

**Ida Lucía Morchio**

Universidad Nacional de Cuyo.

**Hilda Difabio de Anglat**

Centro de Investigaciones Cuyo.

Aceptado: noviembre 2019

## Datos de los autores:

*Ida Lucía Morchio* es Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; Esp. en Docencia Universitaria (UNCuyo); Lic. y Prof. en Ciencias Psicopedagógicas (UCA). Profesora titular de Psicología de la Educación (2000-2020) y Directora del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5019>.

Correo electrónico:  
[lucy\\_morchio@yahoo.com.ar](mailto:lucy_morchio@yahoo.com.ar).

*Hilda Difabio de Anglat* es Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; investigadora de CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el postgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>.

Correo electrónico: [hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar)

## Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos

**Resumen** *En primer lugar, se establecen semejanzas y diferencias entre autopercepción de competencia para aprender (AcA) y constructos próximos: autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Luego, mediante el INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad, en una muestra de 674 estudiantes de cinco carreras, se implementa una investigación de carácter cuantitativo, de profundidad descriptivo-analítica y comparativa, orientada a determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre segmentos (aprendo fácilmente/con dificultad) en tres dimensiones que intervienen en la dinámica de aprender en el nivel universitario: procesos cognoscitivos, atribuciones causales y características de personalidad. A través del análisis de conglomerados y otros contrastes estadísticos, en las tres dimensiones se hallan diferencias claras y significativas.*

**Palabras Claves** autopercepción de competencia para aprender, estudiante universitario, procesos cognoscitivos, atribuciones causales, características de personalidad

ISSN: 0328-5413

Vol. 11 – Núm. 14 – Año 2019

[www.cicuyo.org](http://www.cicuyo.org)

**Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo**

Morchio, I. y Difabio, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos.

*Psicopedagógica* 11(14) 32-76

## *University students' learning competence self-perception. Conceptual precisions and empirical results*

**Abstract:** *In the first place, similarities and differences between learning competence self-perception (AcA, by its acronym in Spanish) and the nearby constructs: self-concept, self-esteem and self-efficiency are established. Later on, the INCEAPU - Inventory of Learning Conceptions and Experiences at University, is used on a sample of 674 students from five courses of studies, in order to implement a quantitative investigation, with a descriptive-analytical and comparative depth. The investigation is aimed at determining the effectiveness of the AcA in identifying differences among segments (I learn easily/it is difficult for me to learn) in three dimensions intervening in the university-level learning dynamics: cognitive processes, causal attributions and personality traits. An analysis of conglomerates and other statistical contrasts presents clear and significant differences in the three dimensions.*

**Key words:** *learning competence self-perception, university student, cognitive processes, causal attributions, personality traits.*

### **Introducción**

Lejos del barril vacío de Watson, desde aproximaciones cognitivistas se postula que cada persona se abre al mundo con ideas previas, experiencias, motivaciones, expectativas y con una imagen de sí misma que construye en la interacción con su entorno. Dicha autopercepción gravita en la organización de la conducta, pues las actitudes y comportamientos no son una respuesta mecánica a los estímulos del exterior, ni a cómo los eventos “son”, sino que dependen de cada individuo.

En el campo del aprendizaje universitario, estas representaciones mentales aportan elementos para comprender las actividades que realiza el estudiante, la calidad del aprendizaje que logra y los resultados que obtiene.

La Psicología Educacional ha estudiado varios constructos en su potencialidad para explicar el modo de proceder de quien aprende y la disposición para gestionar sus actividades cognitivas y metacognitivas. En este artículo abordamos la *Autopercepción de*

*competencia para aprender* (AcA) que remite a la creencia que un estudiante tiene respecto de su facilidad para aprender en el contexto de la carrera universitaria que cursa- explicitamos lo común y lo distintivo entre AcA, *Autoconcepto*, *Autoestima* y *Autoeficacia*; y describimos la funcionalidad de la AcA, para indagar diferencias entre segmentos (aprendo fácilmente/con dificultad) en procesos, atribuciones causales y personalidad.

Por ello, nuestros objetivos de investigación son: 1. Pasar revista a la conceptualización de: *Autopercepción de competencia para aprender*, *Autoconcepto*, *Autoestima* y *Autoeficacia*. 2. Explicitar puntos de convergencia/divergencia entre el primero respecto de los otros tres. 3. Caracterizar el aprender en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad en relación con: los procesos, las atribuciones causales y las características de personalidad. 4. Determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre los segmentos para cada variable (procesos, atribuciones causales y características de personalidad). 5. Constituir los resultados en insumos para orientar al estudiante universitario en la gestión autorregulada de su aprendizaje.

El esquema de exposición introduce al tema con una conceptualización de los cuatro constructos, sigue con el reconocimiento de lo común y lo distintivo entre ellos y finaliza con la descripción de resultados en el plano empírico referidos a *los procesos cognoscitivos*, *las atribuciones causales* y *las características de personalidad* en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad, constituidos para el análisis en dos segmentos. Los datos en 679 estudiantes –argentinos y brasileños– de cinco carreras se obtuvieron mediante la administración del INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (Morchio, 2007, 2014; Morchio y Difabio de Anglat, 2018), en el marco de proyectos de la SeCTyP 2007-2017. Los hallazgos han mostrado un esquema de resultados que mantiene las tendencias según segmento a través de cuatro cohortes con diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones (cfr. Morchio 2015a), lo que sugiere el aporte de AcA en términos de claridad, parsimonia y discriminación.

Finalmente, se esboza una caracterización del estudiante por segmento en la que se recuperan indicadores que pueden hacer su aporte al aprendizaje autorregulado

## Rasgos que identifican a cada constructo

El propósito de este apartado es caracterizar AcA y analizar su relación con constructos próximos que remiten a la representación que la persona tiene de sí misma.

### 1. Autopercepción de competencia para aprender – AcA

AcA es la apreciación *que el estudiante tiene de sí mismo* respecto de su mayor o menor facilidad para aprender, en el contexto de la carrera que cursa (Morchio, 2014, 2015a). Es un componente cognitivo-emocional que remite a lo que cree respecto de su competencia como aprendiz.

Es *amplio* en dos sentidos: por un lado, conjuga aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales y, por otro, no hace referencia a componentes específicos de aprendizaje sino que formaliza un juicio subjetivo sobre el desempeño.

Es *situado* porque la competencia para aprender se autoevalúa en el marco de una trayectoria formativa en la universidad, la que supone tareas complejas en términos de abstracción, cantidad, tiempo acotado para atender a requerimientos simultáneos en diferentes asignaturas, etc.

En sentido lato, se inscribe en el marco del autoconcepto y se relaciona, en particular, con el autoconcepto académico y la autoeficacia percibida.

En sentido estricto, el constructo conforma una estrategia para indagar cómo conciben el aprender y de qué modo lo llevan a la práctica quienes autoinforman que *aprenden fácilmente/con dificultad*. En la investigación, constituido en variable de corte, permite identificar elementos distintivos por segmento.

El supuesto de partida es que el estudiante se comporta en consonancia con la imagen que tiene de sí mismo en inter-relación con factores vinculados con el entorno

académico, por ejemplo, contenidos de aprendizaje, interacción con compañeros y profesores, gestión institucional, entre otros. En la dinámica percibe un *feedback* que es subjetivo debido a que no se apoya en “evidencias objetivas” que avalen su verdad o falsedad, lo que conlleva la posibilidad de una interpretación distorsionada porque toma en cuenta *claves incorrectas* (Burns, 1981).

A continuación, definimos brevemente los términos que integran el constructo.

### **Autopercepción**

La percepción supone una actividad en la que ingresa información y en la que, desde la subjetividad, se advierten elementos no meramente sensibles sino también significados particulares para quien percibe, los que se configuran en una totalidad que, por ende, no es copia del mundo percibido. En tanto actividad cognoscitiva, implica abstraer –de la información que procede de la experiencia– lo “relevante” para sí según una lógica y una valoración.

Combs (1979), desde la Psicología Perceptual, explica la conducta por la interrelación entre cómo la persona se ve a sí misma, cómo ve la situación en la que está inmersa y la relación entre esas dos percepciones.

Con el planteo de Combs, lo que el estudiante piensa y siente respecto de su obrar como aprendiz, en el tiempo y el espacio de su trayectoria formativa, adquiere carácter de *gestalt*, considerando que en ella se integran y organizan experiencias heterogéneas en una configuración que supera los elementos puntuales que la preceden –por ejemplo, las calificaciones obtenidas, el logro o no de la promoción al año siguiente, el tiempo que le insume aprender un tema, las expectativas a la luz de los resultados de sus compañeros, etc–. Esta organización de ideas, incluye elementos descriptivos y evaluativos, cognitivos y afectivos, algunos de los cuales son más susceptibles de cambio que otros.

### **Competencia**

Desde un enfoque superador de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares, Tenutto et al. (2009) señalan que es “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a

ellos” y recuperan el planteo de Perrenoud: “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2001, en Tenutto et al., 2009, p. 26).

Desde un enfoque integrador, la competencia se entiende holísticamente y comprende no solo contenidos o áreas de conocimiento, sino también “habilidades centrales y habilidades genéricas” (Arnold y Schüssler, 2001, en Mulder et al., 2008, pp. 7-8). Está compuesta por “conocimiento, habilidades y cualidades en acción” (Mandon y Sulzer, 1998, en Mulder et al., 2008, p.8).

En sentido genérico, implica el reconocimiento de habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños y permiten diferenciar entre personas más/menos efectivas respecto de esas características distintivas (Mulder et al., 2008).

### ***Aprender***

El verbo *aprender* anticipa una aproximación en el plano del obrar, vivenciada por un protagonista y enmarcada en un contexto particular.

Entendemos el aprender como un proceso activo, en el que el estudiante, por un lado, se apropia de un contenido y, por otro, forma una imagen más o menos positiva de sí mismo como aprendiz. Esto supone que puede darse cuenta –toma de conciencia– de lo que le sucede en la dimensión cognitiva, emocional y social, como así también de los condicionantes que intervienen y que pueden direccionar su comportamiento – autorregulación– (Morchio y Difabio de Anglat, 2015).

En esta dinámica entran en interacción, *elementos personales* –entre ellos, experiencias directas y vicarias relativas a logros, dificultades, atribuciones causales, expectativas, características de personalidad, evaluación de referentes significativos– y *factores del mundo académico* –contenidos y requisitos de la carrera, interacción con pares y profesores, entre otros–.

## 2. Autoconcepto

James (1890) señaló la diferencia entre el *Yo* –el sujeto, el que conoce, el agente de la experiencia activa– y el *Mí* –el yo como objeto de conocimiento, como lo conocido sobre nosotros mismos–. Este último, conocido como autoconcepto, incluye “las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser” (de Oñate y de la Rasilla, 1995, p. 213).

La relación entre autoconcepto y autoestima da lugar a diferentes posturas sobre si es pertinente o no distinguirlos. Por ejemplo, en Shavelson et al. (1976) ambos quedan subsumidos en la noción de autoconcepto. Para Wylie (1979, en González y Tourón, 1992, p. 103), el autoconcepto “incluye las cogniciones y evaluaciones respecto de aspectos específicos del sí mismo; la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación o autoestima general”. En González y Tourón (1992) se define como una organización de actitudes, la que incluye tres componentes: “una creencia o componente cognoscitivo, un componente evaluativo y afectivo, y un componente comportamental o conativo, pueden ser distinguidos dentro del dominio del autoconcepto” (p. 103).

Por otra parte, Marsh et al. (2019) documentan una “distinción turbia” entre autoconcepto y autoeficacia, que para los autores se traduce en las falacias de retintín y de tintineo (*jingle-jangle* fallacies): es lícito que “dos escalas con nombres similares midan construcciones distintas (falacia de retintín) y que dos escalas con etiquetas diferentes midan construcciones semejantes (falacia de tintineo)” (p. 332).

Los desarrollos de Shavelson (Shavelson et al., 1976; Shavelson y Bolus, 1981) y de Marsh (1990; Marsh y Shavelson, 1985) constituyen un punto de referencia *clásico* en la mayoría de los estudios en el dominio. Desde su perspectiva, el autoconcepto es “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411). Lo entienden como un complejo conjunto

de autopercepciones que incluye cinco dimensiones: académica/laboral, familiar, social, emocional y física.

Entre sus características distintivas, Shavelson et al. (1976) y Marsh y Shavelson, (1985) incluyen:

- Es *multifacético* en tanto reúne la información que una persona tiene sobre sí misma en categorías inter-relacionadas que reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo particular y/o compartido por un grupo (Marsh y Shavelson, 1985, p.107).
- Su estructura es *jerárquica*, con un autoconcepto general, que se hace más particular según dos dimensiones: el autoconcepto *no académico* (a su vez, diferenciado en social, emocional y físico) y el autoconcepto *académico* (por áreas e inclusive por tareas en un área).
- Tiene una dimensión *descriptiva* y una *evaluativa*; por ejemplo, alguien puede decir sobre sí mismo *Soy alegre*, o *Soy habilidoso en los deportes*.

El carácter multidimensional y la organización jerárquica dan lugar a una imagen de sí mismo en tantos planos como facetas reviste la experiencia del individuo, con la posibilidad de tener un autoconcepto “bajo” en relación con la competencia cognitiva, pero “alto” en apariencia física; o “alto” en la faceta social y “bajo” en competencia para los deportes, etc. En este sentido, el autoconcepto general es estable; no obstante, cuando se refiere a situaciones específicas es variable. Por ejemplo, puedo considerarme un buen deportista, pero no soy diestro en todos los deportes. En el contexto académico, un estudiante puede tener una percepción positiva de sí mismo cuando se desempeña en una disciplina en particular (por ejemplo, Educación a Distancia, Psicología Educacional) o en una actividad específica (por ejemplo, comprensión lectora, expresión oral, producción escrita, etc.) y negativa en otras asignaturas (tales como Estadística, Metodología de la investigación).

Desde mediados de los 60’ se multiplican los desarrollos teóricos y las investigaciones psicoeducativas; entre muchos otros: Esnaola et al. (2008), Gargallo López et al. (2012),

González y Tourón (1992), Ramírez Salguero y Herrera Clavero (2002), Marsh (1990), Marsh et al. (1988), Marsh y Shavelson (1985), Miras (2007), Monereo et al. (1997), Riding y Rayner (2001), Shavelson et al. (1976), Shavelson y Bolus (1981), interés aún vigente (Massenzana, 2017).

Wylie (1979, en Ramírez Salguero y Herrera Clavero 2002, p. 188) hace notar que su incidencia en la conducta se explica principalmente por el *significado* que el individuo asigna a las experiencias presentes y pasadas:

*La teorización sobre el autoconcepto ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wylie (1961) definió como el estudio de la conciencia directa [énfasis en el original]. Una de las tesis fundamentales de esta teoría es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias. Ese mundo personal privado del individuo es el que más influye sobre su conducta. De este modo, el comportamiento es más que una mera función de lo que nos sucede desde el exterior y es también una consecuencia de cómo creemos que somos (...).*

Con una lógica diferente respecto de la estructura, Burns (1981) distingue entre un *nivel global del concepto de Yo* –que abarca tanto al Yo conocedor como al Yo conocido– y un *nivel individualizado* en el que identifica el Yo conocedor (como Yo) y el Yo conocido (Mí). Este último es el autoconcepto, que consiste en una organización cognitivo-afectiva, que incluye una dimensión actitudinal (autoestima, autoevaluación, autoaceptación) y una estructural (autoimagen, autorretrato), lo que da lugar a los dos componentes esenciales del autoconcepto: la autoimagen y la autoestima (Burns, 1981). La autoimagen es el componente cognitivo, que se construye a partir de la experiencia directa de éxitos y fracasos y de un *feedback* confirmatorio por parte de los demás. La autoestima es un juicio evaluativo sobre los elementos de la autoimagen, en el que influyen criterios particulares respecto de los modos de comportarse que se forman en la interacción social.

Desde un enfoque situacionista, Bem (1967, en Riding y Rayner, 2001) refiere a la autopercepción (*self-perception*) como un mecanismo en el que el individuo advierte

acciones como *observador externo (outsider)* y extrae conclusiones sobre sí mismo a partir de dichas acciones. Desde esta perspectiva, lo que creemos sobre nosotros mismos se *inicia en* nuestra conducta, a diferencia del enfoque fenomenológico que postula que es el autoconcepto el que explica y condiciona el comportamiento.

### 3. Autoestima

Es “la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo” (Coopersmith, 1967, en Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995, p. 216).

Mientras que algunos autores (e.g. Burns, 1981) entienden el autoconcepto como constructo amplio con dos componentes –autoimagen y autoestima–, otros ubican el autoconcepto en la dimensión racional y la autoestima en la emocional. Miras (2007) los diferencia, por un lado, porque el autoconcepto remite a los elementos más cognitivos y la autoestima a cómo se valora respecto de las características que se autoatribuye; y, por otro lado, porque el primero reviste un “carácter analítico y multidimensional” mientras que la autoestima “tiende a caracterizarse en términos globales y unidimensionales”. Por ello, “las personas se distinguen entre sí en función del carácter más o menos positivo de su autoestima” (Miras, 2007, p. 312).

La autoestima –en tanto diferente del autoconcepto– ha sido abordada como *constructo unidimensional* (Rosenberg, 1965) -de sentido favorable o desfavorable- que el individuo tiene hacia sí mismo y como constructo *multidimensional* (Kolb, 1988, en Paquette et al., 2014) que incluye una autoestima global y una autoestima por dimensiones (física, social, atlética, etc.).

Con una u otra mirada, se pueden reconocer sujetos con una autoestima más o menos alta/positiva o baja/negativa. Una persona con *autoestima positiva* tiende a valorarse, a sentirse bien siendo como es, lo que ha sido vinculado con “un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía y autenticidad, varios tipos de

fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos (...)" (Góngora y Casullo, 2009, p. 181). Una persona con *baja autoestima* se critica a sí misma, suele ser hipersensible e inestable emocionalmente; tiene poca autoconfianza, lo que la lleva a evitar riesgos; tiende a la depresión y al pesimismo (Rosenberg & Owens, 2001, en Góngora y Casullo, 2009, p.181).

En la autoevaluación que el individuo hace de sí se entretajan *criterios autorreferentes*, tales como los logros, el esfuerzo, la propia capacidad en un área respecto de otras áreas, las experiencias de aceptación/rechazo, de premios/castigos, de elogios/descalificaciones. La tendencia a valorarse/ desvalorizarse sugiere además relación con las *características de personalidad*, con la tendencia a explicar lo que a uno le sucede en función de factores internos o externos –*atribuciones causales*–, con *expectativas*, con estados psicológicos asociados con situaciones particulares (es caso de quien, sin experiencias previas de desaprobación un examen, tiene que rendir tres o más veces una materia para aprobarla), con *criterios de comparación social* –la situación de los pares, los valores/criterios que se priorizan en el contexto próximo, en una sociedad y en una cultura–. En este sentido, de forma más o menos consciente, la persona se mira a sí misma respecto de parámetros externos al yo. Un tercer criterio es la *distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real*. “Cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros” (Góngora y Casullo, 2009, p. 181).

*El significado y la importancia que la persona asigna a diferentes dominios* constituyen un cuarto criterio y cumple un papel fundamental. No es lo mismo juzgarse competente o reconocido en un campo que se considera relevante que en uno al que no se le reconoce trascendencia.

Estos cuatro criterios se inter-relacionan en la dinámica académica del aprendiz.

#### **4. Autoeficacia**

Mientras que el autoconcepto y la autoestima aluden a la percepción que una persona tiene de sí misma en un momento dado, la *autoeficacia* remite a las “creencias en las

propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros” (Bandura, 1997, p. 3).

Esas *creencias* inciden en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos que se conjugan en la dinámica *del funcionamiento humano* (Bandura, 2004) en cuanto condicionan el esfuerzo que un individuo está dispuesto a invertir para afrontar un desafío, el monto de ansiedad y de estrés que asocia con la realización de la tarea y la perseverancia frente a los obstáculos.

Si bien un desempeño competente requiere disponer de ciertas habilidades, los resultados se apoyan más en la autopercepción que en la *información objetiva*; esto es, las creencias son mejores predictores de la conducta futura que las habilidades *efectivas*, los logros anteriores y la información sobre las actividades por realizar, puesto que determinan lo que el sujeto *hace* con esos elementos (Bandura, 2004). A menos que la persona crea que con su conducta puede producir los efectos deseados, encontrará pocos incentivos para actuar.

Las *predicciones* sobre los resultados que un individuo espera lograr, dependen principalmente de sus juicios respecto de cuán bien será capaz de proceder en ciertas situaciones (Zimmerman, 2000). Con la misma habilidad, un sujeto puede alcanzar un desempeño óptimo, adecuado o pobre; por ende, lo que cree factible de conseguir con esos recursos subtiende las elaboraciones cognitivas más que las contingencias reales del medio. Esto es, las consecuencias influyen sobre la conducta por su *valor informativo* “de una forma antecedente, porque crean la expectativa de que en futuras ocasiones los resultados serán similares” (Bandura, 1982, p. 121).

Las personas con *autoeficacia alta* se perciben como capaces de lograr éxito y ejercer cierto control sobre los resultados. Se motivan ante los desafíos, afrontan la tarea con dedicación, se sienten a gusto durante su realización y no la abandonan a pesar de los problemas. Esta conducta favorece que se concreten los sucesos futuros deseados y se eviten o minimicen los no deseados. Quienes tienen una creencia de *baja autoeficacia* tienden a creer que las actividades por realizar superan sus posibilidades,

considerándolas más difíciles de lo que en realidad son. Adoptan actitudes negativas vinculadas con pensamientos anticipatorios que pueden convertirse en una *profecía autocumplida*. Este sentido de eficacia descendida se asocia con depresión, ansiedad, reducción de las relaciones interpersonales, *burnout* y desamparo (Salanova et al., 2005).

Las principales fuentes de las creencias de autoeficiacia son *las experiencias de dominio* – que aportan una constatación clara de si uno reúne o no lo que se requiere para lograr el éxito–, *las experiencias vicarias* –que proceden de la observación de modelos sociales y llevan a ponderar si uno posee las condiciones para lograr los resultados que obtuvo el modelo–, *la persuasión verbal* –o comentarios de otros que incentivan a invertir más esfuerzo y a no abandonar cuando surgen problemas– y *los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos* –que la persona interpreta que están ligados con determinadas actividades, por ejemplo, estrés, fatiga, dolores y molestias– (Bandura, 2004).

En el estudiante universitario, las creencias sobre su competencia para lograr ciertos resultados en una tarea específica –consecuencias anticipadas– inciden en la conducta en la situación presente y en las expectativas de éxito o fracaso en próximas situaciones semejantes. Una expectativa favorable sobre la propia capacidad se convierte en un poderoso incentivo para el desarrollo y el ejercicio del control personal (Bandura, 2004).

## Relaciones entre los cuatro constructos

En este apartado recuperamos algunos planteos precedentes para analizar la relación de la AcA con el autoconcepto académico, la autoestima y la autoeficacia percibida.

Lo que el estudiante cree, en términos de su competencia para aprender (AcA), su autoconcepto general y académico, su autovalía como persona (autoestima) y sus creencias frente a una situación futura (autoeficacia), gravitan sobre sus pensamientos, emociones, decisiones, interacción social, motivación, esfuerzo, actitud ante los obstáculos y, en su conjunto, sobre sus resultados académicos. Como ya dijimos, la influencia de estos aspectos no se explica por los eventos en sí, sino en función de cómo son procesados subjetivamente.

En términos de Bandura (1997, p. 397), los fenómenos vinculados con el *self* “no solo proporcionan significado y valencia a la mayor parte de las influencias externas sino que funcionan como determinantes próximos de la motivación y la acción”; conforman “dinamismos de agentividad personal”.

A modo de síntesis integradora de lo expuesto respecto de cada constructo y de insumo para la comparación, apelamos al siguiente esquema:



Figura 1: Esquema sintético por dimensiones del *self*

La AcA remite a una experiencia funcional y vinculada con situaciones que el estudiante universitario vivencia. Se centra en la ejecución *-aprendo* fácilmente o con dificultad cuando lo llevo a la práctica-; esto es, de las variadas percepciones con las que una persona se puede autoevaluar, circunscribe la mirada al contexto de aprendizaje académico y lo sitúa en el dominio epistémico/disciplinar, pero sin especificar materias o tareas.

Mientras que en el autoconcepto prevalecen factores cognitivos (pensamientos), en la autoestima, afectivos (sentimientos), en la AcA, a la descripción/evaluativa subyacen factores cognitivos y afectivos. Cuando el estudiante se evalúa respecto de su competencia (factor personal), lo hace con referencia a aprender los contenidos de la

carrera que cursa (factor de la tarea), en una institución educativa particular (factor contextual). En este sentido, su extensión es intermedia entre el autoconcepto general y el autoconcepto académico en situaciones específicas (asignaturas).

Con respecto al autoconcepto académico, si bien la descripción de Miras (2007, p. 312) como una “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional”, lleva a pensar en una superposición, esta posibilidad se aleja pues la autora especifica el autoconcepto en función de áreas – principalmente contenidos de aprendizaje matemáticos y lingüísticos– con subcomponentes dentro de cada uno de ellos. Es la diferencia entre *soy* buen estudiante y *soy* buen estudiante *en Matemática, Lengua, etc.*

AcA se distingue de autoeficacia en dos sentidos. La autoeficacia percibida connota *tiempo futuro* en cuanto anticipa la probabilidad de lograr ciertos resultados en determinada tarea; en cambio, la AcA plantea el aprender en el plano del obrar y en un espacio y tiempo “real”, el aquí y el ahora de la experiencia educativa universitaria. Por otra parte, la autoeficacia implica la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para realizar *una tarea en particular*, mientras que la AcA se sitúa en un plano inespecífico que pone en relación la imagen de sí con variadas situaciones académicas.

En investigación, la *función principal de la AcA* es habilitar el análisis de procesos, atribuciones causales y características de personalidad según segmento, mediante la aplicación de un solo instrumento –INCEAPU–, lo que permite prever coherencia en las bases teóricas que subyacen a la operacionalización de diferentes variables.

A través de las experiencias tal como son vivenciadas e informadas por sus actores, la AcA hace visibles *claves operativas* que representan insumos para orientar “a quienes estén dispuestos a desarrollar su competencia como aprendices” (Morchio, 2015b, pp. 18-19). Esto es, definir conductas que se pueden enunciar, identificar, compartir con el estudiante en términos de objetivos concretos por alcanzar en la tarea que aquel realiza, opera como punto de partida para generar el cambio; por ejemplo, si su objetivo es

comprender lo que lee, promover estrategias para la elaboración, el repaso, la autoevaluación y la expresión.

En síntesis, la autopercepción informada sobre la competencia para aprender resulta funcional para acceder a un proceso interno y complejo, como es el aprendizaje, e identificar aquellas conductas que resultan más o menos útiles para comprender el aprender en la universidad en sus factores protectores y obstaculizadores.

### **Resultados de la AcA en el plano empírico**

La AcA se indaga mediante el ítem 4 del INCEAPU, en el que se solicita al estudiante señalar si cree que es una persona que: *a) aprende fácilmente, b) aprende con alguna dificultad, c) le cuesta aprender*. Los resultados obtenidos en 150 casos (primera cohorte) sugirieron la conveniencia de dicotomizar la variable.

Respeto de su carácter de ítem único, cabe señalar que la investigación psicométrica (entre otros: Bergkvist & Rossiter, 2007; Gosling et al., 2003; Postmes et al., 2013) ha mostrado que las medidas constreñidas pueden ser tan válidas y confiables como los instrumentos largos si evalúan constructos homogéneos y definidos con claridad (Caycho-Rodríguez et al., 2018; Postmes et al., 2013). En este sentido, se advierte en los últimos años una tendencia a desarrollar medidas “de ítem único” (*single item measure*), particularmente para el área médica y psico-educativa. En la última, se dispone de ítems únicos, que manifiestan validez convergente con otros instrumentos, para ponderar satisfacción con la vida familiar (Caycho-Rodríguez et al., 2018), autoestima (e.g. Brailovskaia & Margraf, 2018; Chung et al., 2014), las cinco dimensiones de la personalidad (un ítem para cada una) de la teoría del Big-Five (Gosling et al., 2003), identificación con el grupo (e.g. Postmes et al., 2013), autoeficacia académica (Domínguez-Lara et al., 2019), compromiso con el aprendizaje (e.g. Lukowicz et al., 2017), identificación con carreras universitarias en ciencia o tecnología (McDonald et al., 2019), burnout académico (e.g. Merino-Soto y Fernández-Arata, 2017). Es evidente que

este tipo de medida favorece la investigación en cuanto permite incluir otros constructos relevantes en una sola encuesta (Onwesen et al., 2019).

A fin de hacer visible la operatividad de la AcA, se informan resultados obtenidos mediante la administración del INCEAPU en indicadores representativos de procesos, atribuciones causales y características de personalidad en tanto elementos que intervienen en la dinámica de aprender en la universidad. Por ello, presentamos a continuación referencias sobre la conceptualización y operacionalización de las tres dimensiones.

Entendemos los *procesos* como “la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender, como por ejemplo, la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o *transfer*, o cualquiera de ellas por separado” (Beltrán Llera (2003, p. 67). Por su parte, el INCEAPU incluye: concentración, lectura, comprensión, elaboración, retención-recuperación y expresión.

Dada su naturaleza de sucesos internos –tienen lugar en la “cabeza” de los estudiantes cuando actúan sobre la información entrante (Beltrán Llera, 1998/1993)–, son invisibles y difíciles de evaluar directamente, a diferencia de las estrategias, que son abiertas, operacionalizables y, por lo tanto, susceptibles de enseñanza y práctica (Beltrán Llera, 1998/1993). Las estrategias de aprendizaje cumplen la función de potenciar, en forma voluntaria, los procesos internos que realiza el aprendiz en dirección al logro de un aprendizaje planificado, autorregulado y autoevaluado, apelando a instancias de selección, organización y elaboración. Implican tomar decisiones sobre el modo más apropiado de implementar los procesos de acuerdo con las características personales del aprendiz, el contenido, el tiempo disponible, la forma de evaluación, etc. (Beltrán Llera, 2003).

*Atribuciones* son las explicaciones que un sujeto se da a sí mismo y a los demás sobre las “causas” de los resultados que obtiene. Es preguntarse por el porqué, para comprenderse a sí mismo en la dinámica de la acción y del contexto en el que nos desempeñamos (Weiner, 1985).

Weiner (1985) categoriza las atribuciones en función de tres propiedades principales: lugar de causalidad –internas/externas–, estabilidad –permanentes o cambiantes– y controlabilidad –modificables/no modificables– y dos propiedades posibles: globalidad –permean toda la conducta/circunscriptas– e intencionalidad –voluntarias/involuntarias–.

Los enunciados en el INCEAPU recuperan las cuatro atribuciones clásicas de Weiner (1983, 1985) –capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte– e incluyen otras para operacionalizar las situaciones que protagoniza el estudiante universitario. Ambos tipos se observan a partir de las propiedades que propone Weiner (1985).

Las *características de personalidad* se indagan desde la perspectiva de Nuttin (1968) quien entiende la personalidad como un sistema de funcionamiento que engloba dos polos: Yo-Mundo. El primero abarca el conjunto de funciones y potencialidades psíquicas, mientras que el segundo es su objeto o término intrínseco. Por ello, ese mundo –de los otros y de los objetos– no solo se halla “frente al yo” sino que conforma el “contenido mismo de la vida psíquica personalizada” (Nuttin, 1968, p. 192). En igual relación, el *yo del estudiante* interactúa con *un mundo* representado por la universidad y la carrera que cursa y orientado a un objetivo: aprender y egresar. En nuestro estudio se emplea una aproximación fenomenográfica formalizada en una lista de control elaborada *ad hoc*, que tiene en cuenta la conceptualización nuttiniana de personalidad como constructo a la vez estable y flexible; que admite la autorregulación de algunas características que tienen incidencia favorable/desfavorable en el desempeño del alumno universitario en dirección a su mejora.

## Metodología

Se implementa una investigación de carácter cuantitativo (con apoyo de SPSS 25.0), de profundidad descriptivo-analítica y comparativa que selecciona los ítems del INCEAPU referidos a las variables en estudio, cuya validez y confiabilidad se ha probado en

trabajos previos (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018, donde se incluye el protocolo del instrumento).

Las variables continuas (en formato Likert), dado el número disímil de ítems (que se puntúan de 1 a 5), se convirtieron a escala 10 a fin de facilitar la interpretación de los resultados. Los *procesos* se evalúan como variables compuestas o de ítem único:

1. *Concentración*: n° 10 (“Me concentro por períodos muy breves”), n° 35 (“Me cuesta seguir las clases expositivas”) y n° 44 (“Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando”).
2. *Lectura*: n° 25 (“Tengo que leer varias veces para comprender”).
3. *Comprensión*: n° 11 (“Me cuesta comprender lo que leo”) y n° 21 (“En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan”).
4. *Elaboración*: n° 13 (“Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido”), n° 18 (“Me cuesta distinguir las ideas principales”) y n° 36 (“Cuando resumo todo me parece importante”).
5. *Retención-Recuperación*: n° 6 (“Estudio pero cuando rindo me va mal”) y n° 40 (“Me cuesta retener y recordar lo que estudio”).
6. *Expresión*: n° 23 (“Me cuesta expresar lo que he estudiado”).

En *atribuciones* se solicita al estudiante que marque cinco de 21 indicadores que operativizan esta dimensión. En *características de la personalidad*, elige cinco de 25 enunciados.

Por último, se compone la variable *motivación* por medio de la sumatoria de dos ítems reversos invertidos: n° 34 (“Estudiar me aburre”) y n° 41 (“Dudo si esta carrera es la adecuada para mí”). A fin de establecer niveles en el *continuum* de esta variable, se aplicó el procedimiento usual (e.g. Sovero Lazo y Orellana Méndez, 2017, p. 56) consistente en sumar y restar una desviación estándar (D.S. = 1,33) a la media ( $\bar{X} = 7,53$ ) para fijar, respectivamente, la puntuación menor del nivel alto (8,86) y la mayor del bajo (6,20). De allí se obtienen tres categorías de motivación: inferior (puntajes de 6 o menos), media (puntajes 7 y 8), superior (9 y 10).

## 1. Participantes

La muestra se conforma de 674 estudiantes a través de cuatro cohortes (cfr. Tablas 1 y 2, Gráfico 1) en las que se mantuvieron estables las instituciones (Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo– y Universidad Federal de Río de Janeiro –UFRJ–), las carreras (Ciencias de la educación, Trabajo social, Ciencia política, Medicina y Pedagogía), los tramos (inicial y final) y las condiciones de aplicación del INCEAPU.

Tabla 1:  
*Participantes según cohorte, tramo y universidad (N = 674)*

Cohorte	Tramo	Total	Universidad			
			UNCuyo		UFRJ	
1°	Inicial	148	118	80%	30	20%
2°	Inicial	176	116	66%	60	34%
3°	Final	173	114	66%	59	34%
4°	Final	177	94	53%	83	47%

Tabla 2:  
*Participantes según cohorte y carrera (N = 674)*

Cohorte	Ciencias de la educación		Trabajo Social		Ciencia política		Medicina		Pedagogía		Total por cohorte	Total por tramo
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1°	30	20%	29	20%	29	20%	30	20%	30	20%	148	324
2°	30	17%	30	17%	26	15%	30	17%	60	34%	176	
3°	30	17%	29	17%	30	17%	25	14%	59	34%	173	350
4°	21	12%	30	17%	21	12%	22	12%	83	47%	177	
<b>Total por carrera</b>	<b>111</b>		<b>118</b>		<b>106</b>		<b>107</b>		<b>232</b>		<b>674</b>	<b>674</b>

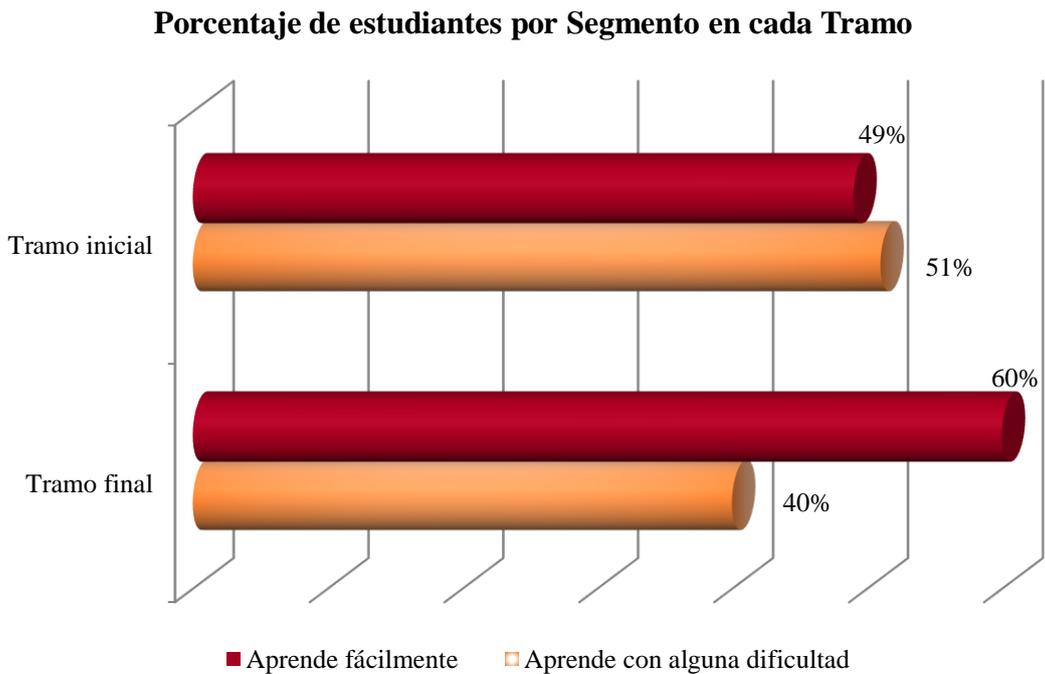


Figura 2: Distribución porcentual de las cuatro cohortes por Segmento y por Tramo

En el tramo final la diferencia por segmento alcanza significatividad estadística ( $z = 3,648$ ;  $p = .001$ ) –no así en el inicial–, es decir, es mayor y significativo el porcentaje de estudiantes de los últimos años que informan aprender fácilmente.

## 2. Procedimiento

En primer lugar, evaluamos la validez de contenido del ítem único por criterio de jueces, quienes lo calificaron en un rango de cinco opciones –desde “nada” a “totalmente” válido (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018)– mediante la V de Aiken (cfr. Tabla 3).

Tabla 3:  
*Puntuaciones de los jueces al ítem “Autopercepción de competencia para aprender”*

Juez	Evaluación
1	0,75
2	1
3	0,5
4	0,75
5	0,75
6	1
7	0,5
8	0,75
9	1
10	1

La V de Aiken (promedio de las puntuaciones) es igual a 0.80. Según Ecurra Mayaute (1988, p. 109), texto de referencia aconsejado para la interpretación del índice, este valor para diez jueces es significativo a nivel  $p = .049$ .

Luego, estimamos los índices de asimetría y curtosis a fin de valorar la proximidad de los datos de los estudiantes en AcA a la distribución normal. Los coeficientes hallados (.161 y -1.980, respectivamente) indican correspondencia con normalidad univariada en cuanto valores menores a  $<.25$  para asimetría y a seis para curtosis se consideran aceptables (Finney y DiStefano, 2006, p. 286).

En tercer lugar, como es práctica corriente en muestras grandes, se imputan los datos faltantes, a excepción de AcA (la muestra inicial estaba conformada por 678 estudiantes, pero se suprimen los cuatro que no completaron el ítem correspondiente, el n° 4). Para dicha imputación –que representa el 1% (98 datos sobre 9.338)–, por caso se eligió la puntuación que correspondía a la moda en ítems asimilables.

En cuarto lugar, mediante la metodología de análisis jerárquico de conglomerados se busca determinar el número óptimo para agrupar a los estudiantes encuestados en función de los seis procesos que evalúa el INCEAPU. Se halla que la solución en tres conglomerados resulta la más satisfactoria. En consecuencia, efectuamos seguidamente un análisis de conglomerados de K medias sobre los procesos, estableciendo tres clústeres, que denominamos de desempeño bajo, medio y alto.

En quinto lugar, a través de  $\chi^2$  se evalúa la asociación entre conglomerados y AcA. Además, se llevan a cabo análisis adicionales por carrera, tramo y categorías de motivación; y mediante la prueba de diferencia de proporciones se establece la significatividad de las diferencias por conglomerados en Atribuciones y Características de personalidad. En todos los casos, dicha diferencia se calcula a partir de la discrepancia menor.

Por último, se contrastan algunos resultados con otros ítems únicos como modo adicional de validación. En estos análisis de ítems individuales en función de los conglomerados, oponemos las opciones “verdadero” y “falso”. Aunque este procedimiento disminuye el valor de  $\chi^2$ , es más ajustado al propósito de confrontar el conglomerado bajo con el alto. En cada caso, indicamos el tamaño de la muestra.

## Resultados

Como se señalara, el análisis de conglomerados con mejor ajuste a los datos es el que, ingresando los seis procesos, busca configurar tres clústeres. En primer lugar, se presenta su conformación a partir de las medias (cfr. Tabla 4 y Gráfico 2); luego, la frecuencia de estudiantes en cada conglomerado (cfr. Tabla 5 y Gráfico 3), distribución que se mantiene en el posterior análisis de atribuciones y características de personalidad.

Tabla 4:  
*Centros de los conglomerados finales según Procesos*

	Conglomerados		
	Bajo	Medio	Alto
Concentración	5,52	6,88	7,52
Lectura	3,44	6,40	7,48
Comprensión	5,66	7,24	8,29
Elaboración	5,61	7,13	7,75
Retención-Recuperación	5,55	7,62	8,21
Expresión	5,64	5,20	9,20

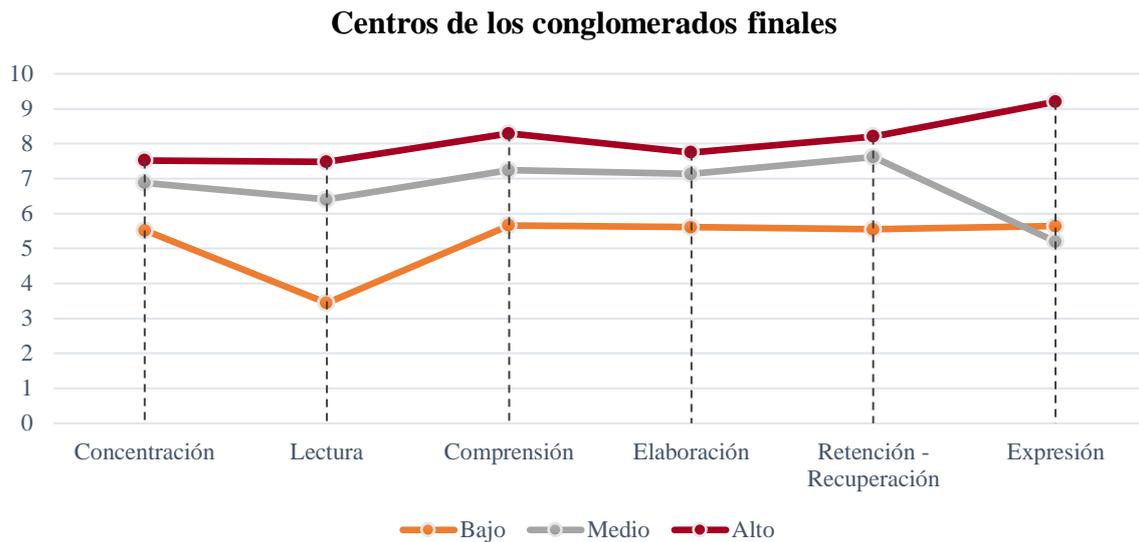


Figura 3: Conformación de los conglomerados según Procesos

Como se advierte, es homogénea la distribución de las medias de los procesos por conglomerado y las puntuaciones en el conglomerado medio son levemente inferiores a los del alto en cinco procesos, los que se separan con claridad de las medias del conglomerado bajo. No obstante, dos valores se diferencian de dicha progresión, ambos relacionados con la competencia verbal: el promedio descendido en Lectura del conglomerado bajo y en Expresión del conglomerado medio, al tiempo que este último es el proceso que alcanza la media superior en el conglomerado alto. Si se compara este último resultado con el ítem nº 15 –“Me expreso con facilidad en forma oral”–, se halla que en la opción “verdadero” los porcentajes respectivos se oponen en la misma dirección: 59% para los estudiantes del conglomerado alto vs. 15% en el bajo ( $n = 452$ ;  $z = 9,041$ ;  $p = .001$ ).

Respecto del porcentaje de casos en cada conglomerado, los resultados son:

Tabla 5:  
Frecuencia y porcentaje de casos en cada conglomerado según Procesos

Conglomerado	Bajo	Medio	Alto
	161	174	339
	23,9%	25,8%	50,3%
Total	674		100%

**Porcentaje de estudiantes por conglomerado**

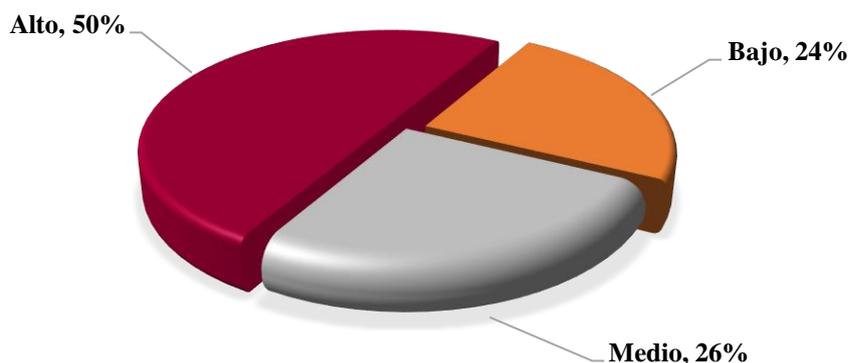


Figura 4: Distribución porcentual de la muestra por conglomerado según Procesos

Como se observa, es mayor el porcentaje de estudiantes que, en función del autoinforme en procesos, se ubica en el conglomerado alto, ya desde la comparación con el medio ( $z = 7,249$ ;  $p = .001$ ).

Es significativa ( $X^2 = 117,642$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .000$ ) la asociación entre autopercepción de competencia para aprender y pertenencia a un conglomerado (cfr. Tabla 6).

Tabla 6:  
*Tabla cruzada Autopercepción de competencia para aprender por Conglomerado*

		Conglomerados			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Autopercepción	Aprende fácilmente (AF)	Recuento	28	104	232	364
	% en Autopercepción		7,7%	28,6%	63,7%	100%
	Aprende con alguna dif. (AD)	Recuento	133	70	107	310
	% en Autopercepción		42,9%	22,6%	34,5%	100%
Total	Recuento	161	174	339	674	
	% en Autopercepción	23,9%	25,8%	50,3%	100%	

Resulta muy clara la asociación en el caso del segmento AF: solo 28 estudiantes que expresan dicha autopercepción se ubican en el conglomerado bajo según procesos (el 8%), mientras que el 64% se concentra en el conglomerado alto. En cambio, la

correspondencia es menos evidente en el segmento AD: el 43% se sitúa en el conglomerado bajo vs. 34,5% en el alto.

Ahora bien, el análisis del segmento AD en el conglomerado bajo en comparación con el alto arroja datos de interés *por tramo*: mientras que en el primero no se produce divergencia alguna (las diferencias de medias son mínimas), el segundo incrementa significativamente el valor de la media en lectura ( $t = 2,684$ ;  $gl = 105$ ;  $p = .008$ ) y levemente en los demás procesos.

También alcanza significatividad estadística ( $X^2 = 40,993$ ;  $gl = 8$ ;  $p = .000$ ) la asociación entre carrera y pertenencia a un conglomerado (cfr. Tabla 7).

Tabla 7:  
*Tabla cruzada Carrera por Conglomerado*

Carrera		Conglomerados			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Ciencias de la Educación	Recuento	22	29	60	111
	% en Carrera	19,8%	26,1%	54,1%	100%
Trabajo Social	Recuento	40	23	55	118
	% en Carrera	33,9%	19,5%	46,6%	100%
Ciencias Políticas	Recuento	32	22	52	106
	% en Carrera	30,2%	20,8%	49,1%	100%
Medicina	Recuento	11	20	76	107
	% en Carrera	10,3%	18,7%	71,0%	100%
Pedagogía	Recuento	56	80	96	232
	% en Carrera	24,1%	34,5%	41,4%	100%
Total	Recuento	161	174	339	674
	% en Carrera	23,9%	25,8%	50,3%	100%

La comparación entre carreras según conglomerados muestra que Medicina es la que se posiciona mayoritariamente en el alto, mientras que Trabajo Social y Ciencias Políticas evidencian los porcentajes superiores del conglomerado bajo. El primer resultado podría explicarse por los exámenes de admisión muy exigentes de dicha carrera debidos al constreñido número de vacantes. Respecto del segundo, la interpretación probable, por los datos de que se dispone, varía según la carrera. Trabajo Social congrega un porcentaje

alto de estudiantes (64% de los 118) que consideran aprender con dificultad<sup>1</sup>, resultado idiosincrático en comparación con las otras carreras en las cuales o el porcentaje aparece invertido (en Ciencias de la Educación, el 36% se ubica en dicho segmento) o se distribuye con cierta proporcionalidad (42% vs. 58% en Ciencias Políticas y Medicina; 46% vs. 54% en Pedagogía). En cambio, en los estudiantes de Ciencias Políticas, algunas características de personalidad podrían acercar una interpretación plausible sobre todo respecto del desempeño en los exámenes: si bien el 40% (de los 32 estudiantes) se considera optimista y esforzado, un porcentaje mayor (el 47%) afirma que “da muchas vueltas” antes de comenzar las actividades y en coeficientes muy bajos (entre el 9% y el 12%) seleccionan “ingenioso/a”, “bastante inteligente”, “reflexivo/a”, “organizado/a con el tiempo” y “autoexigente”, el 44% está poco motivado, al 53% los imprevistos hacen que no le alcance el tiempo cuando se prepara para las evaluaciones y también al 44% los nervios le impiden pensar en situación de examen.

En la muestra total, tramo no se asocia a pertenencia a un conglomerado ( $X^2 = 0,923$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .630$ ). Sin embargo, aparecen otras asociaciones de interés: mientras el 41% de estudiantes del conglomerado bajo consideran que es mala su formación previa (ítem n° 31: “No tengo buena base del secundario”), el 58% del alto juzga falsa esta proposición ( $n = 548$ ;  $X^2 = 40,148$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .000$ ). También son claras las diferencias en motivación (cfr. Tabla 8):

---

<sup>1</sup> Al respecto un solo alumno (en el otro extremo, también uno solo en Medicina) se halla entre los 28 estudiantes que, informando aprender con dificultad, se adscriben al conglomerado alto según procesos.

Tabla 8:  
Tabla cruzada Motivación por Conglomerado

		Conglomerados			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Motivación	Inferior	Recuento	90	64	74	228
		% en Motivación	39,5%	28,1%	32,5%	100%
	Media	Recuento	26	46	85	157
		% en Motivación	16,6%	29,3%	54,1%	100%
	Superior	Recuento	45	64	180	289
		% en Motivación	15,6%	22,1%	62,3%	100%
Total	Recuento	161	174	339	674	
	% en Motivación	23,9%	25,8%	50,3%	100%	

Como se aprecia, mientras que los estudiantes con la menor motivación se distribuyen en los tres conglomerados, los de motivación media y sobre todo los de mayor motivación (puntajes de 9 o 10) se concentran en el conglomerado alto ( $X^2 = 60,924$ ;  $gl = 4$ ;  $p = .000$ ). En relación con ello, el 46% de los estudiantes del conglomerado bajo adhieren al ítem n° 14 (“Me siento incómodo/a en esta Facultad”), al tiempo que el 56% del alto lo consideran falso ( $n = 548$ ;  $X^2 = 21,899$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .000$ ).

Respecto de *atribuciones*, se hallan diferencias significativas en 18 de las 21 que evalúa el INCEAPU (Cfr. Tabla 9).

Tabla 9:  
Resultados de la prueba de diferencia de proporciones en Atribuciones

Conglomerados	Alto		Medio		Bajo		z	Total
Atribuciones								
Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales	140	48%	75	26%	77	26%	4,440	292
Mala suerte	6		2		5			13
Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno	115	46%	74	29%	62	25%	3,158	251
Dificultad para reunir el material que se debe estudiar	76	46%	51	31%	38	23%	2,224*	165
Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno	21		16		14			51
Falta de esfuerzo suficiente	142	54%	62	24%	58	22%	5,565	262
El material de estudio es muy complejo y difícil	32	34%	20	22%	41	44%	2,644	93
Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar	162	54%	81	27%	56	19%	5,262	299
Dificultad al dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias	55	55%	20	20%	25	25%	3,397	100
Se toma en el examen temas no explicados en clase	24		12		21			57
Dificultad para comprender bien lo que leen	130	47%	60	22%	84	31%	3,040	274
Falta de perseverancia en el estudio	111	57%	47	24%	37	19%	5,185	195
Dificultad al organizar las ideas	97	49%	57	28,5%	45	22,5%	3,224	199
Actitud pesimista del alumno	43	58%	22	30%	9	12%	2,595	74
Dificultad para recordar lo estudiado	33	49%	11	17%	23	34%	3,266	67
No llevan las materias al día	93	62%	29	20%	27	18%	5,728	149
No se alcanza a estudiar todos los temas	42	56%	13	17%	20	27%	2,785	75
Dificultad de concentración durante lapsos prolongados	100	52%	53	28%	38	20%	3,758	191
Los alumnos no entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos	40	47%	26	30%	20	23%	2,694	86
El trato de los profesores inhibe a los alumnos	33	48%	18	26%	18	26%	2,152*	69
Dificultad para expresar en el examen lo que se estudió	88	47%	57	30%	44	23%	2,694	189

Nota: \* indica  $p = .05$ ; en el resto de las  $z$ ,  $p = .001$ .

El análisis de los resultados en función de las clases de atribuciones muestra, en primer lugar, que tres atribuciones externas (suerte, concepto negativo del profesor y evaluación

de temas no explicados en clase) no superan en conjunto el 4% de las elecciones (121 de 3.151); esto es, independientemente del conglomerado priman las atribuciones internas. Sin embargo, la suerte parece explicar el desempeño según el ítem n° 48 –“En los exámenes tengo mala suerte”–: mientras el 51% de los alumnos del conglomerado bajo adhiere a esta proposición, el 58% del alto la considera falsa ( $n=539$ ;  $X^2=44,065$ ;  $gl=2$ ;  $p=.000$ ). Semejante tendencia se advierte en el ítem n° 42 –“Los profesores creen que no estudio lo suficiente”–: 43% vs. 61% ( $n=499$ ;  $X^2=49,646$ ;  $gl=2$ ;  $p=.000$ ) y en el n° 33 –“En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban”–: 41% vs. 56% ( $n=546$ ;  $X^2=15,879$ ;  $gl=2$ ;  $p=.000$ ).

En segundo lugar, en el conglomerado bajo la atribución con mayor porcentaje (44%) es la dificultad del material, una atribución externa, estable y no modificable (Weiner, 1983). Si se relaciona este resultado con el ítem n° 47 (“Lo que hay que estudiar me resulta difícil”), se halla que efectivamente los conglomerados se diferencian con claridad ( $n=395$ ;  $X^2=117,301$ ;  $gl=2$ ;  $p=.000$ ): el 61% de los estudiantes en el conglomerado bajo considera verdadera esta proposición vs. el 67% del alto que la juzga falsa.

En tercer lugar, los porcentajes inferiores de atribución en el conglomerado bajo corresponden a atribuciones modificables; en orden creciente: actitud pesimista, no llevar las materias al día, mala previsión de los tiempos para estudiar y falta de perseverancia. En cambio, en el alto estas atribuciones sobrepasan el 50%, criterio de empleo habitual (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 179) para estimar la prevalencia de la frecuencia simple de una categoría en cuanto corresponde a la mitad de las probabilidades (.5). Por ello, también se pueden destacar en este conglomerado otras atribuciones de carácter modificable: falta de esfuerzo, dificultad para ejemplificar, tiempo insuficiente para estudiar todos los temas y dificultad de concentración durante lapsos prolongados.

Respecto de la atribución del aprendizaje al *tiempo en la tarea* o esfuerzo, otra de las atribuciones estudiadas por Weiner (1983), cuando se comparan los conglomerados en el ítem n° 49 (“El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar”), se halla que resulta una afirmación falsa para el 47% de los estudiantes del conglomerado bajo

vs. verdadera para el 61% de aquellos que se ubican en el alto ( $n = 460$ ;  $X^2 = 61,388$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .000$ ).

En relación con las *características de personalidad*, se muestran diferencias significativas en 18 de las 25 características que evalúa el INCEAUPU (cfr. Tabla 10).

Tabla 10:  
*Resultados de la prueba de diferencia de proporciones en Características de personalidad*

Conglomerados	Alto		Medio		Bajo		z	Total
<i>Características de personalidad</i>								
Soy impulsivo e impaciente	91	44%	56	28%	56	28%	2,751	203
Soy optimista, tengo una visión positiva de la vida	162	58%	71	25%	48	17%	6,143	281
Soy ingenioso/a y creativo/a	97	58%	50	30%			3,902	166
			50	30%	19	12%	3,648	
Me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona	37	34%	32	29%	41	37%	-----	110
Soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta	95	47%	46	22%	63	31%	2,612	204
Tengo fuerza de voluntad	183	55%	89	26,5%			5,702	334
			89	26,5%	62	18,5%	2,185*	
Me considero bastante inteligente para estudiar esta carrera	99	67%	30	20%	19	13%	6,207	148
No soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días	53	59%	22	25%	14	16%	3,548	89
Cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero hacerlo pronto y dejarlo listo	88	55%	38	24%	34	21%	4,462	160
Pongo mucho esfuerzo en lo que hago	111	46%	71	29%	61	25%	3,099	243
Generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien	34	31%	25	23%	52	47%	3,053	111
Cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo a hacer otras cosas	23	35%	18	27%	25	38%	-----	66
Soy reflexivo/a y detallista	105	57%	54	29%			4,154	185
			54	29%	26	14%	3,195	
Doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer	73	42%	46	26%	56	32%	2,605	175

Prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables	39	46%	27	32%	19	22%	2,728	85
Soy inquieto/a y dinámico/a	43	52%	19	23%	21	25%	2,842	83
Me cuesta bastante tomar decisiones	43	41%	28	27%	34	32%	-----	105
Soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo	67	50%	29	22%	38	28%	2,928	134
Soy organizado/a con el tiempo	69	63%	27	25%	13	12%	4,280	109
Cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo	43	41%	25	24%	36	35%	-----	104
Soy exigente conmigo mismo/a	54	63%	22	25,5%	10	11,5%	3,666	86
Cuando se me presenta una situación imprevista, no sé cómo actuar	6		6		3		-----	15
Me comunico con facilidad con otras personas	35	60%	12	21%	11	19%	3,342	58
Cuando tengo un problema pido ayuda a los demás	5		5		8		-----	18
Los cambios me hacen sentir inseguro/a	9		2		10		-----	21

Nota: \* indica  $p = .05$ ; en el resto de las  $z$ ,  $p = .001$ .

En función del criterio del 50% como porcentaje de corte para estimar la prevalencia de una característica de personalidad, los estudiantes del conglomerado alto parecen definirse a sí mismos desde las siguientes: son optimistas, ingeniosos y creativos, con fuerza de voluntad, bastante inteligentes, no se preocupan demasiado por las cuestiones menores, se disponen al trabajo, reflexivos y detallistas, inquietos y dinámicos, perseverantes, organizados, autoexigentes y competentes en la comunicación social.

En ninguna característica, los conglomerados medio y bajo alcanzan el referido porcentaje de corte de 50%. En el caso del segundo, el porcentaje menor (11,5%; 10 estudiantes de 161) corresponde a “soy exigente conmigo mismo/a”; le siguen (12%) “soy ingenioso/a y creativo/a” y “soy organizado/a con el tiempo”, “me considero bastante inteligente” (13%) y “soy reflexivo/a y detallista” (14%). Recordemos, por otra parte, que de los 161 estudiantes en este conglomerado, solo 28 consideran que aprenden fácilmente.

Resulta de interés, entonces, caracterizar este subgrupo a grandes rasgos. Se halla que las diferencias más claras respecto del resto del segmento AF son: al 63% de los estudiantes (vs. 26%), los imprevistos hacen que no les alcance el tiempo, no consiguen todo el material (30% vs. 6%), no disponen de un lugar adecuado para estudiar (35% vs. 10%), los nervios les impiden pensar (47% vs. 9%) y solo al 25% (vs. 68%) el tiempo dedicado al estudio le es suficiente para aprobar. La explicación de estos resultados podría referir a una combinación de factores obstaculizadores en tanto informan una motivación ( $\bar{X} = 7,11$ ) manifiestamente por debajo del resto del segmento AF ( $\bar{X} = 8,40$ ) e inclusive inferior a la media de la muestra total, afirman que no cuentan con una buena base del secundario (50% vs. 14%) y que sus obligaciones extra-académicas –atender a su familia (40% vs. 15%), tareas en el hogar (68% vs. 40%), trabajo (50% vs. 10%) y otras actividades (32% vs. 10%)– constriñen su dedicación a la carrera.

## Conclusiones

AcA es la apreciación *que el estudiante tiene de sí mismo* respecto de su mayor o menor facilidad para aprender, en el contexto de la carrera que cursa. Es un constructo *amplio* –conjuga aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales–, *situado* –en la trayectoria académica en una carrera– y *en acto* –mirada autoevaluativa fundada en la experiencia vivida–.

El estudio realizado se inscribe en la investigación aplicada en tanto se orienta a la solución de un problema práctico de índole educativo. Ausubel et al. (1989) distinguen la investigación básica de la aplicada según la pertinencia, la aplicabilidad y la generalidad. Al respecto, la AcA se muestra *pertinente* para analizar un problema complejo –aprender en estudiantes universitarios– desde los elementos más simples que se conjugan en él y, con esa estrategia, puntualizar aspectos que intervienen como facilitadores/obstaculizadores del aprender en la universidad. En términos de *aplicabilidad*, aporta insumos para recuperar aquello que quienes aprenden fácilmente hacen bien a fin de convertirlo en objetivos concretos de trabajo para orientar a quienes

consideran que aprenden con dificultad. Con respecto a su *generalidad*, se circunscribe a un tema –aprendizaje– y a un contexto –la carrera universitaria que cursa el estudiante.

Fue construido, como ítem único en el INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (Morchio, 2007, 2014), para indagar cómo conciben el aprender y de qué modo lo llevan a la práctica quienes autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad.

En investigación, su función principal es habilitar el análisis según segmento de las otras dimensiones del quehacer cotidiano del aprendiz que incluye el INCEAPU: *concepciones, indicadores de aprendizaje efectivo, procesos, estrategias, factores –académicos y no académicos– que favorecen/dificultan el aprender en la carrera, atribuciones causales y características de personalidad* (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018). La puesta en relación de varias dimensiones mediante un solo instrumento, al tiempo que cumple con el principio de economía, por los resultados obtenidos en la investigación empírica, nos ha permitido corroborar su validez interna, la coherencia entre los encuadres teóricos que subtienden la aproximación a las variables.

En respuesta a los dos primeros objetivos de trabajo –1. Pasar revista a la conceptualización de: Autopercepción de competencia para aprender, Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia; y 2. Explicitar puntos de convergencia/divergencia entre el primero respecto de los otros tres–, en función de lo expuesto precedentemente, es claro que los cuatro constructos refieren al *self/yo mismo*, por lo que significan aspectos internos y externos con una determinada valencia. Asimismo, actúan como organizadores y factores explicativos de la conducta en el plano cognitivo, emocional e inter-personal.

También los cuatro se construyen sobre la base de experiencias directas y vicarias vividas en un contexto que aporta un *feedback* particular. Conjugan criterios auto-referentes y criterios de comparación social, ponderados según el significado que el individuo asigna a los diferentes dominios.

En tercer lugar, comparten la potencialidad de situar al sujeto en un polo del *continuum* (autoconcepto de sentido positivo/negativo, autoestima alta/baja, autoeficacia positiva/negativa, percepción de competencia para aprender fácilmente/con dificultad), desde el cual se pueden realizar inferencias con carácter predictivo. Al respecto, en Zimmerman (2000) los componentes vinculados con el *self* se subsumen en las “creencias motivacionales” (*personal agency*) en relación con expectativas de resultados, componentes de valor (e.g. de la tarea), sus correlatos afectivos (e.g. ansiedad vs. serenidad) y conativos (confianza, o no, en la competencia para llevarla a cabo).

Al mismo tiempo, si bien los cuatro se ubican como elemento mediacional entre lo que la persona piensa y siente sobre sí misma y su comportamiento, cada uno atiende a diferentes aristas, las que se amalgaman en la experiencia.

La AcA se vincula en el plano de la ejecución con dimensiones representativas del quehacer cotidiano en la universidad, mientras que los otros tres constructos refieren a autoimágenes de mayor nivel de generalidad.

Dado que la AcA representa una autoevaluación –de factores personales e institucionales (e.g. tareas, requisitos, sistema de aprobación)– comparte el carácter evaluativo del autoconcepto de Shavelson et al. (1976), pero no es multifacética ni jerárquica. Tampoco se identifica con el autoconcepto general ni con el académico. De hecho, se ubica en una dimensión intermedia entre ambos: circunscribe el primero a un aspecto, el aprender, y expande el segundo a contenidos y elementos que se ponen en obra para aprender en un dominio epistémico, pero sin especificar sub-áreas, materias o tareas. Por otra parte, dicha mirada autoevaluativa del aprender se ciñe a un espacio y tiempo “real”, a diferencia de la autoeficacia percibida que connota previsión de logros futuros acerca de una tarea determinada.

En cuanto a los siguientes objetivos del presente trabajo –3. Caracterizar el aprender en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad en relación con los procesos, las atribuciones causales y las características de personalidad; y 4. Determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre los segmentos

para cada variable (procesos, atribuciones causales y características de personalidad)–, el análisis por clústeres según procesos, desde una *aproximación descriptiva*, en el segmento AF mostró que el 64% (n = 232) de los estudiantes se ubica en el conglomerado alto, el que alcanza puntajes promedio de –al menos– 7,5 en los seis procesos, siendo Expresión el más alto ( $\bar{X} = 9,20$ ). Además, consideran que cuentan con una buena base del secundario y aparecen como los más motivados. En cambio, el 43% (n = 171) del segmento AD del conglomerado bajo informa dificultad para leer y comprender lo que lee; ciertamente, su puntuación en lectura es muy exigua ( $\bar{X} = 3,44$ ). Por su parte, el conglomerado medio permite entender mejor los extremos.

Desde una *aproximación interpretativa*, se observan diferencias interesantes vinculadas con la lectura y la escritura, competencias que formalizan la función epistémica del lenguaje (Carlino, 2005), vehículo principal de aprendizaje en las carreras que cursan los participantes de nuestro estudio. En este sentido, la autora señala el descuido por parte del docente universitario de la enseñanza de procesos y prácticas discursivas, en concreto, de las formas de leer y escribir de la comunidad académica de pertenencia, dándolas por supuestas. Cuestiona la idea de que “aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino, 2005, p. 14) ya que no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre.

Nuestros resultados en esta última variable muestran que la lectura es un condicionante sustancial en el segmento AD. Si estos estudiantes se quedan solos frente a los textos de una asignatura, sin una instancia de mediación pedagógica que identifique y explicita conceptos y términos propios de la disciplina y la relación entre ellos, es muy probable que encuentren dificultad para reconocer la información relevante y construir significados, lo que incidirá en una organización deficiente de las ideas. Esto es, la comprensión textual constituye el punto de partida para un aprendizaje significativo, como también para las elaboraciones críticas y transformativas esperadas desde una concepción constructiva del aprendizaje.

En la producción escrita, nuevamente se conjugan condiciones de base y actitudes positivas hacia la mejora –esfuerzo–, con una retroalimentación que guíe y acompañe la

práctica. Esto significa que no se cierre la tarea con un aprobado/desaprobado, sino que ayude a tomar conciencia de aspectos que pueden ser perfeccionados y que el docente reconoce, destaca, valora; excelente estrategia para fortalecer la confianza en la propia capacidad de desempeñarse con éxito en futuras situaciones semejantes, retroalimentación que hace su aporte a características de personalidad –optimismo, perseverancia, reflexión–.

En lo concerniente al último objetivo –5. Constituir los resultados en insumos para orientar al estudiante universitario en la gestión autorregulada de su aprendizaje–, es pertinente anticipar un margen de modificabilidad de acuerdo con los aspectos en cuestión. En procesos, es esperable que con la práctica y la orientación del profesor los estudiantes logren, por ejemplo, mejorar su comprensión lectora. La situación es diferente respecto de características de personalidad. El segmento AD no se reconoce bastante inteligente, ingenioso, reflexivo..., aspectos del autoconcepto que no es sencillo reestructurar. En una posición intermedia en cuanto a nodos por trabajar en dirección a un aprendizaje autorregulado se ubican, entre otros, la toma de conciencia y el control del esfuerzo, la perseverancia, la organización para la tarea y la reflexión previa a la acción. Si bien la dinámica se desplegará en el plano de las estrategias, estas tienen por objetivo potenciar los procesos.

El estudiante que advierte que gradualmente se encuentra en mejores condiciones para alcanzar los objetivos que se ha propuesto, se motivará por revisar y enriquecer los procesos, las atribuciones y las características de personalidad que subyacen a su conducta en el presente (Bandura, 2004; Zimmerman, 2000).

En cambio, en el estudiante que desaprueba una materia y se presenta nuevamente al examen sin *modificar-se* en sus actividades y actitudes respecto de la tarea, podría generarse una “indefensión aprendida” –*learned helplessness*– (Seligman, 1972), un sentimiento adquirido de impotencia, la que atribuye a ineptitud, y que se traduce en pasividad, emotividad negativa y desempeño constreñido (Dweck y Elliott, 1983).

Desde la *perspectiva metodológica*, consideramos innovador que el INCEAPU operativice las tres dimensiones en análisis –procesos, atribuciones causales y personalidad– mediante indicadores que recuperan las actividades y situaciones que forman parte de la experiencia del alumno universitario, atienda a procesos instrumentales de base –lectura y expresión–, plantee atribuciones “situadas” e identifique características de personalidad vinculadas con el aprender, sin perder de vista las particularidades y exigencias de los trayectos académicos.

Al respecto, *lectura*, como vía de entrada de la información sobre la que se realizan los procesos cognitivos que describen Beltrán Llera (1998/1993) y Vermunt y Verloop (1999), y *expresión*, como conducta de salida de la información a través de la producción oral y escrita, quedan desdibujadas en los esquemas de estos autores. En nuestro estudio ambas manifiestan diferencias claras y significativas entre los segmentos AF y AD.

Una vía de solución es recuperar la experiencia de los estudiantes como insumo para facilitar procesos metacognitivos –toma de conciencia, control y autopoiesis–, generar propuestas y recursos de intervención educativa coherentes con un aprendizaje autorregulado, aportar insumos para revisar/resignificar la interacción –docentes, orientadores, pares– con sentido. Dado que el estudiante informa sobre situaciones, tareas, condiciones auténticas, las instancias de mediación de los aprendizajes y de orientación de la conducta, pueden conducirlo a hacer conscientes, comprender y actuar sobre los componentes propulsores y obstaculizadores de su trayectoria formativa.

En línea con el postulado sobre el compromiso de investigar en educación con el objeto de interpretar la realidad y convertir los resultados que obtiene en líneas que orienten acciones para mejorarla (Pérez Serrano, 1994), en términos de la *potencialidad heurística* de la AcA en interacción con las dimensiones que abarca el instrumento, se puede concluir que resulta funcional para:

- a) acceder a las actividades de aprendizaje en el contexto de las carreras que cursan los estudiantes;

- b) comprender el aprender en funcionamiento (como proceso interno y complejo, en el que se pueden reconocer factores protectores y obstaculizadores) y en su dinámica situada (a través de experiencias tal como son vivenciadas por los actores);
- c) desde allí, hacer visibles claves operativas que puedan orientar cambios perfectivos en el aprender en quien esté dispuesto a esforzarse para lograrlo, “volviendo” sobre los propios procesos de pensamiento, las emociones, las actitudes, las atribuciones, a fin de tomar conciencia de ellos, controlarlos y potenciarlos para optimizar su formación profesional y egreso efectivo;
- d) definir metas de trabajo claras y alcanzables para los Servicios de Orientación al estudiante.

En el último sentido, la especificación de constructos amplios en los autores de referencia –por ejemplo, la atribución “capacidad/habilidad o aptitud” (Weiner, 1983, 1985), tiempo, esfuerzo, motivación (Beltrán Llera, 1998/1993; Vermunt y Verloop, 1999)– en enunciados próximos a las experiencias vivenciadas por el aprendiz, hacen un aporte sustancial a dificultades específicas en las que puede trabajar el estudiante, desde la metacognición y la implementación de estrategias, y el profesor u orientador, desde la mediación, la valoración, la promoción de un autoconcepto positivo y de la confianza en la viabilidad de lograr mejores resultados en las actividades que realizan.

Aunque la teoría del aprendizaje autorregulado (e.g. Torrano Montalvo y González Torres, 2004) es una línea de investigación consolidada y fértil, manifiesta cierta discordancia entre una expectativa optimista (representada por la posibilidad de autorregular el aprendizaje en pro de mejoras en el pensar, sentir y actuar) y una mirada que advierte la estabilidad y la consistencia del autoconcepto, circunscribiendo la posibilidad de cambio a aspectos periféricos o secundarios (Combs, 1979). La primera ha sido estudiada en torno de las estrategias; la segunda, en torno de convicciones acerca del yo –por ejemplo, autoconcepto, atribuciones y creencias–.

En futuras investigaciones, sería relevante, por un lado, indagar en el plano empírico la “modificabilidad” de la AcA y, por otro, analizar sus indicadores en relación con los

estudios en muestras latinoamericanas de los patrones de aprendizaje (e.g. Martínez-Fernández y Vermunt, 2015) y de los enfoques profundo y superficial (e.g. Freiberg Hoffmann y Fernández Liporace, 2016).

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1989/1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (3ª reimp. de la 2ª ed.). México: Trillas.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beltrán Llera, J. (1998/1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (2ª reimp.). Madrid: Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Beltrán Llera, J., y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- Bergkvist, L. & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same constructs. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4032&context=commpapers>
- Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2018). How to measure self-esteem with one item? Validation of the German single-item self-esteem scale (G-SISE). *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9911-x>
- Burns, R.B. (1981). *The self-concept*. New York: Longman.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires y México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Caycho-Rodríguez, T., Cuellar-Llata, M., Carranza Esteban, R., Cabrera-Orosco, I., Franco-Reynoso, V., Casariego-Oviedo, J., Mendives-Delgado, M., Rojas-Ayala, L., y Torrejón-Pinedo, F. (2018). Evidencias preliminares de validez de contenido,

validez convergente y confiabilidad del Ítem Único de Satisfacción con la vida familiar (IUSWFL) en adolescentes limeños. *Perspectiva de Familia*, 3, 9-24. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/perpectiva/issue/view/19>

- Combs, A. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: E.M.S.A.
- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K., Noffle, E., Roberts, B. W., & Widaman, K. (2014). Continuity and Change in Self-Esteem during Emerging Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 469-483. <https://doi.org/10.1037/a0035135>
- de Oñate, M. P., y de la Rasilla, G. (1995). Autoconcepto. En: J. Beltrán Llera, y J. A. Bueno Álvarez (eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 212-226). Barcelona: Marcombo.
- Domínguez-Lara, S., Navarro-Loli, J., y Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Escurre Mayaute, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Finney, S.J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical data in structural equation modeling. En: G. R. Hancock, & R. O. Mueller (eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Freiberg Hoffmann, A., y Fernández Liporace, M. M. (2016). Enfoques de aprendizaje en universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 307-329. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51874>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., García Felix, E., y Sahuquillo Mateo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie6011336>
- Góngora, V., y Casullo, M.M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *RIDEP. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 27(1), 179-194. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443010.pdf>

- González, M. del C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA. <https://hdl.handle.net/10171/21388>
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Lukowicz, P., Choynowska, A., Świątkowska, A. M., Bereznowski, P., Wróbel, W. K., & Atroszko, P. A. (2017). Validity of single-item self-report measure of learning engagement. En: J. Nyckowiak, & J. Leśny (eds.), *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Nauki humanistyczne i społeczne. Część IV* (pp. 41-49). Poznań, Poland: Młodzi Naukowcy. [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13179/Validity\\_of\\_single-item\\_self-report\\_measure\\_of\\_learning\\_engagement.pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13179/Validity_of_single-item_self-report_measure_of_learning_engagement.pdf?sequence=1)
- Marsh, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331-353. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000281>
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *PSOCIAL*, 3(1), 39-52. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336/1984>
- McDonald, M. M., Zeigler-Hill, V., Vrabel, J. K., & Escobar, M. (2019). A Single-Item Measure for Assessing STEM Identity. *Frontiers in Education*, 4, art. 78. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00078>
- Merino-Soto, C., y Fernández-Arata, M. (2017). Ítem único de *burnout* en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, 18(3), 195-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.019>

- Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación* (2ª ed., pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Monereo, c., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Lluïsa Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Morchio, I. L. (2014). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507613>
- Morchio, I. L. (coord.) (2015a). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Buenos Aires: Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/13535/aprender-a-aprendercomo-meta-de-la-educacion-superior/>
- Morchio, I. L. (2015b). Introducción. En I. L. Morchio (coord.), *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior* (pp. 18-19). Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I. L., y Difabio de Anglat, H. (2015). Aprender en la universidad. En I. L. Morchio (coord.), *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior* (pp. 35-79). Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I. L., y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=inventario-concepciones-experiencias-aprender>
- Mulder, M., Tanja, W., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-24. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Nuttin, J. (1968). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Onwezen, M. C., Reinders, M. J., Verain, M. C. D., & Snoek, H. M. (2019). The development of a single-item Food Choice Questionnaire. *Food Quality and Preference*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2018.05.005>
- Paquette, L., Brassard, A., Guérin, A., Fprtin-Chevalier, J., & Tanguay-Beaudoin, L. (2014). Effects of a Developmental Adventure on the Self-Esteem of College Students. *Journal of Experiential Education* 37(3), 216-231. <https://doi.org/10.1177/1053825913498372>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I- Métodos*. Madrid: La Muralla

- Postmes, T., Haslam, S., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52, 597-617. <https://doi.org/10.1111/bjso.12006>
- Ramírez Salguero, M.I. y Herrera Clavero, F. (2002). El autoconcepto. *Eúphoros*, 5, 187-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181506>
- Riding, R.J., & Rayner, S.G. (eds.) (2001). *International Perspectives on Individual Differences. Volume 2. Self-perception*. West Port, CT: Ablex Publishing.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231. <http://www.want.uji.es/download/hacia-un-modelo-espiral-de-las-creencias-de-eficacia-en-el-estudio-del-burnout-y-del-engagement/>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Shavelson, R., y Bolus, R. (1981). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sobero Lazo, G., y Orellana Méndez, G. (2017). Construcción de la escala de motivación de logro para el estudio. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 52-61. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017009>
- Torrano Montalvo, F., y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. [http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf)
- Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/18753>
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 530-543. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.530>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>



Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>