cluster del aprendizaje obtenido por los alumnos, y de él se extrajeron tres perfiles, “los reflexivos”, “los optimistas” y “baja autoestima”. Los “reflexivos”, son alumnos muy realistas en la evaluación de sus competencias, y manifiestan un mayor aprendizaje de la autoevaluación. Esto está en consonancia con otras investigaciones en las que se detectaba que estrategias de pensamiento reflexivas e independientes, obtienen un mayor incremento del aprendizaje y de la confianza de los estudiantes (De la Fuente, Sander y Putwain, 2013). El perfil de “los optimistas” se caracteriza por tener una elevada autoestima, (si bien no es la autoestima global, sino la específica de dos competencias), por encima de la visión del resto de los agentes evaluadores; y el aprendizaje percibido por este grupo también es muy elevado, principalmente de la evaluación de pares. Finalmente, el perfil de “baja autoestima”, son alumnos que se autoevalúan muy por debajo del resto de los agentes en todas las competencias, y perciben un menor aprendizaje de ambos sistemas de evaluación. Los resultados de estos dos últimos perfiles coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Castejón *et al.*, 2016). Por tanto, un autoconcepto y una autoestima positiva, y la confianza en uno mismo son elementos que favorecen el aprendizaje, y éste a su vez retroalimentará y consolidará la autoestima. Es por ello que el profesorado debería reforzar la autoestima del alumno, por ejemplo, con experiencias positivas previas en el aula (García *et al.*, 2016; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, Perry, 2011).

Los estudiantes manifiestan, en general, que el aprendizaje obtenido, tanto por la autoevaluación como la evaluación de sus compañeros, es valioso y perciben importantes efectos positivos, en concordancia con Topping (2009). No obstante, existe la posibilidad de que el impacto esté sobredimensionado porque absorba parte del efecto de que los alumnos trabajen con rúbricas en las evaluaciones, dado que está demostrado que éstas facilitan la mejora del rendimiento académico (Expósito-Langa, Nicolau-Juliá, y Tomás-Miquel, 2017). Profundizando en los matices se observa que, en todos los perfiles, la percepción del aprendizaje es ligeramente superior en la

autoevaluación que en la evaluación por pares. No obstante, en el grupo de estudiantes con muy alta autoestima esta diferencia es menor, ya que quizá éstos estén más abiertos y receptivos. De hecho, algunos alumnos indicaron que con la evaluación de pares habían aprendido mucho de lo que habían hecho sus compañeros, y otros estudiantes afirmaron que los comentarios recibidos por parte de sus compañeros les habían aportado importantes mejoras. Dichas apreciaciones concuerdan con la investigación de Topping (2009) de la enorme efectividad de la función formativa de la evaluación por pares, ya que la retroalimentación proporcionada por los compañeros es de mayor volumen y más cercana que la ofrecida por el profesor; y que la ayuda y colaboración de los pares mejora la autoeficacia y favorece el éxito en los estudios (Brouwer, Jansen, Flache y Hofman, 2016).

Otra conclusión de este estudio que atañe al grado de madurez de los alumnos, es que los alumnos del master son más realistas en su autoevaluación y se ajustan a las realizadas por el profesor y sus compañeros, en consonancia con lo indicado por Falchicov y Boud (1989). Respecto al género, las mujeres indican que aprenden más de la autoevaluación que los hombres, y son mucho más realistas o autoexigentes en su autoevaluación con respecto al profesor. Este último resultado es similar al de otras investigaciones que señalan una autoestima más alta en los hombres (Haq, 2016).

De los resultados de este trabajo se extraen implicaciones para mejorar el aprendizaje en todos los niveles educativos. La primera, y dada la constatación de la importancia de la autoestima sobre el aprendizaje del alumnado, es que el profesor debe crear un clima de confianza en el aula a través de experiencias positivas, de manera que reforzando la autoestima del alumnado éste optimice el aprendizaje. Evidentemente si esto se realiza en las etapas más tempranas, los efectos tendrán un mayor impacto y serán a más largo plazo. Otra implicación, comentada anteriormente, que atañe a los recursos docentes, es que habría que aprovechar todo el potencial que tiene la infrautilizada evaluación por pares, con la finalidad de aumentar la eficiencia del aprendizaje del alumno y enriquecerlo con la variedad de matices que ésta aporta.

Respecto a las limitaciones de este estudio, hay que señalar la dificultad de generalizar los resultados obtenidos dado el tamaño de la muestra y su pertenencia mayoritaria a un grado Técnico. También son mejorables para futuras investigaciones las rúbricas empleadas en los cuestionarios para medir las competencias evaluadas. Otra dificultad ha sido el escaso tiempo que se pudo dedicar a esta experiencia, puesto que sería recomendable profundizar más en el entrenamiento a los alumnos en técnicas de comunicación oral y creatividad. En lo concerniente a futuras líneas de investigación, sería deseable ampliar la población a otras áreas de conocimiento, y principalmente tratar de cotejar en el futuro y de forma externa, si los alumnos que han participado en este tipo de experiencias presentan mejores resultados en las competencias trabajadas.

7. Referencias bibliográficas

- ANECA (2007). *Informe REFLEX: El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311410606>.
- Barca-Enríquez, E., Brenlla J. C., Peralbo, M., Almeida, L. S, Porto, A. Mª y Barca A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determi-

- nantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., No. 1. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.460.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes, *Higher Education*, 8 (4), 381-394. doi: 10.1007/BF01680526.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students, *Learning and Individual Differences*. 52, 109-118. doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.016.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., Martin, R. (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nested Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 964-981. doi: 10.1037/a0019644.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., y Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Castejón, J.L., Gilar, R., Veas, A., Miñano, P. (2016). Differences in learning strategies, goal orientations, and self-concept between overachieving, normal-achieving, and underachieving secondary students. *Frontiers in Psychology*. 7:1438. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01438.
- De la Fuente, J., Sander, P. y Putwain, D. (2013). Relationship between undergraduate student confidence, approach to learning and academic performance: The role of gender. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 373-391. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7078.
- De la Fuente J., López-García M, Mariano-Vera M., Martínez-Vicente J.M., Zapata L. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios sobre Educación*, 32, 9-26. doi: 10.15581/004.32.9-26.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Esnaola I., Goñi A. y Madariaga J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación, *Revista de Psicodidáctica*, 13, 1, 179-194. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>.
- Expósito-Langa, M.; Nicolau-Juliá, D. y Tomás-Miquel, J.V. (2017). La evaluación por competencias en los grados. Desarrollo de una experiencia en el Grado en Administración y Dirección de Empresas mediante el uso y validación de rúbrica. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1155-1171.
- Falchikov, N., y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322. <https://search.proquest.com/docview/214115677?accountid=17261>.
- Falchikov, N y Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-340.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- García Fernández, J.M, Inglés, C.J., Díaz Herrero, A., Lagos San Martín, N., Torregrosa M.S., González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50. doi: 10.15581/004.30.31-50.
- Gómez Ruiz, M.A., Rodríguez Gómez, G. y Ibarra Saiz, S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224. <http://hdl.handle.net/10171/29570>.

- González-Pienda, J., Núñez Pérez, C., Glez.-Pumariega S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Haq, M.A (2016). Association Between Socio-Demographic Background and Self-Esteem of University Students. *Psychiatric Quarterly*, 87 (4), 755-762. doi: 10.1007/s11126-016-9423-5.
- Kim, K.H (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14. doi: 10.1207/s15326934crj1801_2.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Lynch, R., McNamara, P.M., Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 179-197. doi: 10.1080/02619768.2011.643396.
- Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
- Phan, H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework, and empirical analysis. *Educational Psychology*. 30 (3) 297-322. doi: 10.1080/01443410903573297.
- Pond, K., Ul-Haq, R. y Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 314-323.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.09.001.
- Pullmann H., Allik J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>.
- Ramos-Díaz E., Rodríguez-Fernández A., Fernández-Zabala A., Revuelta L., y Zuazagoitia A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848.
- Ramos-Díaz, E.; Rodríguez-Fernández, A.; Ros, I. y Antonio-Aguirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1103-1118.
- Rebollo-Catalán, García-Perez, R. Buzón-García O. y Vega-Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado, *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 47-59. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>.
- Román, S., Cuestas, P.J., Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 127-138. doi: 10.1080/03075070801915882.

- Savitsky, K., Epley, N., Gilovich, T. (2001). Do others judge us as harshly as we think? Overestimating the impact of our failures, shortcomings, and mishaps. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (1), 44-56. doi: 10.1037//0022-3514.81.1.44.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G. y Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34, 49-72. doi: 10.1080/01443410.2013.825232.
- Segers, M. y Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343. doi: 10.1080/03075070120076291.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., Muñoz, J. (2014). *Learning and Individual Differences*.30, 118-123.
- Swann Jr., W.B., Pelham, B.W., Krull, (1989). Agreeable Fancy or Disagreeable Truth? Reconciling Self-Enhancement and Self-Verification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 782-791.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20-27. doi: 10.1080/00405840802577569.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2), 334-349. doi: 10.1037/0022-3514.90.2.334.
- Valle, A. Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8,1-8. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.001.
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80. doi: 10.1016/j.edurev.2015.02.002.
- Veiga F. H., García F., Reeve J., Wentzel K. y García Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671.
- Zuffiano A., Alessandri G., Gerbino M., Luengo Kanacri B., Di Giunta L., Milioni M., Caprara G. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>.