



Percepción de autoeficacia en estudiantes universitarios en situaciones de evaluación escrita

Aguilera, M. S.¹; Boatto, Y. E.¹; Cambria Degiovanni, M. P.¹; Bono, A. I.¹

¹Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras claves

Percepción de autoeficacia
Evaluación escrita
Estudiantes universitarios

Resumen

En el marco de los estudios sobre los afectos y sus relaciones con las actividades académicas, esta comunicación tiene como propósito describir la percepción de autoeficacia en estudiantes universitarios de primer año, en los momentos previos, durante y posteriores a las situaciones de evaluación escrita. Específicamente, importa conocer y describir los juicios sobre la propia eficacia que construyen los estudiantes en las instancias de evaluación puesto que esto configura las acciones, el esfuerzo, la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales frente a tareas evaluativas en el contexto del aula universitaria.

Se trabajó sobre un diseño descriptivo. Para ello se construyó una entrevista en profundidad con guion semiestructurado. Se realizó un análisis categorial de contenido para describir las valoraciones de los estudiantes sobre las propias capacidades en tres momentos de la situación de evaluación escrita. Se identificaron categorías para cada uno de los momentos de la evaluación: 1. Previo: Tiempo de preparación, planificación y organización para el estudio, motivación y orientaciones de los profesores; 2. Durante: Pensamientos, sentimientos y acciones durante la evaluación escrita, tipos de evaluaciones y percepción de las capacidades según las demandas de las evaluaciones y, 3. Posterior: Pensamientos y sentimientos después de finalizar la evaluación, valoraciones sobre el propio desempeño y aspectos motivacionales que surgen de la experiencia evaluativa.

La discusión de primeros resultados muestra que la preparación para la evaluación depende del nivel de organización de los estudiantes, del docente y de cada cátedra. Durante la evaluación, los estudiantes tienen una autopercepción de buena competencia frente a evaluaciones que implican desarrollo y explicación de experiencias previas; no obstante durante ese momento prevalecen sentimientos de incertidumbre e inseguridad, que suelen repercutir negativamente. Posterior a la evaluación, los estudiantes con una alta autoeficacia y buenas calificaciones se sienten motivados para seguir aprendiendo en

Información de autores

aguilerasoledad@hotmail.com



Atribución - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.



1. Introducción

Los estudiantes universitarios de primer año se ven enfrentados a una multiplicidad de cambios de orden cognitivo, social y afectivo que implican progresivamente integrarse a una nueva cultura académica (Teobaldo, 1996, en Vélez, 2002). Teniendo en cuenta la multiplicidad de factores presentes en el ingreso a esta nueva cultura académica, en esta investigación nos interesa especialmente atender a una de las prácticas habituales de evaluación en la universidad: la evaluación presencial escrita y, específicamente, describir las valoraciones sobre la autoeficacia en este tipo de evaluación, por parte de los estudiantes de primer año, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

Tal como se puede advertir, el presente trabajo contempla dos aspectos involucrados en los aprendizajes de los estudiantes universitarios: las creencias de autoeficacia y las evaluaciones presenciales escritas. Éstos asumen un rol importante en el contexto áulico, en el cual emergen aspectos personales (cognitivos, afectivos, actitudinales, procedimentales, etc.) y contextuales que configuran determinadas situaciones áulicas (como lo es el caso de las evaluaciones presenciales escritas). Por este motivo procuramos orientar el trabajo desde un enfoque integral y situado, donde podamos reconocer, tal como lo plantean Paris y Turner (1994), que las características de las situaciones evocan en los sujetos diferentes cursos de acciones, emociones e interpretaciones cognitivas de los eventos. De este modo, es posible reconocer que el accionar de los estudiantes está afectado tanto por las características personales como por las particularidades de las situaciones áulicas como contexto de la acción y aprendizaje (Bandura, 1977). Ello con el fin de comprender las valoraciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos con respecto a sus percepciones de competencia frente a las situaciones evaluativas en el contexto del aula universitaria en primer año.

1.1. *Sobre las evaluaciones presenciales escritas*

Tal como se planteó inicialmente, los estudiantes universitarios deben apropiarse de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como también en actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad, siendo éste el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica-académica y profesional (Carlino, 2003).



Al interior de estas nuevas prácticas discursivas, las evaluaciones escritas constituyen un género textual habitual producido por los estudiantes, que es propuesto por los profesores como un modo de evaluar los conocimientos disciplinares. Según Fernández y Carlino (2010) la producción de este tipo de género exige a los estudiantes precisión, pertinencia y especificidad disciplinar sobre lo que leen y escriben. En relación con ello, Grigüelo (2010) señala que este tipo de evaluación se caracteriza por llevarse a cabo dentro del contexto del aula con la presencia del docente, quien plantea por escrito y en el marco de las asignaturas una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos sobre contenidos disciplinares adquiridos por los estudiantes a partir de la lectura previa de diversos textos, así como en base a la consideración de exposiciones, experiencias, debates, trabajos prácticos, entre otros.

Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) sostienen que este tipo de exámenes presenciales son dialógicos, es decir, el profesor plantea la consigna y el estudiante escribe las respuestas que generalmente son de tipo expositivas-explicativas. En general, la consigna propuesta es instruccional y, como señala Grigüelo (2010), involucra el desarrollo de competencias cognitivas y la comprensión de diversos contenidos disciplinares. Además, este tipo de evaluación plantea un tipo de comunicación diferida ya que, a diferencia de la comunicación presencial, la emisión y recepción del mensaje no son simultáneas sino que media un tiempo entre ellas. Este carácter diferido de la comunicación escrita hace necesario que el emisor -en este caso el estudiante- trate de eliminar de su texto las ambigüedades que pudieran producir mal entendidos, ya que no va a estar presente para corregirlos en el momento que los mensajes sean recibidos por el receptor -en este caso el profesor- (Arnoux et al., 2002). Los parciales escritos a los estudiantes por parte de los profesores, luego de su lectura y evaluación, di Benedetto y Carlino (2007) aluden que las devoluciones influyen y configuran el accionar por parte de los estudiantes. Comúnmente los comentarios o sugerencias son valorados positivamente por los estudiantes porque operan a modo de autorregulación de su propio desempeño; cuando el profesor marca los aciertos además de los problemas ello funciona como incentivo externo en la construcción de la autoeficacia percibida (Bandura, 1987; en di Benedetto y Carlino, 2007).

1.2. Sobre la percepción de la autoeficacia

En los últimos años se han promovido investigaciones que advierten cómo la percepción de autoeficacia configura el comportamiento de las personas. Particularmente uno de los ámbitos que se ha estudiado crecientemente es el académico, en el cual se ha indagado sobre las creencias



y las percepciones de los estudiantes en aquellas actividades que impliquen numerosas tareas académicas. Como resultado de ello, distintos autores (Greene, 2004; Pajares y Schunk, 2002; Prieto Navarro, 2003; Schunk, 1991) destacan que las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades y habilidades se constituyen en fuerzas vitales tanto para el éxito como para el fracaso académico.

En el marco de la teoría propuesta por Bandura (1977,1986) la autoeficacia se define como el conjunto de juicios sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas ante situaciones específicas. Particularmente, González y Tourón (1992) plantean que la teoría de la autoeficacia percibida elaborada por Bandura (1977) se enmarca dentro de la teoría del Aprendizaje Social, desde la cual se plantea que los factores personales internos (concepciones, creencias, valoraciones, autopercepciones, etc.) ocupan un lugar central en la regulación de la conducta humana, siendo la misma resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación de sí mismo y del mundo que se percibe. Así, Bandura (1982-1987, en Bono, 2016) denomina a la autoeficacia como los juicios o valoraciones que realizan las personas sobre sus propias capacidades, para lograr organizar y ejecutar las acciones necesarias en pos de alcanzar determinados tipos de actuación en el manejo de situaciones específicas.

Un aspecto que resalta la importancia de la autoeficacia es su valor predictivo de la conducta humana (Ruiz Dodobara, 2005). El comportamiento de las personas, según Bandura (1987), está orientado por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades más que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a proyectar qué es lo que las personas hacen con las habilidades y conocimientos que poseen (Pajares y Schunk, 2001, en Soria, 2004).

Asimismo, otro aspecto relevante al interior la teoría de la autoeficacia es la motivación, definida como un comportamiento dirigido hacia una meta que se activa y se mantiene por las expectativas de resultado (Bandura 1993-2001, en Bono, 2016). El valor dado a una meta (incentivo) y las expectativas de resultado son componentes cognitivos importantes de la motivación, pero para comprender mejor el proceso motivacional se deben incluir las expectativas de autoeficacia. En otras palabras, la autoeficacia es un proceso motivacional importante que afecta a las elecciones y acciones que los estudiantes hacen sobre las tareas, sus esfuerzos y los logros que alcancen en sus actividades (Pintrich y Schunk, 2006).



Sobre la base de estos planteos, Blanco Blanco (2010) sugiere sobre la importancia de indagar la autoeficacia que desarrollan los estudiantes universitarios, es decir los juicios sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas ante situaciones específicas (Bandura, 1986). Así, es relevante conocer y describir los juicios que construyen los estudiantes en las instancias de evaluación escrita puesto que ellos influyen y configuran las acciones, el esfuerzo, la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales frente a las tareas académicas y evaluativas que se demandan en el aula del contexto universitario (Blanco Blanco, 2010).

Tal como se explicitó anteriormente, nos interesa conocer las valoraciones sobre la autoeficacia para desenvolverse en situaciones de evaluación escrita, por este motivo coincidimos con Castelló (et al., 2007) cuando plantea que las actividades académicas involucran procesos de producción escrita y comprensión lectora, así como aspectos afectivos y motivacionales que se influyen y se configuran recíprocamente. Las actitudes, los sentimientos, los estados de ánimo y las percepciones sobre el propio desempeño pueden facilitar u obstaculizar la propia actuación. Atendiendo a esta situación y como un aporte a los estudios vinculados a la producción escrita en el grado, en esta investigación nos interesa concretamente estudiar las valoraciones y juicios de los estudiantes universitarios de primer año sobre sus propias capacidades en situaciones de evaluación escrita.

2. Objetivos

En función del marco conceptual precedente se planteó el siguiente objetivo:

Describir la percepción de autoeficacia en los momentos previos, durante y posteriores a las situaciones de evaluación escrita.

3. Metodología

El trabajo aquí presentado se encuadra en un diseño descriptivo que consiste en describir cómo se manifiestan fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989, en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006).

3.1. Participantes



Los sujetos que participaron de esta investigación son estudiantes de primer año (cohorte 2017), pertenecientes a las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).

La muestra seleccionada estuvo integrada por estudiantes de las tres carreras del Departamento mencionado: Profesorado en Educación Especial, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía. Para todos los casos se trabajó con alumnos que obtuvieron rendimiento alto, medio y bajo, de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones escritas durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017.

3.2. Instrumentos

Se construyó una entrevista con guion semiestructurado. Para Hernández Sampieri (et al., 2006) este tipo de entrevistas son íntimas, flexibles y abiertas; permiten generar un intercambio de información entre entrevistador y entrevistado y se basan en una guía de asuntos o preguntas, teniendo el entrevistador la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

La entrevista se construyó a partir de las siguientes categorías:

- 1) Percepción de autoeficacia estudiantil cuando se preparan para las evaluaciones escritas que incluye tiempo de preparación, capacidad de organización, expectativas de preparación, estrategias y modalidades de estudio e influencia del profesor.
- 2) Percepción de autoeficacia estudiantil cuando se desarrollan las evaluaciones escritas que incluye pensamientos, sentimientos y acciones en situación de evaluación, preferencias e influencias del tipo de evaluación y percepción de las capacidades durante el desarrollo escrito.
- 3) Percepción de autoeficacia estudiantil cuando finalizan las evaluaciones escritas que incluye pensamientos, sentimientos, valoraciones y aspectos motivacionales del propio desempeño después de la evaluación presencial escrita.

Se realizó una primera versión del instrumento, se procedió a pasar la prueba piloto y luego se trabajó con la depuración de las categorías mencionadas, llegando a la versión final administrada.

Las entrevistas se realizaron de manera individual con consentimiento informado entre el entrevistador y los participantes; y se acordó que la misma se realizaría en un tiempo y un contexto que posibilitara la colaboración con la investigación, en momentos de extraclasses en la universidad.

3.3. Procedimiento de análisis de datos



Para el tratamiento de los datos obtenidos de la entrevista semiestructurada, se trabajó con las categorías de análisis formuladas inicialmente, las que permitieron la indagación en función del marco teórico precedentemente desarrollado.

Concretamente, los datos se organizaron y agruparon a partir de los indicadores que permitieron ubicar las respuestas de los estudiantes de primer año sobre las propias capacidades resolutorias ante las evaluaciones escritas, en cada una de las tres categorías estudiadas. En un primer análisis se encontraron los resultados que se presentan a continuación.

4. Resultados

En este apartado presentaremos los resultados hallados en relación con la percepción de autoeficacia por parte de los estudiantes universitarios, en los distintos momentos de la evaluación presencial escrita que responde a las categorías estudiadas.

1. Percepción de autoeficacia estudiantil cuando se preparan para las evaluaciones escritas

Los estudiantes de primer año manifiestan que la percepción del tiempo de preparación para las evaluaciones escritas varía: a la mayoría les resulta suficiente, para otros es poco y para algunos dicha preparación depende de distintos factores que se vinculan con cuestiones tanto personales (capacidad de prever situaciones, plantearse metas a corto plazo, interés por determinadas áreas disciplinares, toma de apuntes en el desarrollo de las clases, etc.) como contextuales (orientaciones para trabajar con el material de estudio, modalidades que asumen las clases teóricas y prácticas, complejidad disciplinar de las asignaturas, entre otras).

A su vez, expresan que muchas veces no pueden prepararse como quisieran o como podrían de acuerdo a sus capacidades, debido a que los tiempos son demasiado acotados o que se superponen disímiles exigencias académicas propias de las demandas de las diferentes materias. Sin embargo también advierten que la preparación depende del nivel de organización de ellos mismos, de las ayudas que brindan los profesores, de la organización de los materiales bibliográficos y de la dinámica que dispone cada equipo de cátedra.

Además, estudiantes que han obtenido distintos rendimientos, valoran positivamente la posibilidad de organizarse adecuadamente, puesto que consideran que una buena organización se relaciona con ser un buen estudiante y con sentirse más capaces en los momentos previos a la evaluación presencial. En la construcción de esta organización los estudiantes revalorizan particularmente el rol del profesor, ya sea facilitando el material, brindando explicaciones, informando anticipadamente el cronograma de las diferentes tareas académicas, guiando en la



lectura del material bibliográfico de estudio, etc. Asimismo, consideran que la actitud y el compromiso que muestran los profesores fortalecen e incrementa la propia seguridad al momento de prepararse para una evaluación.

Finalmente, los estudiantes perciben de distintas maneras sus capacidades para desarrollar procesos de lectura y escritura, previo a las situaciones de evaluación. Expresan que la principal práctica que utilizan para esta instancia es la lectura individual, particularmente plantean que leen en varias ocasiones un mismo texto, buscan significados de términos propios de las disciplinas y que dicha práctica necesitan realizarlas en un lugar sin distracciones. Un grupo reducido de alumnos plantea que recurren a estrategias de escritura, entre ellas el uso de cuadros, esquemas o resúmenes personales. Es de señalar que los alumnos manifiestan que las experiencias de evaluaciones en su escolaridad previa, no les han permitido atender a distintas condiciones y desarrollas acciones poder enfrentarse a las modalidades de evaluación que se proponen en ámbito universitario, lo cual influye tanto en los procesos de comprensión lectora como en los de *Percepción de autoeficacia estudiantil cuando se desarrollan las evaluaciones escritas*

En este momento la percepción de autoeficacia de los alumnos se modifica de acuerdo con la situación, dependiendo del tipo de parcial y de los sentimientos que aparecen durante este momento. No obstante, la mayoría de los estudiantes entrevistados manifiestan que no se detienen a pensar demasiado en ese momento sobre sus propias capacidades, en cambio sí lo hacen luego de rendir la evaluación escrita.

Concretamente, al momento de encontrarse con la evaluación los estudiantes expresan que proceden de distintas maneras: están quienes empiezan a escribir directamente según el orden de las preguntas sin mediar procesos previos de lectura global; otros alumnos sienten mayor confianza cuando el profesor ofrece algunas sugerencias concretas sobre la evaluación, y están aquellos que, según la confianza que perciben sobre sus conocimientos, responden en función de ello dejando en un segundo plano aquellas preguntas o planteos que les generan mayor inseguridad. Los estudiantes también expresaron que tienen preferencias y se perciben capaces frente a aquellas evaluaciones que implican desarrollo y establecimiento de relaciones, puesto que las mismas les brindan confianza por ser más cercanas a sus experiencias y por brindarles mayor *posibilidad para apoyarse en sus respuestas y en ofrecer ejemplos concretos*. Durante este momento de la evaluación escrita los estudiantes manifiestan que surge en ellos distintas emociones, prevaleciendo la incertidumbre, el temor, la duda y la inseguridad. Estas emociones repercuten negativamente en las percepciones sobre las propias capacidades y el



propio desempeño tanto para comenzar a responder como para desarrollar las distintas tareas de la evaluación escrita.

Finalmente, algunos estudiantes expresan que antes de entregar la evaluación escrita a los profesores les parece muy importante revisarla, aunque la posibilidad de hacerlo depende de diferentes factores como lo son: el tiempo del que disponen, las emociones (ansiedad, inseguridad, temor, etc.) que se suscitan próximos a entregar la evaluación, el estado de ánimo o cómo se hayan sentido durante el desarrollo de la evaluación escrita.

III. Percepción de autoeficacia estudiantil cuando finalizan las evaluaciones escritas

Tal como se explicitó anteriormente, la mayoría de los estudiantes entrevistados declaran que una vez finalizada y entregada la evaluación escrita, se disponen a pensar sobre sus propias capacidades.

Concretamente, es posible establecer una distinción entre los estudiantes que tienen una percepción de autoeficacia alta y quienes tienen una percepción de autoeficacia baja. Los primeros, que asimismo tuvieron un buen rendimiento y alcanzaron notas más altas, se sienten motivados para seguir estudiando de la forma que lo vienen haciendo, aunque con expectativas de que siempre se puede seguir mejorando, sobre todo en lo que respecta a la propia organización. Ello no se advierte en quienes tienen una percepción de autoeficacia baja, así como notas de menor rendimiento. Muchos de estos últimos estudiantes han tenido que recurrir a instancias de recuperación de la evaluación escrita; algunos de ellos declaran cambios de ánimos, viviéndolo como un problema puesto que tienen que estudiar nuevamente. Sin embargo, un grupo importante refiere que esta nueva oportunidad les permite rever sus dificultades, comprometerse de otro modo y así desempeñarse mejor; conciben sobre todo a la instancia de recuperación como una nueva posibilidad de aprendizaje.

También se advierte que quienes tienen una percepción de autoeficacia alta y han obtenido calificaciones altas se exigen a sí mismos superarse y mejorar su rendimiento, manifestando que una nota media o no esperada les puede generar angustia. Las buenas notas sirven de impulso para querer seguir estudiando, aprendiendo y superarse a sí mismo.

En este momento también aparece la comparación con los pares, tanto en lo que respecta al rendimiento obtenido como a la planificación de los estudios. Para la mayoría de los estudiantes surgen sentimientos negativos hacia ellos mismos (tales como enojo, malestar, baja estima) por no poder 'ser como' o 'hacer como' el otro o por no dar más de sí mismos.



Por último, la mayoría de los estudiantes expresan no asistir a consulta luego de la evaluación escrita, pero manifiestan como relevante la devolución explícita del profesor sobre la evaluación. En relación con ello plantean dos cuestiones: en primer lugar, que las devoluciones deberían ser tanto para aquellas evaluaciones que tuvieron muy buen rendimiento, como para aquellas que no alcanzaron con los criterios mínimos y, por otra parte, refieren que sólo algunos profesores dedican un tiempo de la clase para realizar este tipo de devoluciones.

Hasta aquí, nos focalizamos en describir las valoraciones de los estudiantes de primer año universitario sobre las propias capacidades en los momentos previos, durante y posteriores a las situaciones de evaluación escrita. A continuación presentaremos la discusión de dicho análisis.

5. Discusión

Inicialmente explicitamos que el trabajo se orientó desde un enfoque integral y situado, asumiendo el planteo de Paris y Turner (1994) respecto de que las características de las situaciones evocan en los sujetos diferentes cursos de acciones, emociones e interpretaciones cognitivas. En consonancia con ello, aludíamos que una de las situaciones propias del contexto del aula universitaria son las instancias de evaluación escrita, que asimismo configuran el comportamiento y las emociones de los estudiantes en dichas situaciones.

Sobre la base de este planteo procuramos conocer las valoraciones de los estudiantes universitarios de primer año sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar distintas acciones ante situaciones evaluativas escritas, pudiendo resignificar cómo la autopercepción sobre diversos propósitos, capacidades y emociones configuran el accionar de los estudiantes ante las situaciones mencionadas.

Los resultados hallados nos permitieron reconocer que la percepción de autoeficacia que construyen los estudiantes ayuda a definir y anticipar el tiempo, el esfuerzo, la dedicación y la organización que ponen en marcha ante una tarea determinada (Pajares y Schunk, 2001; Schunk, 1981), como lo es el caso de la preparación para una evaluación escrita. Es decir que tanto los pensamientos como las valoraciones que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades influyen en su ejecución, al afectar la persistencia, la constancia necesaria, las estrategias a utilizar y, de este modo, los resultados que se procuran alcanzar (Bandura, 1987; Pajares, 2001; Pajares y Schunk, 2001).

Asimismo, los estudiantes de primer año revalorizan las mediaciones e intervenciones que realizan los profesores en los distintos momentos que atraviesan frente a las evaluaciones escritas; esto



nos permite reconocer, tal como lo planteó Bandura (1987) en diversas oportunidades, que las percepciones que los sujetos construyen sobre sus capacidades son sensibles a la información que van adquiriendo del contexto. Por este motivo es posible pensar que las valoraciones de los estudiantes sobre su autoeficacia puede ir cambiando en la medida que los profesores promueven condiciones significativas de aprendizajes, siendo que éstas a su vez promoverían mejores percepciones de eficacia por parte de los estudiantes.

En este mismo sentido, aludíamos en el marco referencial, que di Benedetto y Carlino (2007) consideran que las intervenciones y devoluciones por parte de los profesores influyen en el accionar de los estudiantes; frecuentemente los comentarios o sugerencias son valorados positivamente puesto que operan a modo de autorregulación en el desempeño estudiantil; además cuando el profesor marca los aciertos además de las dificultades ello funciona como incentivo externo en la construcción de la autoeficacia percibida (Bandura, 1987; en di Benedetto y Carlino, 2007).

Por otra parte, los estudiantes declararon que al momento de trabajar sobre el material de estudio despliegan diversas estrategias de aprendizaje que les permiten situarse en mejores condiciones para el momento de la evaluación escrita; concretamente los sujetos mencionan la organización del material disponible, el recurrir a distintas prácticas de lectura y escritura para conocer y comprender la bibliografía de estudio y, además, destacaron que dichas actividades deben desarrollarse en espacios óptimos.

Esto permite reconocer que las valoraciones y las creencias sobre las propias capacidades están relacionadas con la puesta en marcha de distintas estrategias de aprendizaje, con la organización de la información, la búsqueda de tiempos y ambientes óptimos, así como la autorregulación de los propios aprendizajes (Beltrán, 2003). Más allá de esta revalorización sobre cómo las estrategias de aprendizajes influyen en las valoraciones de los estudiantes sobre su autoeficacia, sería relevante indagar si el despliegue de diversas estrategias implicaría un trabajo profundo y crítico sobre el contenido disciplinar por parte de los alumnos.

Otro aspecto a destacar refiere al nivel de autoeficacia y el rendimiento obtenido en las situaciones de evaluación. Los estudiantes que alcanzaron un rendimiento alto, tienen una percepción de autoeficacia alta y metas a largo plazo, lo cual los motiva a seguir aprendiendo pese a los obstáculos y desafíos; para este grupo las buenas notas sirven de impulso para querer seguir estudiando, aprendiendo y superarse a sí mismos. Por el contrario, los alumnos que obtuvieron notas bajas tienen una percepción de autoeficacia baja, metas a corto plazo y atribuyen la motivación a factores externos.



Con respecto a ello, es posible pensar que cuanto mayor autoeficacia percibida más desafiantes serán las metas y mayor el esfuerzo, la persistencia, el compromiso y las posibilidades de activar emociones placenteras e implicarse con mayor interés y compromiso en las actividades. En este mismo sentido, el proceder del grupo de alumnos con alto nivel de autoeficacia podría dar cuenta, tal como lo han afirmado algunos autores (Cartagena Beteta, 2008; Greene, 2004; González Fernández, 2005; Pintrich, 1999; Hackett, 1999; Huertas, 1997) que son sujetos que se muestran predispuestos a proponerse metas desafiantes y realizar el mayor esfuerzo para alcanzar los resultados propuestos.

Esta instancia nos conduce, como profesionales ocupados de la educación, a reflexionar sobre el valor que asume en el contexto del aula universitaria que los estudiantes conozcan y reconozcan, de manera consiente y crítica, las valoraciones y creencias que construyen en relación con sus propias capacidades frente a determinadas circunstancias, como lo son las situaciones evaluativas escritas.

Por ello, tenemos el compromiso de brindar oportunidades en las que los estudiantes desarrollen procesos de autoconocimiento y autorregulatorios en contextos que favorezcan valoraciones óptimas sobre sus propias capacidades. Lo aquí planteado se apoya en lo que Bandura (1997) expresó hace ya tiempo, manifestando que las valoraciones y las creencias sobre la autoeficacia deben ser abordadas y caracterizadas por su especificidad comportamental y, sobre todo, situacional.

Por último, reconocemos que el estudio aquí presentado no agota los análisis vinculados a la percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios en situaciones de evaluación.

Referencias

- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, New Jersey, EEUU: Prentice-Hall. [Trad. Cast.: Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calpe. (1984)].
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Nueva Jersey, EEUU: Prentice Hall
- Bandura, A. (1987). Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: Una teoría cognoscitiva social. Barcelona, España: Martínez Roca.



- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman & Co.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de educación*, septiembre-diciembre (332), 55-73. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=11443>
- Blanco Blanco, À. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE* 16(1), 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Bono, A. (2016). Queriendo aprender en la universidad. Sobre la motivación y sus protagonistas. En A. Vásquez (Ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad* (pp. 12-35). Río Cuarto, Argentina: UniRío. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación. OEI*, 54(2), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1676>
- Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>.
- Castelló, M., Iñiesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007) (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Madrid, España: Graó.
- di Benedetto, S. B. y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. En XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/440-correcciones-a-ex-menes-escritos-en-la-universidad-cmo-son-y-para-qu-sirven-a-los-alumnospdf-iqi6f-articulo.pdf>



- Fernández, G. y P. Carlino (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Pirámide.
- González, M. D. C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/autoconcepto%20y%20rendimiento%20escolar.pdf>
- Greene, B. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Griguello, L. (2010). El parcial universitario. En S. Nogueira (Ed.), *Manual de lectura y escritura universitaria* (Cap. 5). Buenos Aires, Argentina: Biblios.
- Hackett, G. (1999). Auto-eficacia en la elección y desarrollo profesional. En A. Bandura. (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 201-222). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective. En J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 5-21). N. Y.: Department of Applied Psychology.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). *Desarrollo de la autoeficacia académica*. Purdue universidad. Emory University. San Diego: Academic Press. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajares2001.PDF>
- Pajares, F. (2001). Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr and P. R. Pintrich, (Eds.), *Advances in motivation and achievement 10* (pp.1-49). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>



- Paris, S. y Turner, J. C. (1994). Situated motivation. En R. Pintrich., D. Brown y C. Weinstein. (Eds.), Student motivation cognition, and learning (pp. 213-238). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. y D. Schunk. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid, España: Pearson.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Internacional Journal of Educational Research*. (31), 459-470.
- Prieto Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. Recuperado de www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf.
- Ruiz Dodobara, Fernando. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Docencia Universitaria*, (1), 1-16. Recuperado de http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, (26), 207-231. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- Soria, M. S. (2004). Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia (Vol. 8). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Río Cuarto, Argentina: UNRC.