

CONTEXTO EVALUATIVO DE ALCANCES AMPLIOS. VINCULACIONES CON CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autor/es: BONETTO, Vanesa Analía; PAOLONI, Paola Verónica.

Institución de Procedencia: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. FONCyT /CONICET.

Correo electrónico: v.a.b_84@hotmail.com

Eje temático: Evaluación de los aprendizajes.

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Evaluación de alcances amplios - Creencias de autoeficacia- Rendimiento académico.

Abstract

Los contextos de evaluación que se ofrecen en el ámbito universitario, requieren de la atención de docentes e investigadores que reconozcan su importancia para el desarrollo de aspectos motivacionales beneficiosos para los aprendizajes. En este sentido, nos propusimos profundizar en el conocimiento de contextos de evaluación que promuevan el surgimiento de creencias de autoeficacia positivas en los estudiantes, mejorando así sus posibilidades de obtener un rendimiento académico óptimo. De tal modo, analizamos posibles vinculaciones entre un contexto de evaluación de alcances amplios -esto es, una evaluación que permite el despliegue de procesos de elección y control por parte de los alumnos-, las creencias de autoeficacia de los estudiantes, sus percepciones respecto de la evaluación referida y el rendimiento obtenido en la misma. Trabajamos con el total de alumnos que durante el 2011 cursó Didáctica II en la Universidad Nacional de Río Cuarto (N=35). Los datos fueron recabados mediante el análisis de un protocolo de evaluación, la administración del *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* (Bandura 1990, en la versión de Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara, 2002), las

calificaciones obtenidas por los estudiantes en la evaluación referida, y entrevistas grupales semi-estructuradas. Los hallazgos obtenidos, coinciden en general con planteos teóricos que destacan la asociación entre las variables consideradas, sugiriendo los beneficios de diseñar contextos de evaluación alternativos en la universidad, capaces de promover en los estudiantes creencias de autoeficacia positivas y de incrementar sus posibilidades de obtener resultados óptimos.

1. Introducción

La evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje debido al volumen de información que provee al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, los alumnos, el sistema educativo en que se integra y, para la sociedad (Rodríguez López, 2002 en Villardón Gallego, 2006).

Existen muchas formas de evaluar y esto ha dado lugar a una terminología confusa sobre el tema, que refiere a distinciones entre modos, tipos, enfoques o perspectivas de evaluación; en su mayoría surgen de la introducción de nuevos focos de interés y del énfasis que los evaluadores han dado a los diferentes usos de la evaluación (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

No obstante, más allá de estas diferentes modalidades de evaluación, Alonso Tapia (2000) y Askew (2000), advierten que la forma en que los estudiantes son evaluados y el modo en que los resultados les son comunicados, constituye un factor contextual de gran influencia en la motivación para sus aprendizajes.

En este sentido, consideramos que los contextos de evaluación de los que participan los estudiantes universitarios, se constituyen en un factor de importancia tanto para el rendimiento académico obtenido, como para el desarrollo motivacional, en el cual se incluyen, sus creencias de autoeficacia.

De esta manera, el ambiente de la clase -dentro del cual podríamos incluir al de evaluación- tiene un papel muy importante, en cuanto a la confianza y/o creencia de autoeficacia que una persona construye respecto de sí misma (Sander y Sanders, 2003). Esta creencia de autoeficacia puede variar entre personas que están en una misma situación e incluso puede variar en una misma persona que se

desempeña en distintas situaciones, de modo que: "(...) una persona que está altamente confiada en un ambiente familiar, por ejemplo, puede perder la confianza en un ambiente no familiar y exigente (Sander y Sanders, 2003, p. 3)". Además, las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006).

Es así como buscamos a partir de esta investigación, profundizar en el conocimiento de contextos de evaluación que promuevan el surgimiento de creencias de autoeficacia positivas en los estudiantes, mejorando así sus posibilidades de obtener un rendimiento académico óptimo. Para ello, en este trabajo específicamente, analizamos posibles vinculaciones entre un contexto de evaluación de alcances amplios -esto es, una evaluación que permite el despliegue de procesos de elección y control por parte de los alumnos-, las creencias de autoeficacia de los estudiantes, sus percepciones respecto de la evaluación referida y el rendimiento obtenido en la misma.

2. Referentes teóricos - conceptuales

Los nuevos desarrollos sobre evaluación se vinculan a un tipo de evaluación alternativa, incorporada en los sistemas educativos en los últimos años. En esta nueva concepción de evaluación se incorporan muchos aspectos desatendidos en la evaluación tradicional: está enfocada en situaciones de la vida real y problemas significativos que requieren un uso de habilidades más amplio y, lo que es más importante para nuestro problema de estudio, se empiezan a identificar los vínculos entre las características de las evaluaciones y los procesos psicológicos inherentes a la construcción de los aprendizajes. Un tópico de relevancia en este sentido se ubica en el análisis de la influencia de la evaluación en la autorregulación de los aprendizajes (Álvarez Valdivia 2009; Coll, Rochera Villach, Mayordomo Saíz y Naranjo Llanos, 2007; Hamayan, 1995 en López Frías e Hinojosa Kleen, 2000).

Sin embargo pese a la existencia de estos nuevos desarrollos en evaluación, no es de extrañarse que todavía en muchas oportunidades la tendencia se oriente a valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos, dejando de lado los medios que se han invertido para conseguirlos (Mateo, 2000). Existe todavía la

necesidad de despojarse del concepto de evaluación, ligado a un acto final que se desprende de las acciones de la enseñanza aprendizaje (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998). Desde la perspectiva de Coll y Onrubia (1999), se considera que tener en cuenta una visión más global de la evaluación, es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje para despojar a la actividad de evaluación de su carácter puntual y darle continuidad, formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

De esta manera, consideramos que integrar a las tradicionales modalidades de evaluar, una modalidad de Evaluación de Alcances Amplios, podría ser una alternativa interesante para promover el desarrollo de creencias de autoeficacia positivas en los alumnos, con los beneficios que esto podría implicar para sus rendimientos académicos y para su aprendizaje. Este tipo de evaluaciones se caracteriza, entre otros aspectos, por brindar a los estudiantes la oportunidad de desplegar diferentes opciones, atendiendo a sus intereses y posibilidades. Como expresan Paoloni *et al.* (2006) y Paoloni (2011), las tareas académicas de alcances amplios, son actividades de aprendizaje que se proponen como parte del proceso de formación de los estudiantes, trascienden los límites de la clase y contemplan posibilidades de elección y control por parte de los alumnos; en este sentido, son actividades que favorecen un sentimiento de autodeterminación, una creencia de estar a cargo o de tener control sobre la actividad a realizar. Al respecto, Rinaudo (1999, en Garelo, Rinaudo y Donolo, 2009), sostiene que este tipo de tareas pueden promover valoraciones positivas por parte de los estudiantes, además de influir en el desarrollo de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto, uno de los objetivos que implícita o explícitamente orienta la propuesta de este tipo de tareas tiene que ver con la idea de favorecer el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

En definitiva, las tareas académicas de alcances amplios constituyen un tipo particular de contexto de aprendizaje que favorece en los alumnos la autorregulación de los aprendizajes promoviendo el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas. Si elegir entre diferentes cursos de acción, permite el despliegue de diversidad de procedimientos y habilidades en los alumnos, entonces es más probable que los alumnos elijan aquellos desempeños para los que se perciben más

capaces, aumentando su compromiso con la tarea e incrementado sus posibilidades de autorregular sus recursos de aprendizaje y de obtener, por lo mismo, un rendimiento académico óptimo.

En este sentido, entendemos a la evaluación como un proceso amplio que va más allá del momento concreto en el que el alumno se aboca a responder preguntas en el banco de un aula en un tiempo estipulado, sino más bien, la evaluación desde los procesos anteriores y posteriores a ese momento: el desempeño del alumno en clases, los procesos que despliega en el estudio y la elaboración de la actividad de evaluación, los progresos en su aprendizaje, si logra entender y resolver sus dificultades tras la comunicación de sus desempeños brindada por el docente luego de la evaluación, entre otros.

Por su parte respecto a las creencias de autoeficacia, las entendemos bajo el concepto de Bandura (1987), que las considera como “[...] 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 (Bandura, 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).

De acuerdo a lo expuesto, reafirmamos la importancia de los contextos de evaluación que se le ofrecen al alumno, en otras palabras, estos contextos pueden estar siendo generadores de creencias positivas en sus capacidades para el desempeño, pero también, pueden estar generando percepciones negativas del alumno sobre sus capacidades, que a la vez lo impulsen a desplegar escasos niveles de esfuerzo, persistencia y motivación, así como a imponerse metas menos desafiantes, que confluyan en un rendimiento académico y en un aprendizaje más pobres.

3. Aspectos metodológicos

Participantes. Durante el 2011 trabajamos con el total de alumnos que cursaron Didáctica II (N=35), asignatura de carácter obligatorio para el plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Instrumentos y modalidades de recolección de datos. Con el fin de obtener los datos que son de nuestro interés en este trabajo, recurrimos a:

- *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy.* La versión del MSPSE de Bandura (1990, traducida al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002), es una adaptación en la que se obtiene de acuerdo con la muestra analizada, un factorial de tres dimensiones, las cuales se ajustan mejor a los datos que la utilización de la totalidad de las escalas propuestas por Bandura. Estas dimensiones enfocan a la autoeficacia desde tres perspectivas: *académica*, *social* y *autorregulatoria*. La *autoeficacia académica*, evalúa la capacidad percibida por el sujeto para dirigir su propio aprendizaje, así como expectativas personales parentales o de profesores puestas en su persona. La *autoeficacia social*, considera la capacidad percibida para las relaciones entre iguales y para actividades de ocio. La *autoeficacia autorregulatoria*, refiere a la capacidad del sujeto para resistirse a los iguales ante la involucración en actividades de riesgo, relacionadas con transgresión de normas.

Esta adaptación, consta de 35 ítems dispuestos a lo largo de una escala Likert de 5 puntos, a través de la cual los sujetos expresan sus respuestas: desde “fatal” para el número 1, “no muy bien” para los números 2 y 3, “bien” para el número 4 y “fenomenal” para el número 5. De esta manera, al igual que en la versión original, los puntajes altos de los estudiantes indicaran una alta creencia de autoeficacia, así como los puntajes bajos indicaran baja autoeficacia.

- Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la evaluación de alcances amplios de la mencionada asignatura, considerada indicadores del rendimiento académico obtenido.

- Entrevistas semi-estructuradas, focalizadas alrededor de las *creencias de autoeficacia del alumno* y de sus *percepciones respecto al contexto de evaluación de alcances amplios* del que participaron.

Procedimiento. En primera instancia, se acordó con la docente de Didáctica II sobre los momentos más convenientes, respecto a disponibilidad de tiempo y mayor presencia de alumnos, para la toma del *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* (Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002), así como para la realización de las entrevistas; por su parte, también se trató con la docente la posibilidad de que se nos facilitaran las notas obtenidas por los alumnos en la instancia de evaluación de alcances amplios en la que participaron en esta asignatura y, el protocolo de la consigna de dicha evaluación. En consecuencia, en las últimas dos semanas de la asignatura, en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2011, administramos la escala MSPSE, al grupo de estudiantes y, realizamos entrevistas semi-estructuradas a un subgrupo (N=8) sobre el total de los alumnos. Una vez corregidas las evaluaciones pertinentes, la docente nos facilitó los respectivos protocolos que contenían la consigna entregada a los alumnos, así como también las notas correspondientes.

Procesamiento de datos. La carga y procesamiento de los datos recabados por medio del cuestionario *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy -MSPSE-*, se realizó por medio del programa denominado SPSS (versión 12.0), 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 respecto a la instancia evaluativa de alcances amplios. Por su parte, el protocolo de evaluación fue analizado mediante una metodología cualitativa.

En las entrevistas, las categorías surgieron a través de los datos proporcionados por los alumnos. Organizando los datos en base a tres momentos: *antes, durante, y después* de la realización de la evaluación *de alcances amplios* como situación de evaluación. *Antes de la situación de evaluación* se refiere al periodo comprendido desde que le informan al alumno que deberá realizar la tarea y se le hace entrega de la consigna, hasta el momento en que se aboca propiamente a realizarla; *durante la situación de evaluación*, involucra el momento en que el alumno está dedicado a la

realización de la tarea; y *después de la situación de evaluación*, es decir, cuando el alumno recibe la devolución de los resultados por parte del docente por el desempeño obtenido. Las categorías surgidas de las respuestas son agrupadas siguiendo estos momentos y, además, diferenciando entre *factores internos* y *externos* en cada uno de ellos.

4. Resultados alcanzados

Los resultados se expondrán en el siguiente orden: hallazgos relativos a las *creencias de autoeficacia de los estudiantes*; hallazgos relativos al *rendimiento académico obtenido en la evaluación de alcances amplios y su vinculación con la autoeficacia*; hallazgos relativos a las *percepciones de los estudiantes respecto al contexto evaluativo de alcances amplios*; y los hallazgos relativos al *análisis del protocolo de la evaluación de alcances amplios*.

Creencias de autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se han analizado de acuerdo a las respuestas otorgadas por los alumnos (N=35) a los 35 ítems que componen las tres dimensiones de autoeficacia en la escala MSPSE. Como se mencionó anteriormente, estos ítems se agrupan en tres sub-escalas, a saber: *autoeficacia académica*, *autoeficacia social* y *autoeficacia para la autorregulación*. De esta manera las respuestas a los ítems son consideradas como una aproximación general de este grupo de sujetos sobre sus creencias de autoeficacia.

Así, calculamos para cada una de las escalas que conforman el instrumento: 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 5. Considerando los puntajes de las sub-escalas por separado, se puede observar que los alumnos de este grupo obtienen puntajes considerados *altos* para las tres sub-escalas: *autoeficacia académica* (M=3,74), *autoeficacia social* (M= 3,69) y *autoeficacia autorregulatoria* (M= 4,04). A continuación, la Tabla 1 muestra los valores encontrados.

Tabla 1. Media, mediana y desviación estándar para cada una de las sub-escalas de autoeficacia que integran el MSPSE. Datos para 35 alumnos de la UNRC. Año 2011.

Dimensiones de autoeficacia	M	Mdn.	Ds.
<i>Académica</i>	3,74	3,82	0,28
<i>Social</i>	3,69	3,69	0,39
<i>Autorregulatoria</i>	4,04	4,00	0,43

Por su parte, considerando las sub-escalas de autoeficacia en conjunto, este grupo de estudiantes presenta un puntaje considerado *alto* en la autoeficacia general, ya que en un rango de puntajes que van del 1 al 5, obtiene un valor para la media de 3,82.

Rendimiento académico en la evaluación de alcances amplios y su vinculación con la autoeficacia

Con el objeto de conocer si en este grupo de estudiantes se presentaban asociaciones entre las dimensiones de autoeficacia consideradas en el instrumento MSPSE y el rendimiento académico obtenido en el contexto evaluativo de alcances amplios del que participaron en la asignatura Didáctica II; se procedió a calcular el promedio general de calificaciones que habían obtenido en la respectiva evaluación. Con esa intención, agrupamos los promedios obtenidos por los estudiantes en cuatro categorías: *bajo* (calificaciones entre 0 y 3,99), *regular* (calificaciones entre 4 y 5,99), *medio* (calificaciones entre 6 y 7,99), *alto* (calificaciones entre 8 y 10).

Luego, se procedió a analizar la asociación entre las diferentes sub-escalas del instrumento -recategorizadas en grupos de alto, medio y bajo puntaje-, y el rendimiento académico de los estudiantes -de acuerdo a las categorías mencionadas- tomando el promedio general de calificaciones que obtuvo este grupo de alumnos en este contexto de evaluación en particular. Recurrimos a los índices de asociación que permiten calcular las pruebas de Chi cuadrado y V de Cramer. Para analizar la direccionalidad de las asociaciones, utilizamos las Tablas de Contingencia.

Los resultados arrojan una asociación atendible entre el *rendimiento académico* de los estudiantes y la sub-escala *autoeficacia autorregulatoria* ($\chi^2= 6,025$; $df= 4$; $\alpha=$

0,049), en un grado medio (V de Cramer= 0,415); no obstante no es posible apreciar claramente el sentido de dicha asociación.

Además, considerando las categorías en las que se organizó el rendimiento académico, los datos sugieren que este grupo presenta un puntaje considerado *medio-alto* respecto del rendimiento académico obtenido, ya que obtiene para la media un valor de 7,71.

Percepciones de los estudiantes respecto al contexto evaluativo de alcances amplios: entrevistas semi-estructuradas

Entre los resultados obtenidos mediante las entrevistas se presentan en este apartado algunos de ellos que se consideran más pertinentes a los objetivos de este trabajo. Se organizan siguiendo tres categorías principales referidas a los momentos de la evaluación, a saber: *antes de la situación de evaluación, durante la situación de evaluación y después de la situación de evaluación*. Enmarcado en estos momentos se agrupan las percepciones del alumno sobre sus *creencias de autoeficacia así como respecto de factores externos que influyen sobre la autoeficacia*.

- Antes de la situación de evaluación

Creencias de autoeficacia del alumno integra las respuestas de los alumnos referidas a los juicios que hacen respecto de sus capacidades, antes de la situación de evaluación de alcances amplios.

Los aportes de los alumnos respecto a la creencia en sus capacidades, se agruparon en dos categorías mutuamente excluyentes: *confianza en sus capacidades para el desempeño; desconfianza en sus capacidades para el desempeño*. La categoría *confianza en sus capacidades para el desempeño* se refiere a la situación de aquellos alumnos quienes creen que tienen la capacidad suficiente para desempeñarse bien ante la evaluación; se conforma por los aportes de 5 de los 8 alumnos; entre esos aportes mencionamos como ejemplo el siguiente: “yo miedo de no poder hacerla, no” (Sujeto nº 8). Por su parte, la categoría *desconfianza en sus capacidades para el desempeño*, contempla los aportes de aquellos alumnos que no creían en sus capacidades para desempeñarse

correctamente en la evaluación; se agrupan aquí las respuestas de 3 de los 8 alumnos; entre ellos dos alumnos expresan: “sentí inseguridad de no poder realizar las actividades como ellos lo pedían” (Sujeto nº 1); “por ahí decís ¡no sé si voy a ser capaz!” (Sujeto nº 4).

- *Durante la situación de evaluación*

Aquí se agrupan datos referentes a diferentes características percibidas por los estudiantes respecto del contexto de evaluación del que participaron que según sus apreciaciones fueron valoradas positivamente como influencias que afectan sus creencias de autoeficacia mientras se encontraban abocados a la resolución de la evaluación de alcances amplios.

Entre las *características valoradas positivamente por los estudiantes* se identifican cinco categorías no mutuamente excluyentes: *evaluación innovadora, docente como facilitador del aprendizaje del alumno, creación de un contexto de confianza para el alumno, claridad de la consigna, oportunidad para utilizar organizadores. Evaluación innovadora*, es una categoría que representa la originalidad de la tarea presentada a los alumnos como evaluación, por lo cual se transforma según alegaban ellos mismos, en un desafío que les permitió hacer las cosas con otra óptica a la acostumbrada y valorar la actividad del profesor al ponerse ellos mismos en papel de profesores con esa tarea; se agruparon aquí los aportes de la totalidad de los alumnos (N=8); entre ellos las expresiones de tres alumnos pueden funcionar a modo de ejemplo: “sí estuvo diferente” (Sujeto nº 8); “te pones en lugar de docente, y qué herramientas podes utilizar” (Sujeto nº 2); “me pareció raro por el hecho de que (...) ya uno viene acostumbrado a que te den altos de fotocopias (...) pero acá fuiste relacionando todo y descubriendo conceptos y cosas a medida que vas haciendo el trabajo” (Sujeto nº 3). Respecto de la categoría *docente como facilitador del aprendizaje del alumno*, hace referencia a la posición que toma el docente como un apoyo constante para ayudar al alumno a superar sus dificultades y seguir avanzando en sus aprendizajes, ya sea con el aporte de ideas o con la sugerencia sobre alguna dificultad; se reúnen aquí los aportes de la totalidad de los alumnos (N=8); al respecto uno de ellos enuncia: “noté mucho interés por parte de todas para mejorar la unidad que uno estaba haciendo (...) aportaban actividades, `por qué no

piensas esto, porque no piensas otro', en vez de dejar lo que uno estaba haciendo te perfilaban muy bien" (Sujeto nº 2). La categoría *creación de un contexto de confianza para el alumno*, se basa en la confianza que percibe el sujeto durante la realización de esta evaluación, sobre todo generada por el ambiente de trabajo que propicia el docente y su apoyo para con el alumno; contempla los aportes de la totalidad de los alumnos (N=8); uno de esos aportes es el siguiente: "cómodos porque (...) estábamos todo el tiempo consultando con los profesores, o sea, el profesor sabía lo que nosotros íbamos a poner, o más menos que teníamos al respecto" (Sujeto nº 6).

Por su parte, la *claridad de la consigna*, es decir, una consigna entendible y accesible, reúne los aportes de 5 alumnos; uno de esos aportes a modo de ejemplo es el siguiente: "a mí me hace sentir segura el hecho de que las preguntas sean claras (...) que sepas lo que está preguntando" (Sujeto nº4). *Oportunidad para utilizar organizadores*, hace referencia a la posibilidad que se le brindó al alumno durante la exposición de la instancia oral de la tarea, de utilizar materiales que funcionen como apoyo o ayuda-memoria; esta categoría comprende los aportes de 2 alumnos, quienes mencionan: "sí muy cómodos porque podíamos tener el trabajo en mano" (Sujeto nº 6); "un Power Point para exponer como hacíamos el otro día en Didáctica" (Sujeto nº 4).

- *Después de la situación de evaluación*

En este punto se presenta las apreciaciones de los estudiantes respecto de un factor externo que afecta las creencias de autoeficacia después de la realización de la evaluación de alcances amplios. A saber: *características asumidas por el feedback desplegado*.

Entre las *características asumidas por el feedback realizado por el profesor*, los aportes de los alumnos se agrupan en 6 categorías no mutuamente excluyentes, a saber: *feedback escrito*, *feedback efectuado sin desvalorizar el trabajo del alumno*, *otras apreciaciones del feedback*, *feedback como una actividad novedosa*, *posibilidad de efectuar feedback entre compañeros -de alumno a alumno-*, *feedback como una gratificación al trabajo realizado*.

Respecto a las características asumidas por el *feedback escrito*, es decir una devolución por escrito que el profesor entrega al alumno respecto de su desempeño en la evaluación, en este sentido, 3 de los 8 alumnos resaltaron la importancia de ese tipo de devolución; algunas expresiones como ejemplo son las siguientes: “La devolución escrita (...) me pareció re importante” (Sujeto nº 8); “te daban una hoja escrita con cosas que había hecho bien o mal, eso me parece muy bien” (Sujeto nº5). El *feedback efectuado sin desvalorizar el trabajo del alumno* es una categoría que hace referencia a la importancia de que en la devolución el profesor sea respetuoso, que no comunique al alumno sus dificultades con agresión y, que además valore positivamente los diferentes aportes; se agrupan aquí las respuestas de 3 alumnos que mencionan: “siempre desde lo positivo lo devolvían y no te trataban de tirar abajo (...) si tenías errores siempre desde los positivo (Sujeto nº 6); “respetaban mucho también la forma de cada uno de hacer las cosas, de pensar también” (Sujeto nº 7); “incluso valoraron mucho que todas eran actividades distintas” (Sujeto nº 2). *Otras apreciaciones del feedback* es una categoría que incluye otras valoraciones positivas que hacen los alumnos sobre las devoluciones que reciben del profesor, entre las 2 respuestas que integran esta categoría, resaltan lo siguiente: devolución completa, buena, formal, interesante; específicamente los alumnos lo expresan de la siguiente manera: “estuvo buena, me parece que fue completa” (Sujeto nº 6); “fue como más formal y me re gusto” (Sujeto nº 4).

Por su parte, otras categorías que tienen menos aporte por parte de los alumnos, pero sin embargo surgieron entre sus respuestas, se mencionan a continuación. *Feedback como una actividad novedosa*, esta categoría hace referencia al carácter novedoso de la devolución proporcionada por el docente respecto al desempeño del alumno, ya que no es habitual en el ámbito académico; la única respuesta que se ubica en esta categoría es la siguiente: “yo no estoy acostumbrada que por ahí el profesor venga y te diga. Es lindo” (Sujeto nº 3). *Posibilidad de efectuar feedback entre compañeros -de alumno a alumno-*, hace referencia a la posibilidad que brinda el profesor de que los demás compañeros participen en la devolución que se le hace a un alumno en particular sobre el trabajo desarrollado, en este sentido esta categoría integra la respuesta de 1 alumno que manifiesta: “lo bueno (...) que tu compañero también por ahí valore tu trabajo o que a veces se dé cuenta de cosas

que por ahí vos no te dabas cuenta de que lo habías hecho, entonces como que vos decís ¡huhu! todo eso hice y me lo están diciendo mis compañeros” (Sujeto nº 4). *Feedback como una gratificación al trabajo realizado*, comprende al feedback como una oportunidad para que el alumno sienta que el empeño puesto en un trabajo ha sido tenido en cuenta, que ha sido contemplado por el docente, esta categoría comprende los aportes de 1 alumno, que expresa: “te hace sentir que tu esfuerzo valió (Sujeto nº1)”.

Aspectos referidos al análisis del protocolo de la evaluación de alcances amplios

Para el análisis de la consigna de evaluación de alcances amplios, tomamos como referencia aquellos aspectos que caracterizan a estas tareas como situación de evaluación; precisamente, características que desde la teoría resaltan algunos autores: Rinaudo (2001), Paoloni *et al.* (2006), Paoloni (2011). De esta manera, las características referidas a la consigna sobre las que enfocamos nuestro análisis son: *posibilidad de desplegar diferentes opciones; atención a los intereses y posibilidades de los alumnos; integración en el proceso de formación del alumno; extensión más allá del aula; posibilidad de autorregulación por parte del alumno.*

- *Posibilidad de desplegar diferentes opciones.* La consigna de la evaluación de alcances amplios les otorga la libertad a los alumnos de optar -dentro de un marco coherente- entre diferentes opciones, temáticas, para realizar la actividad. Puede ilustrarnos un ejemplo el siguiente fragmento de la consigna: “(...) las actividades requerirán que el alumno/a diseñe una secuencia didáctica simple y la implemente en algún contexto no formal de aprendizaje”; “el trabajo deberá concluir con la presentación individual o en grupos”. En estas expresiones queda claro que el alumno tiene libertad de elegir, ya sea de trabajar en grupo o individualmente, como así también es libre de elegir la temática y el ámbito en el que quiere realizar esta actividad.

- *Atención a los intereses y posibilidades de los alumnos.* Justamente en relación a lo que planteamos en el punto anterior, consideramos que la consigna de trabajo al darle al alumno la libertad de elegir, al no imponerle en este caso la temática de la secuencia didáctica o el ámbito no formal en el que debe implementarse, así como la

posibilidad de trabajar de manera individual o en conjunto con otros compañeros; está cuidando los intereses del alumno, dándole ese margen de decisión para que éste puede orientar su trabajo hacia ámbitos y temáticas que realmente sean de su interés y ante las cuales se sienta capaz de desplegar sus habilidades.

- *Integración en el proceso de formación del alumno.* Sugerimos que esta consigna explicita su intención de alejarse de aquellos contextos de evaluación que se enfocan solamente en los resultados, para crear un contexto en el que la evaluación sea parte del proceso de formación del alumno y que realmente le permita aprender. Esto, lo podemos observar en la consigna precisamente en frases como la siguiente: “La cátedra de Didáctica propone, como parte del proceso de formación profesional de los estudiantes, la concreción de actividades orientadas hacia el logro de tres objetivos: a) promover la comprensión, elaboración y uso de conocimientos referidos al campo de la Didáctica b) favorecer en los estudiantes el despliegue de competencias socioemocionales (...) c) contribuir al enriquecimiento de las percepciones sobre el futuro rol profesional”. En otras palabras, consideramos que fragmentos como este dan una pauta de que no se tiene una concepción de evaluación acotada, sino que se pretende que esta actividad de evaluación sea parte justamente de un proceso de aprendizaje, que en conjunto con el aprendizaje que se va construyendo a diario en el aula, permitan formar un sujeto integral; es decir, se propone a esta actividad de evaluación como otra instancia de aprendizaje.

- *Extensión más allá del aula.* Este punto se refiere a la posibilidad que brinda la consigna de trabajo de extenderse sobre los límites del aula. Al respecto, la siguiente expresión de la consigna puede funcionar a modo de ejemplo: “diseñe una secuencia didáctica simple (...) implemente en algún contexto no formal de aprendizaje”. En esta expresión se está dando la pauta al alumno de que la consigna no es una evaluación para resolver exclusivamente en el aula sino que se incorporan otros ámbitos.

- *Posibilidad de autorregulación por parte del alumno.* Pensamos que a través de este tipo de consignas se le otorga la posibilidad al alumno de autorregularse, es decir, de realizar elecciones y controlar su aprendizaje. Los siguientes fragmentos de la consigna pueden ilustrarlo: “se espera que cada trabajo integre un párrafo (...) que

explícite las impresiones personales, comentarios, opiniones o vivencias de quienes llevaron a cabo la intervención profesional (...) el máximo puntaje se asignará a los trabajos que efectivamente incluyan este importante aspecto del proceso de aprendizaje”; “Las actividades de alcances amplios deberán cubrir un mínimo de 20 horas de estudio o trabajo”. A través de estas expresiones consideramos que se está estimulando al alumno a que reflexione sobre su aprendizaje, sus dificultades, sus logros; además se le comunica el mínimo de horas requerido para culminar con lo que se pide, en este sentido, se le está anticipando algo de información, se le está dando un pauta del trabajo requerido, pero a su vez se le da la posibilidad de autorregular ese tiempo y ese trabajo, no se le dice cómo hacer las cosas en esas “20 hs.” sino que el alumno es libre de organizar sus tiempos, sus esfuerzos, las actividades, como él prefiera, y de implementar más horas si él lo necesita. Por otra parte, la posibilidad que brinda esta consigna de elegir entre diferentes temáticas para la secuencia didáctica, entre diferentes ámbitos en los cuales implementarla, entre diferentes autores con los cuales establecer una relación teórica, estos aspectos ya implican la necesidad de que el alumno autorregule sus tiempos, sus estrategias, sus intereses combinados con sus capacidades; favoreciendo de esta manera su autonomía.

Por su parte, considerando la consigna desde una perspectiva más general y no remitiéndonos únicamente a las características de una consigna de evaluación de alcances amplios, podemos resaltar a nuestro criterio los siguientes aspectos:

- La consigna da una pauta al alumno sobre *el posicionamiento ideológico que tiene de trasfondo la evaluación* y el profesor, en este caso, un posicionamiento explícito respecto a la concepción de la educación y el conocimiento; esto se observa en la siguiente expresión: “entendemos que el conocimiento que se puede obtener en la universidad -y muy particularmente en la universidad pública- es crucial para el desarrollo de nuestro país”.

- *Buena organización*. Se presentan los datos de una manera ordenada que facilite la comprensión del alumno; a saber: la presentación de la tarea, sus objetivos y, la concepción de conocimiento desde la cual se requiere dicha tarea; los criterios generales de elaboración (cantidad de horas requeridas para su elaboración,

cantidad de integrantes que debe tener el grupo, extensión de la tarea, etc.); y criterios específicos de elaboración que comprenden precisamente qué debe realizar el alumno así como los puntajes que se le otorga a cada apartado de la actividad de evaluación.

- *Requisitos claros de trabajo.* Se le brinda al alumno una consigna clara sobre lo que debe realizar, utilizando además de la explicación, diferentes fuentes de letras como estrategia que sirva para ampliar la comprensión. Esto se observa en el siguiente fragmento que respeta las fuentes de letra utilizadas en la consigna: *“Explicitación del título, objetivos y contexto de implementación de la propuesta: El trabajo deberá partir de la formulación clara y consigna de los objetivos que se pretenden lograr con la implementación de la propuesta de trabajo. Asimismo, deberá explicitarse el lugar o contexto no formal donde se prevé implementar y consignar un título que defina o permita anticipar las principales características del trabajo realizado (QUE SE PRETENDE LOGRAR Y DONDE)”*.

- *Se explicitan los criterios de evaluación.* Esto es, sobre cada apartado referido a una parte específica de la actividad que debe realizar el alumno para completar la evaluación, se hace explícito el puntaje que comprende la realización correcta de esa actividad, así como lo que se espera que el alumno realice siguiendo ese apartado específico de la consigna. La siguiente frase puede ser un ejemplo al respecto: *“con el puntaje máximo para este apartado se asignarán los trabajos donde se expliciten claramente el o los objetivos que originan la intervención profesional, el lugar o contexto donde se prevé implementar y un título que permita explicitar el carácter de la propuesta (2 puntos)”*.

- *Extensión moderada;* esto se refiere a la extensión de la consigna, la cual sin necesidad de ser sumamente extensa o por el contrario demasiado acotada, explica claramente al alumno la información necesaria sobre la tarea a realizar como evaluación.

Para ampliar este análisis de la consigna de evaluación de alcances amplios, incluimos algunos puntos que propone Oviedo (2005), a tener en cuenta sobre una consigna; al respecto identificamos los siguientes:

- *Medio representacional*: se refiere a la manera en que se representa la consigna; en este caso tiene una modalidad escrita y, se deja además a disposición del alumno el protocolo correspondiente; no obstante, también el docente explica de manera oral la consigna de trabajo.

- *Léxico utilizado para la consigna*: contempla el lenguaje utilizado para la consigna de trabajo; en este caso en la consigna de la evaluación de alcances amplios, el lenguaje es claro para el alumno y se utilizan palabras conocidas para él.

- *Materiales*: se refiere a la disponibilidad que tiene el alumno sobre los materiales que necesita para resolver la consigna, en este caso, una buena disponibilidad.

- *Tipo de demanda*: hace referencia específicamente a lo que demanda la consigna al alumno; desde esta perspectiva consideramos que la consigna de este tipo de evaluación demanda por parte del alumno: elegir entre diferentes opciones, elaborar un escrito, explicación oral, lectura atenta, selección de información, organización de información, etc.

- *Andamiaje que provee para su ejecución*: este punto se refiere al tipo de ayuda que proporciona el profesor para resolver la consigna; consideramos que este tipo de consigna ofrece una andamiaje *guiado* para su ejecución, en tanto el docente ofrece una guía que potencia el aprendizaje del alumno orientándolo sobre lo que debe realizar y en qué orden. Esto se observa en la consigna, por ejemplo, en las frases con que se encabezan cada uno de los apartados de las actividades que se deben realizar y que parecieran tener el objetivo de orientar al alumno sobre el punto principal de ese apartado; a modo de ejemplo las siguientes son algunas de esas frases: “*explicitación del título, objetivos y contexto de implementación de la propuesta*”; “*pertinencia de la secuencia didáctica propuesta*”; “*fundamentación de la secuencia didáctica propuesta*”, etc.

Discusión de resultados

De acuerdo al objetivo principal que guiaba este trabajo: *profundizar en el conocimiento de contextos de evaluación que promuevan el surgimiento de creencias de autoeficacia positivas en los estudiantes, mejorando así sus posibilidades de obtener un rendimiento académico óptimo*; nos abocamos

específicamente a analizar posibles vinculaciones entre un contexto de evaluación de alcances amplios, las creencias de autoeficacia de los estudiantes, sus percepciones respecto de la evaluación referida y el rendimiento obtenido en la misma. Al respecto, a continuación se presentan algunas consideraciones.

En relación a las *creencias de autoeficacia*, a través de los resultados podemos sugerir que este grupo de estudiantes se caracteriza por juzgar positivamente sus capacidades, específicamente, buenas percepciones respecto a sus capacidades para establecer vínculos sociales, para responder con un buen desempeño a los requisitos académicos, así como establecer el control sobre sus comportamientos. En este sentido, es pertinente el aporte de Bandura (1987), que sostiene que las investigaciones realizadas demuestran que el individuo que se considera a sí mismo altamente eficaz, actúa, piensa y siente de forma distinta de aquel que se percibe ineficaz.

En cuanto al *rendimiento académico obtenido en el contexto evaluativo de alcances amplios*, el grupo se caracteriza por un rendimiento *medio-alto*, en otras palabras, tiene un buen rendimiento académico.

Concretamente en relación a la *vinculación entre el rendimiento académico y las creencias de autoeficacia* que caracterizan a este grupo, los resultados arrojan una asociación significativa entre la *autoeficacia para la autorregulación y el rendimiento académico obtenido*. En este sentido, consideramos necesario destacar que si bien no es posible apreciar en los datos el sentido de esta correlación, pensamos que se orienta a reforzar lo que se espera desde la teoría: una vinculación entre rendimiento académico y creencias de autoeficacia, ya que entre los resultados, las creencias de autoeficacia son altas y el rendimiento académico tiene un nivel medio-alto. De esta manera, entendemos que la percepción que tenga el alumno respecto a sus capacidades para controlar sus propios comportamientos -específicamente aquellos comportamientos ligados al estudio- van a influir en el rendimiento académico que obtenga. En relación a esto, Pajares y Schunk (2001), resaltan el papel vital de las creencias de autoeficacia en el ámbito académico en tanto que el éxito académico requiere de procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso

de estrategias metacognitivas de aprendizaje, influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia.

En lo que concierne a las *entrevistas remitidas a las percepciones de los alumnos con respecto a sus creencias de autoeficacia y a la evaluación de alcances amplios*, la mayoría de los alumnos entrevistados se percibía capaz de realizar esta evaluación en los momentos anteriores a abocarse a la misma. Esto, consideramos se corresponde con el nivel alto en cuanto a creencias de autoeficacia que presenta este grupo, pero además, con las características de este contexto evaluativo de alcances amplios que le otorga al alumno la libertad de elegir algún desempeño en el cual se sienta más confiado en sus capacidades. En relación a esto, Rinaudo (2001), expresa que las tareas académicas de alcances amplios se caracterizan por ser autogeneradas, es decir, es el alumno quien define su propia tarea. Al respecto, también es importante destacar lo que sostiene Alonso Tapia (2005), cuando expresa:

La actividad académica cobra aun otros significados que puede influir en el interés (...) que los alumnos ponen en aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, (...) sentir que se actúa de forma autónoma, es positivo y facilita la autorregulación (Alonso Tapia, 2005, p.3).

También en relación a las entrevistas, la totalidad de los alumnos percibe como positivo el contexto de evaluación de alcances amplios, entre otros, coinciden en la modalidad innovadora que presenta la evaluación en sí, es decir la propuesta de una modalidad nueva y diferente, lo cual nos vuelve a remitir a lo señalado en el párrafo anterior por Alonso Tapia (2005) en tanto esta característica innovadora, según sugerimos y según las apreciaciones de los alumnos, les genera interés al diferenciarse de los contextos más habituales de evaluación.

El docente como facilitador del aprendizaje, es otra de las características del contexto evaluativo de alcances amplios señalado como positivo por los estudiantes en las *entrevistas*; el seguimiento que el docente va realizando sobre sus trabajos, lo cual consideramos, es importante para sentirse contenidos y poder facilitar su aprendizaje a través de un andamiaje apropiado; de esta manera Alonso Tapia (2005), expresa que el hecho de que el profesor le preste atención al alumno dentro

y fuera de la clase para ayudarlos a superar sus dificultades, es valorado por éstos con un efecto positivo sobre la motivación para aprender.

Otro aspecto señalado por los alumnos por el cual caracterizan positivamente esta modalidad de evaluación, es la *creación de un contexto de confianza*; al respecto podemos rescatar lo señalado en la introducción de este trabajo por Sander y Sanders (2003), referido a la importancia del ambiente de la clase -dentro del cual podríamos incluir al de evaluación- sobre la confianza y/o creencia de autoeficacia que una persona construye respecto de sí misma.

También en las *entrevistas* en relación con este contexto de evaluación, precisamente en los momentos posteriores a la realización de la misma, se destaca entre las categorías surgidas de las respuestas de los alumnos, la preferencia por el *feedback escrito*, y la importancia de que el docente al realizar la *devolución no subestime el trabajo del alumno*. Consideramos que un informe escrito de los resultados de sus desempeños al alumno, no lo pone en evidencia frente a sus compañeros y le permite además releer, repensar y tener a mano las sugerencias del docente. Además, cabe destacar en este punto la manera en que afecta al alumno que el docente tenga una actitud de subestimación hacia sus logros, lo cual, nosotras consideramos, influye negativamente sobre su autoeficacia. De esta manera, la relevancia de los cuidados que se deben tener al propiciar al alumno un feedback de sus desempeños. Concretamente algunos autores se refieren al feedback, entendido como el proceso de comunicación que se establece entre docente y alumno en torno a los resultados del desempeño obtenido, como un aspecto importante a tener en cuenta dentro del contexto de evaluación; ya que las evaluaciones que “vuelven” a los alumnos con los aportes del profesor, permiten que estas actividades continúen en el proceso de producción y dan cuenta de las posibilidades de aprender, de los docentes, como una oportunidad para mejorar su trabajo y, de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de sus producciones y como herramienta útil para sus aprendizajes (Camilloni, Celman, Litwin, y Palou de Maté 1998; Nieto y Rodríguez Conde 2010; Rochera Villach y Naranjo Llanos 2007).

Por otra parte, remitiéndonos al análisis del *protocolo formal de evaluación* que correspondía a la evaluación de alcances amplios, creemos que las características señaladas que reúne orientaban al alumno hacia una realización óptima de la tarea,

le planteaba la libertad de elegir de acuerdo a sus intereses, planteando la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y, como objetivo último de la misma, el aprendizaje del alumno. Esto favorece la comprensión del alumno sobre lo que debe realizar, lo orienta específicamente hacia la perspectiva sobre la que debe desplegar las actividades, explicita qué se espera de él así como los puntajes obtenidos si logra óptimamente lo esperado, y además, desafía al alumno a ir más allá de lo acostumbrado en relación a un contexto de evaluación más de tipo “tradicional”. Resaltando la importancia de la consigna, Mateo (2000), sostienen que en las evaluaciones:

Debe definirse lo que se pide al alumno, tan completa y específicamente como sea posible, para ayudarlo a organizar sus conocimientos y a aplicar sus capacidades. Para ello es conveniente expresar las preguntas sin ambigüedades de manera que los alumnos comprendan totalmente lo que se espera que hagan (Mateo, 2000, p.13).

Desde nuestro punto de vista, también aquí el autor de manera implícita, está rescatando la importancia de la consigna de evaluación para el desarrollo de las capacidades del alumno, que beneficiarían sus creencias de autoeficacia.

Concretamente, luego de trabajar con los datos atendiendo a las vinculaciones entre el contexto de evaluación de alcances amplios, las creencias de autoeficacia de los estudiantes, sus percepciones respecto de la evaluación referida y el rendimiento obtenido; consideramos que existe una vinculación positiva entre todas las variables mencionadas, en tanto que, un contexto de evaluación de alcances amplios que otorga libertad al alumno, que le da la posibilidad de autorregularse y de optar entre diferentes opciones y, que además considerando lo que sostiene Greene (1993), le exige la utilización de procesos cognitivos complejos como la selección de información, explicitación de inferencias que vinculen la información seleccionada con sus conocimientos previos, la elaboración de ejemplos, organización de la información cuidando la coherencia de su significado, haciendo además uso efectivo de lo que ya conocen; pensamos que este tipo de contexto evaluativo además de valorar los resultados, focaliza sobre los procesos de aprendizaje como una construcción del alumno, es en gran parte el alumno quien regula sus tiempos y espacios, quien orienta su proceso de aprendizaje hacia temáticas y modalidades de

trabajo que a él lo motiven, en otras palabras, le permite elegir. En este sentido, el sujeto que tiene la posibilidad de elegir, en general, elige aquella opción ante la cual se percibe más capaz de desempeñarse; esto sin duda lo impulsa a desplegar un mejor esfuerzo y persistencia ante las dificultades, que le permitan no solo la obtención de un mejor rendimiento académico, sino la satisfacción de haber ido más allá del rol de aquel alumno que asiste a la universidad el día de la evaluación y se sienta a responder preguntas, muchas veces despojadas de sentido; por lo contrario, en el contexto evaluativo de alcances amplios, consideramos que el alumno es en gran parte protagonista de su aprendizaje.

Además la relevancia de que estos contextos se ven reforzados desde los momentos anteriores a la evaluación: con la elaboración por parte del docente de un protocolo claro de evaluación donde se expliciten los criterios, la calificación, las modalidades de trabajo y, sobre todo, dejen claro al alumno qué se espera de él; cuando se lleva a cabo un seguimiento y acompañamiento constante en los momentos en que este alumno se haya abocado a la resolución de las tareas de evaluación, donde se deja de lado una actitud de “corrección” y de señalamiento de lo que está mal para reforzar y potenciar su aprendizaje, brindando además un clima de tranquilidad y confianza; y por último en los momentos posteriores a la situación de evaluación, donde se le brinden instancias de feedback a través de las cuales se valoren los aciertos en el desempeño y se lo “ayude” a subsanar sus falencias.

La atención a estos aspectos, enmarcados en una modalidad de evaluación de alcances amplios, consideramos constituyen un contexto absolutamente rico para que el alumno vea favorecida su motivación con creencias de autoeficacia positivas, que le permitan sentirse más confiados en sus capacidades para enfrentar los contextos evaluativos en la universidad, así como desplegar más habilidades y obtener un mejor aprendizaje. En este grupo en particular, creemos se vieron favorecidos, tanto las creencias de autoeficacia de la mayoría de los estudiantes -altas y positivas- como el rendimiento académico obtenido, a través de un contexto evaluativo de alcances amplios, percibido como positivo por los estudiantes.

Estas características de este contexto de evaluación particular no son garantía absoluta de que nuestros estudiantes obtengan altos rendimientos académicos así como que sustenten altas creencias de autoeficacia, no obstante, consideramos que

de antemano, aquellos contextos evaluativos que enfocan únicamente el resultado y que no tienen en cuenta el proceso de aprendizaje ni las diferentes capacidades, ni los procesos psicológicos que sustentan los alumnos y, que puntualizan los contenidos desvinculados de la realidad, muchas de estas características todavía presentes en las evaluaciones universitarias, tampoco garantizan el beneficio a la motivación del alumno, sino que siguen alejando cada vez más la evaluación del proceso global de aprendizaje, y por lo tanto, *la evaluación sigue siendo para el estudiante, una instancia de estrés y malestar de la que surge un número que determinara si tiene que sentir que es un estudiante/persona capaz o un estudiante/persona incapaz*. Es en este sentido que reforzamos la necesidad de repensar los contextos evaluación que contemplen, como complemento de las preceptivas tradicionales, una perspectiva más amplia.

Para cerrar, pensamos que es necesario orientarnos como educadores hacia lo que sostiene Bandura (1987), respecto de una educación que favorezca en los estudiantes sentimientos de autovaloración y competencia, que fortalezca su autoestima y autoconcepto, de manera que estas creencias y experiencias positivas de aprendizaje promuevan en los estudiantes una motivación hacia el aprendizaje, ricas relaciones interpersonales y, una mejor manera de desempeñarse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten.

5. Bibliografía

Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En *Ministerio de Educación y Ciencia (2005). La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC.

Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Álvarez Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Número 7, Vol, 3. (107-130). (En línea). España: EOS. Recuperado, 8 de Mayo, 2010. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/19/espanol/Art_19_368.pdf

Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. Routledge Palmer: Londres.

Bandura, A. (1987). *Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: Una teoría cognoscitiva social*. Barcelona: Martínez Roca.

Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E. & Palou De Mate, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Carrasco Ortíz, M. & del Barrio Gandara, M (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*. Número 002, Vol, 14. (323-332) España: Universidad de Oviedo. (En línea). Recuperado: 7 de Febrero, 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72714221.pdf>

Coll, C. S., Rochera Villach, M. J., Mayordomo Saíz, R. M. & Naranjo Llanos, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje, análisis de una experiencia de innovación en educación superior con el apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Número 13, Vol, 5 (783-804). España: EOS. (En línea). Recuperado el: 12 de Mayo, 2010. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_205.pdf

Coll, C. S. & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En Coll, C. (Coord), *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (pp. 141- 168). Barcelona: Horsori.

Garello, M. V., Rinaudo, M. C. & Donolo, D. S. (2009). Revisión de tareas y aprendizaje autorregulado en clases universitarias. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Greene, S. (1993). The Role of Task in the Development of Academic Thinking Through Reading and Writing in a College History Course. *Research in the Teaching of English*. Número 27, Vol, 1. United States: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Huertas, J. A. 1997. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

López Frias, B. S., e Hinojosa Kleen, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. México: Trillas.

Mateo, A. J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Universidad de Barcelona. Barcelona: ICE/HORSORI.

Nietto, M. S., & Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Nirenberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.

Oviedo, R. D. (2005). Las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la biología en el nivel secundario. *Tercer Encuentro de Investigadores en Didáctica de la Biología*. Río Negro: Universidad Nacional del Comahue.

Pajares, F. & Schunk, D. H (2001). *Desarrollo de la autoeficacia académica*. Purdue universidad. Emory University. San Diego: Academic Press. (En línea). Recuperado: 8 de Junio, 2010. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajares2001.PDF>

Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. En Vogliotti, A., Mainero, N. E. y Medina, E. (Eds.). *Producciones en Carreras de Educación Superior*. (pp. 297-312). Córdoba: Universitas.

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.

Rinaudo, M. C. (2001). Tareas de escritura en la universidad: su incidencia en el logro de metas intelectuales y sociales. Ponencia presentada en *Seminario Internacional Lectura, Escritura y Democracia*. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rochera Villach, M. J. & Naranjo Llanos, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Número, 13, Vol, 5. (805-824). España: Editorial EOS. (En línea).

Recuperado el: 12 de Mayo, 2010. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_147.pdf

Sander, P., & Sanders, L (2003). Medida de la confianza en el estudio académico. Un informe-resumen. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Número 1, Vol, 1. (pp. 1-17). Estados Unidos: University of Wales institute Cardis. (En línea). Recuperado el: 11 de Mayo, 2010. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_1.pdf

Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Education Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*. Número 24, Vol, 1. (57-76). Murcia: Universidad de Murcia. (En línea). Recuperado el 10 de Mayo de 2012. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>