

Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior

Bruna Casiraghi¹, Evely Boruchovitch², & Leandro S. Almeida³

Copyright © 2020.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

E-mail: bruna@casiraghi.com.br

² Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

³ Universidade do Minho, Portugal.

Resumo

A investigação mostra que as crenças de autoeficácia e o emprego de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes são fatores que contribuem para potencializar o seu sucesso académico na universidade. Em particular, estes dois fatores são decisivos para uma aprendizagem autorregulada por parte dos estudantes. Havendo vários estudantes que ingressam no Ensino Superior com fracas competências de organização do seu estudo, baixa eficiência da aprendizagem e problemas cognitivos no processamento da informação e resolução de problemas, o objetivo do presente artigo é discorrer sobre a relevância dessas duas variáveis para o empoderamento do aluno universitário em prol do seu sucesso académico. Serão feitas considerações quanto às formas como maximizar o impacto destas variáveis no contexto universitário.

Palavras-chave:

Ensino superior, autoeficácia, estratégias cognitivas, metacognição.

Introdução

A investigação sugere que vários estudantes acedem ao ensino superior (ES) sem as competências académicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem neste nível de ensino. A título de exemplo, alguns estudantes apresentam crenças pouco realistas ou baixa autoeficácia, desconhecimento e não utilização de estratégias adequadas para o estudo e a aprendizagem, dificuldades associadas à compreensão leitora e à realização de cálculos, má gestão do tempo, baixa motivação e falta de estratégias para a regulação, ansiedade elevada e poucas estratégias para regulação das emoções inerentes às novas exigências académicas. Acresce que nem sempre os estudantes conseguem identificar em si mesmos essas fragilidades e, assim, procurar apoio para a sua superação, o que, por sua vez, agrava mais ainda as suas dificuldades de transição e adaptação ao ES. Como corolário do exposto, os estudantes não aprendem o suficiente dentro e fora das salas de aula, advindo daí situações de insucesso académico e abandono (Araújo & Almeida, 2019; Araújo et al., 2016; Bembenuddy, 2011; Bembenuddy, Cleary, & Kitsantas, 2013; Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Mercuri & Fior, 2012; Osti & Almeida, 2019; Quezada, 2005).

A perspectiva da aprendizagem autorregulada tem sido considerada como muito promissora na análise dos problemas de aprendizagem em todos os segmentos da escolarização (Boruchovitch, 2014; Boruchovitch & Gomes, 2019; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). Definida como a capacidade de o estudante se responsabilizar e assumir um papel ativo na sua aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem é um constructo complexo que envolve a interdependência de fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e sociais (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; Zimmerman & Schunk, 2011). Apelando-se na universidade a uma maior autonomia dos estudantes na gestão do seu quotidiano académico, a autorregulação da aprendizagem ganha particular relevância no ES.

A literatura mostra que existem vários modelos teóricos alternativos sobre aprendizagem autorregulada (Boruchovitch, 2014; Panadero, 2017), contudo é convergente em tais modelos uma conceção multidimensional da aprendizagem autorregulada. Cognição, metacognição, motivação, emoção, ação e interação social são dimensões constituintes deste constructo na generalidade dos autores. Um modelo muito utilizado no contexto educativo é o de Barry Zimmerman (2000), aliás também testado com êxito nas situações de aprendizagem e aquisição de competências nas áreas do desporto, da música e da saúde (Cleary & Zimmerman, 2004).

Zimmerman (1986; 1989; 2000) construiu o seu modelo de aprendizagem autorregulada tomando por base a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986). O modelo de Zimmerman (2000) é cíclico e inclui três fases: a fase de antecipação ou previsão, a de controle volitivo e a de autorreflexão. A fase de antecipação inicia o ciclo, precede a ação e requer o

estabelecimento de metas e planejamento da ação. O estudante deve analisar as exigências da tarefa e avaliar as suas crenças de autoeficácia para a realizar. As estratégias de aprendizagem e as ações reais que o aluno empreende para executar a tarefa são os aspectos essenciais da segunda fase, controle do desempenho e da volição. A autorreflexão é a terceira fase do modelo e ocorre após a realização da tarefa, implicando um exame por parte do aluno acerca de como se deu ou não o alcance das metas, se houve sucesso ou não na realização da tarefa, ou se as estratégias utilizadas foram ou não adequadas. Destacando o modelo do Zimmerman as crenças de autoeficácia e as estratégias de aprendizagem, estruturamos este artigo como uma reflexão em torno destas duas variáveis, assumindo também que as mesmas são decisivas para a qualidade da aprendizagem no ES.

As crenças de autoeficácia: uma breve conceituação

Bandura (1977) definiu a percepção de autoeficácia *“como um julgamento pessoal da capacidade para organizar e executar cursos de ação para alcançar metas designadas”*. Por outras palavras, a autoeficácia pode ser entendida como o julgamento pessoal a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas, bem como aceder aos processos cognitivos e controlar as situações contextuais (Costa & Boruchovitch, 2006). Na sua teoria social cognitiva, Bandura (1986) descreveu a crença de autoeficácia como uma variável-chave do modelo, destacou sua função reguladora sobre o comportamento e conferiu-lhe um papel mediador entre cognição, emoção e motivação. Neste sentido, a investigação demonstra que, quanto mais robustas forem as crenças de autoeficácia, maior é a motivação, o investimento de esforço e a persistência quando dificuldades emergirem (Casanova et al., 2018; Pajares & Schunk, 2001; Schunk & Pajares, 2004). No contexto educativo, quando os alunos acreditam que são capazes acabam por ter mais possibilidades de se envolverem em comportamentos conducentes ao sucesso. O contrário pode ser verdadeiro também, ou seja, crenças de ineficácia associam-se a maiores probabilidades de fracasso (Bandura, 1989; Pajares & Schunk, 2001). Segundo Schunk e Pajares (2004), muito do fracasso escolar e académico deve-se a crenças erróneas quanto à própria capacidade para aprender e se sair bem. Neste sentido, as crenças de autoeficácia para aprendizagem são preditoras da motivação para aprender e do desempenho, ocorrendo que os alunos que se julgam capazes de aprender acabam por se envolver em comportamentos que favorecem a aprendizagem e o desempenho.

Mas como se formam as crenças de autoeficácia? Quais são as principais fontes de autoeficácia? Segundo Bandura (1986), as pessoas conseguem obter informações para avaliar seu sentido de autoeficácia a partir de quatro fontes principais: comportamento efetivo, modelos vicariantes, persuasão social e indicadores fisiológicos, sendo o comportamento efetivo a maior e mais forte fonte de autoeficácia. Perceber-se capaz de realizar uma tarefa com sucesso e de fato conseguir realizá-la é, sem dúvida, a melhor fonte

geradora de autoeficácia no indivíduo, quando comparada com as demais (Schunk & Pajares, 2004).

Uma questão crucial para o melhor aproveitamento do potencial das crenças de autoeficácia no envolvimento em comportamentos de estudo e aprendizagem diz respeito ao equilíbrio entre a percepção do julgamento da capacidade e o comportamento efetivo. Muitas vezes os alunos se superestimam ou se subestimam, sendo que um julgamento preciso é aquele que tanto envolve o aluno considerar que consegue realizar uma dada tarefa e de fato conseguir, quanto achar que não conseguirá e não conseguir mesmo (Bandura, 1977). Assim, as crenças de autoeficácia exercem influência nas escolhas, no grau de investimento, no esforço a ser dispendido e, também, no uso de estratégias de aprendizagem, outra variável tida como preditora do sucesso escolar dos estudantes.

Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes espontaneamente ou decorrentes de intervenções psicoeducacionais, as características afetivo-motivacionais dos estudantes bem-sucedidos e os fatores que favorecem e/ou dificultam o processamento profundo da informação são temas relevantes da investigação em educação (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Valadas, Almeida, & Araújo, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). Dados provenientes de investigações com estudantes do ES destacam que a utilização de estratégias de aprendizagem poderia ser mais frequente e regular por parte destes estudantes pois são decisivas para o seu sucesso acadêmico (Bembenutty, 2011; Marini & Boruchovitch, 2014; Wang, Kim, Bong, & Anh, 2013; Weinstein & Acce, 2018). Assim, as estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Neste sentido, elas apoiam os principais momentos do processamento da informação, ajudando os estudantes a aprender mais e melhor. O seu uso é intencional e implicam um metaconhecimento sobre qual, quando e onde é melhor usá-las (McCombs, 2017).

Pelo seu papel relevante no sucesso acadêmico, vários autores descreveram as estratégias de aprendizagem, oferecendo diferentes *insights* sobre a sua natureza, tipo e função. Como consequência, surgiram diferentes taxonomias de estratégias de aprendizagem (Dembo, 1994; Garner & Alexander, 1989; Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith, & Sharma, 1990; Valadas, Almeida, & Araújo, 2017; Weinstein & Acee, 2018; Weinstein & Mayer, 1985; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). No Brasil, Boruchovitch (1999) e Boruchovitch e Santos (2006) examinaram as diferentes taxionomias e concluíram que as terminologias podiam variar entre os autores, mas as diferenças não refletiam discrepâncias no significado. Alguns pesquisadores detalhavam mais essas estratégias e outros as organizavam em um número

menor de categorias, não havendo oposições mas complementariedade entre as taxionomias sugeridas.

As estratégias de aprendizagem, segundo Garner e Alexander (1989) e Dembo (1994) podem dividir-se em dois grupos: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas ajudam o aluno no tratamento da informação, no seu armazenamento e processamento, ao passo que as metacognitivas se relacionam com os processos de planeamento, monitorização e regulação do pensamento utilizado pelo estudante para aprender. Cabe mencionar que a metacognição foi um termo introduzido por Flavell (1979) designando uma reflexão de nível elevado ou autoconsciência pelos estudantes dos próprios processos cognitivos e das estratégias. Nesta linha, metacognição envolve a monitorização ativa, a regulação e a orquestração dos processos cognitivos face a metas definidas (Bandura, 2001; Flavell, 1979).

Para Dembo (1994), as estratégias metacognitivas, por um lado, envolvem o conhecimento do estudante sobre si mesmo (suas preferências pessoais, pontos fortes e fracos, interesses e hábitos), o conhecimento sobre a tarefa (dificuldades e exigências da tarefa académica), e o conhecimento de estratégias de aprendizagem (quais, quando, porquê e como utilizá-las). Por outro, abarcam três tipos de estratégias: (a) de planeamento que implicam o estabelecimento de objetivos para o estudo; (b) de monitorização que envolvem a sinalização e a conscientização do próprio desempenho, atenção e estados afetivos e motivacionais (perceber que não está compreendendo o que está lendo, por exemplo), e (c) de regulação que possibilitam que os estudantes mudem o seus comportamentos de estudo sempre que necessário (alterar o ritmo de leitura, suspender o julgamento se algo não está claro ou reler trechos mais difíceis, por exemplo).

Weinstein e Mayer (1985) definiram um número maior de tipos de estratégias: estratégias de ensaio, de elaboração, de organização, de monitoramento da compreensão e afetivas. As estratégias de ensaio consistem na repetição ativa do conteúdo a ser aprendido, tanto pela fala como pela escrita. Estabelecer elos entre o que se sabe e o conteúdo que se está a aprender por meio da paráfrase, do resumo, da construção de analogias e da criação de perguntas acerca do que se está a aprender caracterizam as estratégias de elaboração. As estratégias de organização envolvem a estruturação do material a ser aprendido, dividindo e relacionando as partes (tópicos, hierarquias, rede de conceitos, diagramas). As estratégias de monitorização da compreensão implicam a consciencialização do quanto se está aprendendo, bem como em ações para a superação de possíveis obstáculos. A consciência e regulação dos sentimentos relacionados à aprendizagem, tal como a ansiedade, entre outros, dizem respeito às estratégias afetivas.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) foram também bastante exaustivos na classificação das estratégias de aprendizagem. A sua taxonomia refere estratégias de auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planeamento, busca de informação, registo de informação, auto-monitorização, organização do ambiente, busca de ajuda e

revisão. De forma mais sintética, Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990) classificaram as estratégias de aprendizagem em três grandes categorias: cognitivas, metacognitivas e gestão de recursos. Nas estratégias cognitivas consideram as destinadas a tarefas simples e as referentes a tarefas complexas. Como exemplos dessa subdivisão, pode-se citar o repetir e o repassar a informação como estratégias de ensaio para tarefas simples, ou o anotar na íntegra e sublinhar enquanto estratégias para tarefas complexas. Para esses autores, as estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização e regulação servem de apoio a qualquer tipo de tarefa, seja ela simples ou complexa. As estratégias de gestão de recursos, terceira categoria proposta pelos autores, consistem em estratégias gerais orientadas ao fortalecimento da gestão do tempo, da organização do ambiente de estudo, da gestão do esforço e dos pedidos de ajuda a terceiros. Como descrito em Boruchovitch e Santos (2006), caberia aqui uma interrogação: poderiam essas três categorias ser organizadas em duas, ou seja, as estratégias de gestão de recursos não poderiam ser consideradas de natureza metacognitiva? Segundo, McCombs (2017) a diferenciação entre estratégias cognitivas e metacognitivas é frágil, defendendo sua forte interrelação já que uma estratégia pode ser de natureza cognitiva, por exemplo, o anotar, mas quando a sua utilização é para a manutenção da atenção, sua função passa já a ser de natureza metacognitiva. Aspeto decisivo na análise das estratégias de aprendizagem utilizadas é a consciência pelo estudante do tipo de aprendizagem envolvido em cada tarefa e momento. Os diferentes tipos de aprendizagem, seja ela por associação (justaposição) ou por reestruturação (integração), requerem o emprego de estratégias de aprendizagem diferenciadas. As estratégias mais relacionadas ao processamento superficial da informação, como o repetir, o sublinhar, o copiar seriam, segundo o autor, mais utilizadas na aprendizagem por associação, ao passo que as de processamento mais profundo da informação, como o criar analogias, formar categorias ou construir mapas conceituais, seriam mais usadas na aprendizagem por reestruturação.

Considerações finais

O ingresso e a permanência no ES requerem, por parte dos estudantes, um conjunto de competências psico-socio-educativas para enfrentarem com sucesso os desafios do novo contexto académico (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Num mundo globalizado e em constante mutação, o papel do ES é ajudar o aluno a se adaptar e a criar competências para se realizar pessoal e profissionalmente, lidando com as mudanças rápidas que ocorrem na sociedade no quadro de um conceito de sucesso académico não confinado às aprendizagens curriculares (Araújo & Almeida, 2019; Marini & Boruchovitch, 2014; Mercuri, & Fior, 2012; Weinstein & Acee, 2018). Neste quadro, a perspectiva da aprendizagem autorregulada é muito promissora pois enfatiza as ações, atitudes e responsabilidades do próprio estudante no que concerne à sua aprendizagem. A investigação mostra que os processos autorregulatórios associados ao aprender podem ser fomentados nos alunos desde cedo, de

forma preventiva ou em qualquer momento do ciclo da escolarização do indivíduo, justificando particular atenção no ES pois podem decidir o sucesso acadêmico e a conclusão dos cursos pelos estudantes (Bembenutty, 2011; Dembo, 1994; Zimmerman & Schunk, 2011). Embora a perspectiva da aprendizagem autorregulada seja multidimensional e conceba a aprendizagem como um processo complexo e multifacetado (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011), neste artigo focamos duas variáveis consideradas essenciais para o sucesso acadêmico no ES: as crenças de autoeficácia e as estratégias de aprendizagem.

A relação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico é consensual na investigação (Wang et al., 2013; Weinstein & Acee, 2018; Zimmerman & Schunk, 2011). Nesta relação, importa valorizar o papel mediador das crenças de autoeficácia dos alunos. Os estudantes podem conhecer uma gama de estratégias de aprendizagem, e até saber quando e como usá-las, mas só as utilizarão se acreditarem que terão sucesso no alcance de seus objetivos. Nesse sentido, a autoeficácia é uma variável-chave e preditora do envolvimento em comportamentos estratégicos por parte dos estudantes, portanto essencial no delineamento de intervenções educativas em prol do sucesso acadêmico e da permanência e conclusão dos cursos (Casanova et al., 2018). Estas intervenções devem atuar no sentido de ensinar os alunos a equilibrarem as suas percepções de autoeficácia com a probabilidade de êxito em função da complexidade e dificuldade das próprias tarefas. Como mencionado em Costa e Boruchovitch (2006), segundo Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), deve-se estimular nos estudantes a avaliação de sua eficácia, antes, durante e depois das atividades de estudo e aprendizagem pois isso favorece a automonitorização: Também um *feedback* atempado e bem informado por parte dos professores ajuda neste processo. Autoconsciência acerca do cumprimento ou não das metas traçadas tende a gerar outras ações autorreguladas, inclusive, pode suscitar modificações nas metas se menos adequadas.

De modo semelhante, o uso de estratégias ativas de aprendizagem por parte do estudante favorece o seu sucesso acadêmico e a adaptação ao ES (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Marini & Boruchovitch, 2014). Assim, igualmente importante é disponibilizar aos alunos conhecimento e prática de uma gama variada de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, deixando claro que essas estratégias devem ser escolhidas por eles com base no autoconhecimento que dispõem sobre como aprendem e na natureza das tarefas. Numa atenção às matérias curriculares e às tarefas de aprendizagem, também o *feedback* dos professores torna-se relevante. De uma maneira geral, os estudantes devem conhecer diversas estratégias para que possam melhor selecioná-las de acordo com suas características pessoais ou diferenças individuais, já que elas não funcionam da mesma forma para todos. Como alguns estudos mostram, os estudantes no momento em que ingressam no ES apresentam uma menor variedade de estratégias de aprendizagem justificando alguma atenção por parte dos professores e dos gestores pedagógicos dos cursos (Cazares & Rico, 2009; Quezada, 2005).

Para concluir, importa destacar algumas ideias complementares de análise da aprendizagem e sucesso acadêmico no ES. Uma delas é que a autoeficácia terá pouca influência no comportamento se os conhecimentos para realizar a tarefa com sucesso não estiverem presentes (Bandura, 1989; Costa & Boruchovitch, 2006; Schunk & Pajares, 2004). O sucesso acadêmico exige tanto crenças na própria capacidade quanto o domínio dos conhecimentos específicos. Embora altamente relevantes para o sucesso acadêmico, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem não conseguem, por si só, explicar todas as ações e pensamentos dos estudantes, e o respetivo êxito (Schunk & Pajares, 2004). Como apontam Schunk e Pajares (2004), o desempenho acadêmico é muito complexo, não podendo ser explicado com base em poucas variáveis. Neste sentido, importa investigar outras características dos estudantes e, ainda, as metodologias de ensino e de avaliação dos professores. O sucesso acadêmico no ES pode ser promovido através de ações preventivas e promocionais de competências por parte dos estudantes, mas igualmente das práticas pedagógicas dos seus professores e da estrutura curricular adequada dos cursos. Combinando tudo isto, antecipa-se mais fácil envolver os estudantes nas aulas e na aprendizagem, promovendo o seu sucesso acadêmico.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC.
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Development Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bembenutty, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 117-124.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Boruchovitch, E. (1999). As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Psicologia Educacional a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 401-410.
- Boruchovitch, E., Almeida, L. A., & Miranda, L. M. (2017). Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis. In E. Boruchovitch, R. G. Azzi, & A. Soligo (Eds.), *Temas em psicologia educacional: Contribuições para formação de professores* (pp.37-60). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: Conceituação e avaliação. In A. P. Noronha, F. F. Sisto, & A. A. Santos (Eds.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp.107-124). São Paulo: Editora Vetor.
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la?. In, L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.137-157). Braga: ADIPSIEDUC.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 43-51. doi:1026707/1984-7270/2019v19n1p43
- Cázares, D. C., & Gutiérrez Rico, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Psicogente*, 12(21), 29-37.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated learning and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 4(3), 537-550.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *A auto eficácia em diferentes contextos* (pp.88-109). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. New York: Longman Publishing Group.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental enquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Marini, J. A., & Boruchovitch, E. (2014). Self-regulated learning in students of pedagogy. *Paidéia*, 24(59), 323-330. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201406>
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: Strategies for the whole learner. A tribute to Claire Ellen Weinstein and Early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>

- Mckeachie, W. J., Pintrich, P., Lin, Y.G., Smith, D.A.F., & Sharma, R. (1990). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature* (2nd ed.). National Center for Research to Improve Postsecondary Learning (NCRIPTAL).
- Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. *Congressos CLABES*. Consultado em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação acadêmica no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 99–114). Braga: ADIPSIEDUC.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding & Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Quezada, M. T. M. (2005) Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Consultado em: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje>.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp.99-115). Connecticut: Information Age Publishing.
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 721-734. Doi: 10.1080/00313831.2016.1188146
- Wang, C., Kim, D. K., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning. *Asian EFL Journal*, 15, 81-112.
- Weinstein, C. H., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. In R. F. Flippo & T. W. Bean (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp.227-240). New York: Routledge.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmermann & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp.1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychology Association.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Taylor & Francis.

Self-efficacy beliefs, learning strategies and academic success in Higher Education

Abstract

Research shows that the beliefs of self-efficacy and the use of learning strategies by students are factors that contribute to improve their academic success at the university. In particular, these two factors are decisive for students' self-regulated learning. As several students entering Higher Education with poor organizational skills of their study, low learning efficiency and some cognitive problems in information processing and problem solving, the objective of this article is to discuss the relevance of these two variables for college students' empowerment in favour of their academic success. Considerations will be made on how to maximize the impact of these both variables in the university context.

Key-words:

Higher education, self-efficacy, cognitive strategies, metacognition.

Received: 06.11.2019

Revision received: 17.01.2020

Accepted: 08.04.2020