

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.**

Bonetto, Vanesa Analia y Paoloni, Paola Verónica Rita.

Cita:

Bonetto, Vanesa Analia y Paoloni, Paola Verónica Rita (2011). *Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/444>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/YoV>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS. VINCULACIONES CON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Bonetto, Vanesa Analía; Paoloni, Paola Verónica Rita

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

## RESUMEN

El bajo rendimiento académico advertido en el nivel universitario y la escasa motivación para aprender que parece caracterizar a los estudiantes, constituyen problemas relevantes. De esta manera focalizamos una de las variables motivacionales de importancia que afecta al aprendizaje: las creencias de autoeficacia, es decir las creencias que el alumno tiene sobre sí mismo respecto a sus percepciones de competencia y que resultan de gran influencia en la motivación y además en el uso de estrategias de aprendizaje, interviniendo de esta manera en el logro académico de los estudiantes. En consecuencia, en este trabajo se propone estudiar las vinculaciones entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico obtenido. Para tal fin se recurre al Motivated Strategies Learning Questionnaire de Pintrich et al., (1991), administrado a la totalidad de los alumnos (N=49) de la asignatura Psicología Educativa, cohorte 2010, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los resultados indican en general una buena predisposición en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje en estos alumnos, así como un buen nivel motivacional. Se encontraron, además, algunas asociaciones significativas entre rendimiento académico, autoeficacia para el aprendizaje y algunas variables referidas al uso de estrategias de aprendizaje.

## Palabras clave

Autoeficacia Estrategias Rendimiento Motivación

## ABSTRACT

THE BELIEFS OF SELF-EFFICACY IN UNIVERSITY STUDENTS. LINKS WITH LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE

The low academic performance warned in the university level and the scanty motivation to learn that it seems to characterize the students, constitute relevant problems. Hereby we focus one of the variables motivational of importance that concerns the learning: the beliefs of self-efficacy, that is to say the beliefs that the students has on yes same with regard to his perceptions of competition and that ensue from great influence in the motivation and in addition in the use of learning strategies, intervening hereby in the academic achievement of the students. In consequence, in this work it proposes to study the entails between the beliefs of self-efficacy of the students, the use of learning strategies and the aca-

demically obtained performance. For such an end it is appealed to the Motivated Strategies Learning Questionnaire of Pintrich et al., (1991), administered to the totality of the students (N=49) of the subject Educational Psychology, cohort 2010, of the National University of Río Cuarto. The results indicate in general a good predisposition as for the use of learning strategies in these students, as well as a good level motivational. They found, in addition, some significant associations between academic performance, self-efficacy for the learning and some variables referred to the use of learning strategies.

## Key words

Self-efficacy Strategies Performance Motivation

## Introducción

Actualmente, se ha convertido en un verdadero tópico de investigación para los psicólogos educacionales, la necesidad de conocer más acerca del modo en que los factores personales, ya sea cognitivos o motivacionales, interactúan con el contexto de la clase en los aprendizajes (Pintrich 2000, Weinstein 2000, en Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006).

Precisamente entre los aspectos motivacionales, la percepción del sujeto acerca de su propia eficacia -creencias de autoeficacia-, se alza como requisito importante para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. No basta con *ser capaz de*; es preciso *juzgarse capaz de* utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas (Prieto Navarro, 2003).

Las creencias de autoeficacia, tenidas en cuenta como una variable motivacional, son destacadas en varios estudios por el papel determinante que juegan en la utilización de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante. Es que la utilización de conductas estratégicas está influida por factores de tipo cognitivo, motivacional y emocional (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 2007).

En este sentido, Pintrich (1999), también sostiene que la motivación de los estudiantes para aprender en el ámbito académico, está en estrecha relación con el uso de estrategias de aprendizaje.

De esta manera, pensamos que no se puede discutir la influencia que las creencias que sustentan los estudian-

tes acerca de su propia capacidad para el desempeño, ejercen sobre los procesos cognitivos, involucrándose en el uso de estrategias de aprendizaje, y afectando por lo tanto el rendimiento académico del estudiante. Es así como buscamos a partir de esta investigación, brindar aportes teóricos y definir líneas de acción, orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Para ello, en este trabajo específicamente, nos propusimos conocer las orientaciones de los estudiantes universitarios respecto de sus creencias de autoeficacia; identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios y analizar las vinculaciones que se establecen entre creencias de autoeficacia, uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

### **Antecedentes y fundamentos**

Bandura (1987), incluye bajo el concepto de autoeficacia “[...] los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (1987, p. 416)”.

Según los antecedentes revisados, las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Paoloni *et al.* 2006). Se considera que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas, y mayores las posibilidades de activar emociones placenteras y obtener resultados de calidad en la tarea asumida (Huertas, 1997; González Fernández, 2005).

En este sentido, las creencias de autoeficacia están en estrecha relación con el rendimiento académico del sujeto, según Pajares y Schunk (2001), porque funcionan como predictoras de los logros de los estudiantes. Es decir, lo que el estudiante sabe sobre las habilidades que posee mediante los resultados obtenidos en sus desempeños, va conformando creencias que sustentan sobre sus capacidades y sobre el resultado de sus esfuerzos -creencias de autoeficacia-, las cuales inevitablemente influirán en su conducta sobre desempeños posteriores.

No obstante, las creencias de autoeficacia, se relacionan además con otro aspecto que también está vinculado al rendimiento académico, se refiere al uso de estrategias de aprendizaje, ya que según Pintrich (1999), aquellos sujetos que tienen creencias de autoeficacia más elevadas son más propensos al uso de estrategias de aprendizaje que aquellos que tienen creencias de autoeficacia más débiles.

Las estrategias de aprendizaje, para Weinstein, Human y Dierking, (2000), son consideradas como cualquier comportamiento, pensamiento, creencia o emoción que ayude a adquirir información y a integrarla al conocimiento ya existente, así también como a recuperar la información disponible.

Respecto a la relación entre estrategias de aprendizaje y autoeficacia, Monereo *et al.*, (2007) expresan: “[...] la

percepción y valoración de las propias habilidades puede determinar el comportamiento más o menos estratégico (2007, p. 8)”. Según este autor, la regulación en el comportamiento estratégico implica el conocimiento, control y valoración de las capacidades que el aprendiz pone en marcha en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el alumno puede usar los indicadores de autoeficacia para controlar el proceso de aprendizaje, sin embargo, será más capaz de ello, cuando tenga un repertorio de estrategias que favorezcan la regulación y control de dicho proceso.

En fin, para Monereo *et al.*, (2007), que un aprendiz pueda actuar estratégicamente significa que debe ser capaz de controlar su proceso de aprendizaje y para ello debe ser capaz, de controlar la influencia de sus características personales -entre las cuales se ubicarían las creencias de autoeficacia-.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos la importancia de atender a los aspectos motivacionales, -creencias de autoeficacia- y a los aspectos cognitivos -uso de estrategias de aprendizaje-, en el rendimiento académico del sujeto. Desde este punto de vista, pensamos que no pierden relevancia los aportes que se puedan estar haciendo, para fomentar en el estudiante creencias de autoeficacia positivas que le permitan el despliegue de las estrategias de aprendizaje adecuadas, y que por consiguiente, establezcan un rendimiento académico mas optimo.

### **Objetivos**

*Objetivo General:* Brindar aportes teóricos y definir líneas de acción orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

#### *Objetivos específicos*

-Conocer la orientación de los estudiantes universitarios respecto a sus creencias de autoeficacia.

- Identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios.

-Analizar vinculaciones entre creencias de autoeficacia, uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

### **Metodología**

*Participantes:* trabajamos con la totalidad de los alumnos de Psicología Educacional (N=49), cohorte 2010, de la Universidad Nacional de Río cuarto. Esta es una asignatura de carácter obligatorio para el plan de estudios de los profesados correspondientes a las facultades de: Ciencias Humanas y Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales respectivamente.

#### *Instrumento y su administración*

-Recurrimos al cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ-* (Pintrich *et al.*, 1991, versión adaptada al español por Donolo *et al.*, 2008). Es un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una Escala Likert de 7 puntos en la que los estudiantes marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos; así pues,

los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo, en tanto que los más altos indican que lo expresado por el ítem representa al sujeto en buena medida.

El cuestionario consta de dos secciones: una referida a *motivación*, integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales: *orientación hacia metas intrínsecas, orientación hacia metas extrínsecas, valor de la tarea, control de aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad*; y la otra sección relativa al *uso de estrategias de aprendizaje* constituida por 50 ítems, agrupables en nueve escalas: *uso de estrategias de repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda*.

Además, el MSLQ está encabezado por una hoja que indaga sobre *datos demográficos*, sexo, año de graduación de la secundaria, año de la carrera que está cursando, situación laboral, cantidad de materias que cursa en el cuatrimestre, cantidad de materias realizadas que tengan relación con el área de conocimiento de *Didáctica* o de *Psicología Educativa*

-según corresponda-, razones por las que se inscribió en la materia, cantidad de horas semanales que dedica al estudio de la misma.

- También se recurrió a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones parciales de la mencionada asignatura, consideradas indicadores del rendimiento académico de este grupo.

#### *Procedimiento*

Aproximadamente a la cuarta semana del comienzo de la asignatura Psicología Educativa, en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2010, administramos el cuestionario MSLQ, de manera individual, al grupo total de estudiantes que la cursaban.

En lo que respecta a las notas obtenidas por los alumnos, fueron facilitadas por la docente una vez finalizado el ciclo lectivo, considerando la totalidad de evaluaciones: primer parcial, segundo parcial y recuperatorio.

#### *Procesamiento de datos*

La carga y procesamiento de los datos recabados por medio del cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire* -MSLQ- (Pintrich *et al.* 1991), se realizó por medio del programa denominado SPSS, paquete estadístico considerado idóneo para trabajos en Ciencias Sociales.

Respecto a las notas de los alumnos, se procedió al cálculo de las medias que nos indicara un valor referido al rendimiento académico del grupo.

### **Resultados**

Teniendo en cuenta la especificidad de los objetivos planteados, dentro de los resultados obtenidos para la sección motivación del MSLQ, consideraremos predominantemente aquellos relativos a la escala autoeficacia percibida para el aprendizaje. Por otra parte, desde la sección referida al uso de estrategias de aprendizaje, se consideraran la totalidad de las escalas.

#### *Aspectos motivacionales y cognitivos generales*

Tanto en la sección de motivación como para la sección referida al uso de estrategias de aprendizaje, calculamos para cada una de las escalas que la forman: la media, la mediana y la desviación estándar. Es importante considerar que las medidas de tendencia central, tales como media y mediana, deben tenerse en cuenta dentro de un rango que va de 1 a 7. Los datos obtenidos, permiten hacer algunas valoraciones sobre el perfil motivacional y sobre el perfil cognitivo de este grupo de alumnos.

Considerando las escalas de motivación en conjunto, se observa que este grupo de estudiantes muestra puntajes medios-altos en la motivación en general, ya que en un rango de puntajes que van del 1 al 7, obtiene un valor para la media de 4,66. Por su parte, remitiéndonos solamente a los puntajes de la escala autoeficacia percibida, se puede observar que dentro de un rango de variación entre 1 y 7, los alumnos de este grupo presentan un nivel de valoración medio-alto en esta variable: (M= 5,29).

En cuanto a la sección referida al uso de estrategias de aprendizaje -aspectos cognitivos-, los datos indican que este grupo de estudiantes muestra puntajes medios-altos en el uso de estrategias de aprendizaje, ya que en un rango de puntajes que van del 1 al 7, obtiene un valor para la media de 4,69. En cuanto a los puntajes de las escalas por separado, se puede observar que dentro de un rango de variación entre 1 y 7, los alumnos de este grupo presentan un nivel de valoración medio-alto en: elaboración de la tarea (M= 5,03), organización (M= 5,70), autorregulación metacognitiva (M= 4,67), tiempo y ambiente de estudio (M= 4,88), y esfuerzo (M= 4,84). En cambio el grupo presenta una valoración intermedia para las variables: repaso (M= 4,43), pensamiento crítico (M= 4,15), aprendizaje en grupo (M= 4,05) y búsqueda de ayuda (M= 4,43).

#### *Relaciones entre creencias de autoeficacia y estrategias de aprendizaje*

En este apartado se expondrán las relaciones más atendibles encontradas entre las diferentes escalas referidas al uso de estrategias de aprendizaje con la escala autoeficacia para el aprendizaje.

Habiendo situado los datos de acuerdo a los percentiles 33 y 66, recodificamos los valores de las dos escalas del instrumento: motivacional y uso de estrategias de aprendizaje, estableciendo tres categorías de puntajes (alto, medio y bajo). En consecuencia quisimos indagar si existían asociaciones significativas entre los puntajes que alcanzan en cada una de estas categorías en las diferentes variables comprendidas en las dos escalas -enfocando en la escala de motivación en la variable autoeficacia para el aprendizaje-. De esta manera recurrimos a los índices de asociación que brindan las pruebas de: Chi cuadrado -existencia o no de asociación-, V de Cramer -grado de asociación-, y tablas de contingencia -sentido de la asociación-.

Encontramos una relación atendible entre la escala motivacional autoeficacia para el aprendizaje y una varia-

ble de la escala estrategias de aprendizaje; los datos obtenidos nos permiten confirmar la siguiente relación: La variable motivacional *autoeficacia para el aprendizaje*, se asocia con el *pensamiento crítico* ( $\chi^2= 12,542$ ;  $df= 4$ ;  $\alpha= 0,014$ ), el grado de asociación es medio ( $V$  de Cramer=  $0,358$ ) y teniendo en cuenta la direccionalidad de la asociación -directa-, los datos sugieren que aquellos sujetos que puntúan alto en autoeficacia percibida para el aprendizaje, también tienen puntuaciones altas en la variable pensamiento crítico. De estos se desprende que, para este grupo en particular, mientras mayor sea la creencia de autoeficacia que sustenten los sujetos, mayor será la tendencia a desarrollar un pensamiento y razonamiento crítico.

*Relaciones entre rendimiento académico, uso de estrategias de aprendizaje y autoeficacia para el aprendizaje*  
Se procedió a analizar la asociación entre la variable motivacional autoeficacia para el aprendizaje -recategorizada en grupos de alto, medio y bajo puntaje-, y el rendimiento académico de los estudiantes, tomando el promedio general -con aplazos-, de calificaciones que obtuvo este grupo de alumnos.

Con esa intención, categorizamos la variable rendimiento académico sobre la noción de los percentiles 33 y 66 de acuerdo al promedio general de calificaciones obtenidas por los alumnos; en este sentido surgieron tres grupos: grupos con promedio bajo, grupos con promedio medio, y grupos con promedio alto. Una vez tenidos estos datos calculamos el índice de asociación, mediante la prueba de Chi Cuadrado, con el objeto de ver la existencia de relaciones atendibles entre la variable autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento académico de los sujetos; además de las pruebas de  $V$  de Cramer y Tablas de contingencia para ver la fuerza y direccionalidad de las relaciones que resultaran significativas.

Los resultados obtenidos no arrojaron ninguna asociación atendible entre la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos.

Por otro parte, se procedió a seguir los mismos pasos señalados pero ahora relacionando la variable rendimiento académico del alumno con todas las variables cognitivas correspondientes a la sección de estrategias de aprendizaje del cuestionario trabajado; se observa de esta manera una relación atendible entre el *rendimiento académico* y la variable *tiempo y ambiente de estudio* ( $\chi^2= 11,607$ ;  $df= 4$ ;  $\alpha= 0,021$ ), con una asociación de un nivel medio ( $V$  de Cramer=  $0,344$ ), y una direccionalidad -directa- que indica que aquellos sujetos que puntúan más alto en rendimiento académico, también puntúan más alto en tiempo y ambiente de estudio. Esto nos permite suponer que aquellos sujetos que más atienden a las condiciones ambientales óptimas y a propiciar los mejores momentos para el estudio, son los mismos que tendrían un rendimiento académico más alto; mientras que aquellos que no se preocupan por las condiciones y momentos para el estudio, son los que presentarían rendimiento académico más bajo.

## Discusión y conclusiones

En lo que concierne a la variable autoeficacia para el aprendizaje, observamos según los resultados, que este grupo presenta creencias positivas sobre sus capacidades para el desempeño académico. En este sentido toma relevancia lo que sostienen Pajares y Schunk (2001), respecto a que, a diferencia de aquellos sujetos que dudan de sus capacidades de aprendizaje, aquellos que se sienten eficaces para realizar una tarea, enfrentan con mayor esfuerzo el trabajo, con mayor persistencia durante más tiempo, alcanzando también un nivel de rendimiento más alto y favoreciendo un sentido de eficacia personal incrementado. De esta manera, estimamos que este grupo de alumnos, al creer en sus capacidades para tener éxito en los aprendizajes: son estudiantes que dedican esfuerzo y empeño al proceso de enseñanza aprendizaje, siendo perseverantes cuando surgen obstáculos; que además se animan a elegir actividades y proponerse metas más desafiantes ya que se creen capaces de realizarlas, anticipando escenarios positivos con buenos frutos de sus esfuerzos; estudiantes que pueden ejercer un mejor control sobre situaciones que resultarían amenazantes o que generarían mucha ansiedad para aquellos sujetos que presentan baja autoeficacia, por ejemplo, un examen. Todos estos aspectos, sin duda implicados en el rendimiento académico.

Otro punto de interés en este trabajo refiere al uso de estrategias de aprendizaje por parte del grupo de estudiantes; de esta manera, resulta relevante tener en cuenta los planteos de autores como Beltrán (2003): "La capacidad para aprender se basa fundamentalmente en despliegue de tres habilidades estratégicas: la selección, la elaboración y la organización de la información. Son esas habilidades, las estrategias cognitivas, las que permiten transformar la información en conocimiento (2003, p. 59)". Considerando lo planteado, se podría hablar en el grupo trabajado, de un perfil cognitivo beneficioso para los aprendizajes, por ejemplo, expresado el empeño puesto tanto en la elaboración de las tareas como en la organización de la información, la búsqueda de tiempos y ambientes óptimos para el estudio, así como en la autorregulación metacognitiva de sus aprendizajes.

Específicamente en cuanto a relación entre las creencias de autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje, nuestros hallazgos muestran relaciones atendibles entre autoeficacia y pensamiento crítico. De acuerdo con esto podemos inferir entonces que aquellos sujetos que tengan creencias de autoeficacia más elevadas, confiando en sus capacidades para el aprendizaje, desarrollarán en consecuencia un pensamiento más maduro, reflexivo y por lo tanto crítico, en el sentido de que alguien que confía en sus habilidades es alguien que se siente capaz de opinar, de presentar su punto de vista, de encontrar alternativas diferentes. Ambos aspectos en conjunto, es decir que el estudiante confíe en sus capacidades para desenvolverse y que además sepa hacerlo con un pensamiento reflexivo y crítico ante las situaciones que se le presentan, consideramos que

ayudan de manera indiscutible al rendimiento académico, en tanto que aquel estudiante que tenga elevadas creencias de autoeficacia, tendrá también una forma diferente de pensar sobre sí mismo -sus habilidades, por ejemplo-, y a la vez, esto influirá en la manera en que actúe: si opina o no en clases, si propone su punto de vista en un trabajo en grupo, la manera en que se predisponga al estudio y que reflexione los contenidos que se le proponen. Por lo tanto, consideramos estos aspectos, como sumamente influyentes al momento de presentarse a rendir un examen académico, ya sea desde la actitud "voy a ser capaz de aprobar" o "no voy a ser capaz de aprobar", hasta la manera en que ese estudiante reflexione críticamente la consigna y piense un establecimiento de relaciones entre los contenidos. Desde este punto de vista más amplio, un sujeto que desarrolle un pensamiento crítico acerca de su propio proceso de aprendizaje tendrá mayor posibilidad de optimizarlo.

Por otra parte, la asociación encontrada entre rendimiento académico y el tiempo y ambiente de estudio, denota la importancia de propiciar el ambiente y tiempo necesarios y óptimos para un buen aprendizaje. Pensamos que afecta el rendimiento del alumno, la incapacidad, más que de encontrar, de propiciar un ambiente adecuado y tranquilo que promueva la concentración y la capacidad de destinar el tiempo necesario y en su mejor distribución. Si bien no lo podemos corroborar con los datos, sí podemos inferir aquí la importancia de creencias de autoeficacia positivas, que le permitan al alumno confiar en sus propias capacidades, manejar los tiempos y ambientes de estudio para desplegar sus habilidades, así como un pensamiento crítico, que le permita justamente ser crítico ante sus propias maneras de acercarse al estudio.

Nos parece pertinente aclarar una cuestión que llamo nuestra atención en esta investigación; se refiere a la ausencia de asociaciones que presentan los datos entre la variable autoeficacia para el aprendizaje y algunas variables de la sección de estrategias de aprendizaje así como de la sección de motivación, tales como autorregulación metacognitiva y ansiedad, así también como la variable rendimiento académico. Al respecto, creemos necesario realizar nuevos trabajos referidos al tema, quizás ampliando la muestra de estudio, indagando en otros contextos académicos, incluyendo otros grupos de alumnos y principalmente integrando una perspectiva de análisis cualitativa que contribuya a iluminar el sentido de los datos proporcionados desde un enfoque cuantitativo como el que adoptamos para este trabajo. En tal sentido, la realización de entrevistas a los estudiantes o el desarrollo de observaciones no participantes en el contexto genuino en el que se implementó la investigación, pueden proporcionar importantes datos que sin duda enriquecerán las interpretaciones realizadas y el alcance del trabajo en su conjunto.

## NOTA

El presente trabajo se encuentra enmarcado en un estudio de mayor envergadura titulado "Percepciones de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con el contexto de evaluación y el desempeño académico", dirigido por la Dra. Paola V. Paoloni, aprobado y subsidiado por ANPCyT en el marco de una beca doctoral otorgada a la Lic. Vanesa Bonetto en relación con el programa: "Estudio de diseño en la investigación educativa. Los procesos de feedback y de creatividad en los aprendizajes académicos", dirigido por el Dr. Danilo Donolo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1987). Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: Una teoría cognoscitiva social. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de Aprendizaje. Revista de educación, N° 332(pp.5573). Recuperado el: 28 de Mayo de 2011. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430073.pdf>.
- Donolo, D., Chiecher A., Paoloni P. V. y Rinaudo M. C. (2008) MSLQe - MSLQw Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Río Cuarto: EFUNARC.
- González Fernández, A. (2005). Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.
- Huertas, J. A. 1997. Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C., Castelló, C., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M., (2007). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: formación de profesorado y aplicación en la escuela. México. Graó/ Colofón.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Desarrollo de la autoeficacia académica. Purdue universidad. Emory University. San Diego: Academic Press. Recuperado: 8 de Junio, 2010. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajares2001.PDF>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. S., & Chiecher, A. (2006) Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Serie Psicología Educacional. Río Cuarto: EFUNARC.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & Mckeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: The University of Michigan.
- Pintrich, P. (1999). The rol of motivation in promoting and sustainig self-regulated learning. En International Journal of Educational Research N° 31,459-470.
- Prieto Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. Recuperado: 3 de Junio, 2010. Disponible en: [www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf](http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf).
- Weinstein, C., Husman, J. & Dierking, D. (2000) Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekarts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000) Handbook of Self-regulation. San Diego. Academic Press.