



**UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y DIDÁCTICA**

**MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE UNIVERSIDAD EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

Directores

**Prof. Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia**

**Prof. Dr. Alfonso Barca Lozano
Universidad de La Coruña**

Autora

María Amparo Fernández de Mejía

Murcia, 2009

María Amparo Fernández de Mejía

*Motivación, aprendizaje y rendimiento académico
en estudiantes de primer año de universidad en la
República Dominicana*

**Tesis doctoral dirigida por los profesores:
Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Alfonso Barca Lozano**

Universidad de Murcia

Departamento de Organización y Didáctica

Murcia

2010

A Radhamés

Amor y compañero de mi vida

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a quienes agradezco su colaboración para la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a los Directores de esta investigación, los Doctores Pilar Arnaiz Sánchez y Alfonso Barca Lozano, de las Universidades de Murcia y de La Coruña, respectivamente. Ambos mostraron desde el principio un apoyo decidido al proyecto y supieron combinar sus valiosas contribuciones científicas y técnicas con muestras de amistad y transmisión de entusiasmo. Ambos supieron vencer las dificultades de dirigir una tesis a distancia. Su generosidad y su respeto mutuo fueron fundamentales para la realización y conclusión de este trabajo. Ellos ya cuentan con mi más profundo afecto y, para ambos, mi gratitud será eterna.

En segundo lugar, mi agradecimiento es para los Departamentos de Orientación de mi Alma Máter, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana, tanto del Campus de Santiago de los Caballeros como del Recinto Santo Tomás de Aquino, de Santo Domingo, por su valiosa colaboración en la aplicación de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos, bajo la coordinación de mi amiga, la Orientadora Rosa Liriano de Batista. Especialmente, estoy agradecida de los estudiantes del Ciclo Básico de Estudios Generales, primer año de estudio en dicha Universidad, por su participación desinteresada en esta investigación y por su paciencia al leer y cumplimentar las escalas. Doy las gracias a sus profesores por cedernos gentilmente su tiempo.

Agradezco, en las personas de Francisco Martínez y Radhamés Mejía, promotores de la idea de ofrecer en la República Dominicana el Programa de Doctorado en Educación, a todos aquellos que, en la Universidad de Murcia y en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, colaboran para que el mismo se lleve a cabo. De manera especial doy las gracias a Monseñor Agripino Núñez C., Rector de mi Universidad, por el apoyo al programa y su estímulo a mi esfuerzo.

De todo corazón, expreso deuda de gratitud a mis profesores de la Universidad de Murcia, los Dres.: Pilar Arnaiz, Francisco Martínez, Juan Manuel Escudero, María Teresa González, Mary Paz Prendes y Rafael Rabadam, por contribuir a aumentar mi fe en la Educación; a mis colegas, a mis compañeras (os) de estudio y a los jóvenes que con entusiasmo se dedican a estudiar la carrera de Educación. Ellos son fuente cotidiana de inspiración para continuar creciendo.

Gracias muy especiales para mi entrañable e inolvidable amigo el Dr. José Luis Alemán, SJ., in memoriam, no sólo por todo lo que aprendí de su sabiduría y su humorismo característicos sino por el inmenso privilegio de compartir su amistad y sabiduría en frecuentes y largas conversaciones que iluminaron los “caminos” de mi vida, contribuyendo a que éstos fueran menos ásperos. Gracias amigo por tenerme en cuenta en tu “búsqueda del Último que es también el Primero”, como dijiste en tu último libro publicado en vida (Alemán, 2002:11).

Un grupo de valiosos amigos debe recibir las gracias por todo el ánimo y la entusiasta confianza que me inyectaron con frecuencia, son ellos, los profesores de la Universidad Complutense, Dres. Manuel Maceiras, Carmen Labrador, Luis Méndez, Emilio García y Javier Fernández Vallina.

Las gracias más profundas son para mis padres, quienes aún en el ocaso de sus vidas, continúan encontrando fuerzas para apoyarme y motivarme a estudiar. A mis hermanas (os) por su cariño y su acostumbrado apoyo. Y, a mi amado esposo Radhamés, adorable compañero de mi vida, por su permanente, sabia y amorosa colaboración en éste y en todos mis proyectos.

A Dios, gracias por tanta maravilla!!!

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INDICE.....	6
INDICE DE TABLAS	15
INDICE DE FIGURAS	20
INDICE DE CUADROS	22
INTRODUCCIÓN.....	24
MARCO TEÓRICO.....	33
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN	34
CAPÍTULO I.....	41
1 EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	42
1.1 El aprendizaje en contextos educativos: de la adquisición de respuestas a la construcción de significados.	42
1.2 El aprendizaje como adquisición de respuestas (marco asociacionista).	45
1.3 El aprendizaje como adquisición de conocimientos (marco cognitivista).	48
1.4 El aprendizaje como construcción de significado (marco constructivista).	51
CAPÍTULO II.....	62
2 MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	63
2.1 Motivación y comportamiento humano.	63
2.2 Componentes o dimensiones de la motivación	68
2.3 Teoría de la autodeterminación.....	73
2.4 Condicionantes personales de la motivación.	76
2.5 Indicadores de la motivación.	82
2.6 Proceso motivacional.	84

CAPITULO III.....	91
3 LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO	92
3.1 Ferenc Marton y el Grupo de Gotemburgo	95
3.2 Noel Entwistle y el grupo de Lancaster	98
3.3 Las investigaciones de John Biggs en Australia	106
3.4 Descripción general y específica de los enfoques de aprendizaje de acuerdo con los modelos sistémicos	110
3.4.1 Enfoque superficial (ES): descripción general	110
3.4.2 Enfoque profundo (EP): descripción general.....	111
3.4.3 Enfoque de logro (EL): descripción general.....	114
3.4.4 Compuestos de enfoques.....	116
3.5 Modelo de aprendizaje derivado de las investigaciones de John Biggs.....	123
3.6 Resumen y Conclusiones	127
CAPÍTULO IV	130
4 ESTRATEGIAS, MOTIVACIÓN Y REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	131
4.1 Las estrategias de aprendizaje.....	131
4.1.1 Concepto y función de las estrategias	133
4.1.2 La metacognición: uso estratégico del conocimiento	135
4.1.3 Clasificación de las estrategias	138
4.2 El aprendizaje autorregulado.....	143
4.3 Las atribuciones causales	152
4.3.1 Teorías sobre las atribuciones causales.....	152
4.3.2 El contenido de las atribuciones causales.....	155
4.3.3 Secuencia del proceso atribucional.....	157
4.3.4 Consecuencias del proceso de atribución.....	160
4.3.5 Las dimensiones de causalidad de las atribuciones y sus efectos sobre la motivación y el rendimiento académico.....	163
4.4 Las metas académicas y patrones motivacionales	168
4.4.1 Aproximación conceptual a las metas académicas.....	169
4.4.2 Clasificación de las metas académicas.....	170

CAPÍTULO V	188
5 EL AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	189
5.1 Consideraciones generales sobre el autoconcepto	189
5.2 Marco conceptual del autoconcepto: autoconcepto y autoestima.	196
5.3 El autoconcepto en el proceso de aprendizaje.....	198
5.4 Características generales del autoconcepto	201
5.4.1 Características estructurales.....	201
5.4.2 Características funcionales del autoconcepto.	205
5.5 Construcción y desarrollo del autoconcepto: fuentes de información autorrefente ...	207
5.6 Mecanismos y estrategias en el procesamiento de la información.	211
5.6.1 Estrategias funcionales.....	211
5.6.2 Sesgos en el procesamiento de la información.	213
5.6.3 Proceso de decisión y control.	216
5.7 Autoconcepto y rendimiento académico.....	217
CAPÍTULO VI.....	222
6 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ESCOLAR	223
6.1 Rendimiento académico: variables que lo condicionan	223
6.2 Variables familiares, motivación y rendimiento académico	233
6.2.1 El papel de la familia en la motivación.....	233
6.2.2 Niveles educativos de los padres y funcionamiento familiar en relación con el grupo de iguales y el rendimiento académico	235
6.3 CONCLUSIONES RELEVANTES DEL MARCO TEÓRICO.....	241
MARCO EMPÍRICO	259
CAPÍTULO VII	260
7 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	261
7.1 INTRODUCCION	261

7.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	263
7.3	Planteamiento de los objetivos e Hipótesis.....	270
7.4	DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES	274
7.5	EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION Y ALUMNADO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRA: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	278
7.5.1	Campus de procedencia.	279
7.5.2	Sexo de los participantes.....	279
7.5.3	Edad de los participantes	280
7.5.4	Carreras que estudian los alumnos de la muestra	282
7.5.5	Nivel socioeconómico de las familias.....	284
7.5.6	Tipo de escuela en estudios anteriores.....	285
7.5.7	Rendimiento académico de los alumnos de la muestra	287
7.5.8	Actividad laboral de los estudiantes de la muestra	287
7.5.9	Nivel de estudio de los padres	288
7.5.10	Nivel de estudio de las madres.....	290
7.6	LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA: NORMATIVA ACADÉMICA	292
7.6.1	El Ciclo Básico de Estudios Generales: objetivos	293
7.6.2	Oferta académica para los estudiantes de primer año: asignaturas que deben cursar.	2
	94	
7.7	SISTEMA DE MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DETERMINACIÓN DE LA CONDICIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE DE LA PUCMM	294
7.7.1	Las calificaciones.....	294
7.7.2	El índice académico	295
7.7.3	La condición académica.....	296
7.8	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y MEDIDA. Descripción de los instrumentos de análisis y obtención de datos	297

7.8.1	Escala ECEFA-92: Escala de Evaluación de Contextos Escolares, Familiares y Académicos para el Alumnado.....	297
7.8.2	Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPEA).....	306
7.8.3	. Escala CEAP48 de Evaluación Motivacional, Estilos de Metas Académicas y Atribuciones causales.	314
7.8.4	Escala ESEA-II de Evaluación del Autoconcepto.....	315
7.9	ASPECTOS GENERALES DEL PROCEDIMIENTO CON LOS INSTRUMENTOS.....	319
7.10	TECNICAS DE ANALISIS DE DATOS.....	320
CAPITULO VIII.....		323
8	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (I): DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS.	324
8.1	DESCRIPCIÓN Y DIMENSIONES FACTORIALES DE LAS ESCALAS Y SUBESCALAS RESULTANTES DEL ANALISIS DE LOS DATOS.....	324
8.1.1	ESCALA ECEFA-92.....	324
8.1.2	ESCALA SIACEPEA: SISTEMA INTEGRADO DE EVALUACIÓN DE ATRIBUCIONES CAUSALES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE.....	338
8.2	CUADRO GENERAL DE PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	362
8.2.1	Escala de Evaluación ECEFA-92 (Items: 13-88).....	362
8.2.2	Escala de Evaluación de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48).....	364
8.2.3	Escala de Evaluación del Autoconcepto (ESEA-2).....	365
8.2.4	Escala de Evaluación de Enfoques de Aprendizaje y Atribuciones Causales (Escala SIACEPEA).....	366
CAPITULO IX.....		368
9	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (II): VARIABLES PRESAGIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	369

9.1	VARIABLES RELACIONADAS CON PROCESOS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE, RELACION FAMILIA-CENTRO Y REDIMIEN-TO	370
9.1.1	Análisis correlacional entre variables de Estudio, Relacionales-familiares y el rendimiento académico	371
9.1.2	Análisis de Varianza de las Variables de Estudio y Relaciones Familiares y rendimiento Académico.	372
9.1.3	Variables Familiares con mayor capacidad predictiva sobre el Rendimiento Académico del alumado.....	377
9.2	CONCLUSIONES CONCERNIENTES A LA INTERACCION DE LAS VARIABLES <i>PROCESOS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE Y RELACIÓN FAMILIA-CENTRO ACADÉMICO</i> CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	379
9.2.1	A nivel correlacional.....	379
9.2.2	A nivel de incidencia de las variables Estudio y Relación familiar en interacción con las actividades de aprendizaje en el rendimiento académico	380
9.3	ESTLOS ATRIBUCIONALES, MOTIVACION ACADEMICA, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADE MICO	382
9.4	Atribuciones causales.....	382
9.4.1	Análisis correlacional entre las atribuciones causales y el rendimiento académico de la muestra.....	382
9.5	LAS MOTIVACIONES ACADEMICAS	388
9.6	EL AUTOCONCEPTO (Escala ESEA-II).....	390
9.6.1	Incidencia del Autoconcepto y tipos de rendimiento académico alto y bajo.....	390
9.6.2	Capacidad predictiva del Autoconcepto	392
10	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (III): VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	395
10.1	ESTILOS O ENFOQUES DE APRENDIZAJE	396
10.1.1	Análisis Correlacional entre los Estilos-Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.....	396
10.1.2	Incidencia de los Estilos-Enfoques de Aprendizaje y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo	396

10.1.3	Estilos-Enfoques de Aprendizaje con mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.	398
10.2	LAS METAS ACADEMICAS	399
10.2.1	Análisis Correlacional entre las Metas Académicas y el Rendimiento Académico 400	
10.2.2	Incidencia de las Metas Académicas y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo 401	
10.2.3	Metas Académicas con mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.....	402
10.3	EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO-ESCOLAR Y DE VALORACIÓN SOCIAL (ECEFA-92).	404
10.3.1	Análisis Correlacional entre el Autoconcepto Académico-escolar (AAE), el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) y el Rendimiento Académico	404
10.3.2	Incidencia del Autoconcepto Académico-escolar (AAE) y el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo.....	405
10.3.3	Autoconcepto con capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.....	406
10.4	LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	407
10.4.1	Análisis Correlacional entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico	407
10.4.2	Incidencia de las Estrategias de Aprendizaje y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo.....	409
10.4.3	Estrategias de Aprendizaje con capacidad predictiva sobre el rendimiento académico	411
CAPÍTULO XI.....		413
RESULTADOS FINALES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....		414
11	INCIDENCIA Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES PRESAGIO SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO	414
11.1	DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO SEGÚN LAS VARIABLES PRESAGIO ENTRE EL ALUMANDO DE LA MUESTRA	414

11.2	ESTILOS ATRIBUCIONALES Y RENDIMIENTO ACADEMICO	420
11.2.1	Estilo atribucional externo y Rendimiento Académico.	420
11.2.2	Estilo atribucional interno y Rendimiento Académico	421
11.2.3	Motivaciones Académicas y Rendimiento Académico.	422
11.2.4	Autoconcepto y Rendimiento Académico.	423
11.3	CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES PRESAGIO.....	425
11.3.1	Variables Presagio con efectos positivos y determinantes sobre el Rendimiento Académico:	428
11.3.2	Variables Presagio con efectos negativos y determinantes sobre el Rendimiento Académico:	431
11.4	DISCUSION DE RESULTADOS: ANALISIS DE LAS VARIABLES PRESAGIO Y RENDIMIENTO ACADEMICO.....	433
11.5	VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADEMICO	437
11.5.1	. Exposición de resultados.....	437
11.5.2	Estilos/Enfoques de Aprendizaje	439
11.5.3	Metas Académicas y Autoconcepto Académico-escolar	439
11.5.4	Capacidad Predictiva de las Principales Variables-Proceso	442
11.6	DISCUSIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	446
11.6.1	Incidencia sobre el Enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG)	450
11.6.2	Incidencia sobre Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP).	454
CAPÍTULO XII		456
12	RESULTADOS FINALES: VERIFICACION DE OBJETIVOS, CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES	457
12.1	VARIABLES PRESAGIO Y PROCESO CON EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	457
12.2	CONCLUSIONES	469
12.3	APORTACIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	477
BIBLIOGRAFÍA		483

ANEXOS ESTADÍSTICOS	507
INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS.....	516

INDICE DE TABLAS

Tabla No. 1. <i>Distribución del alumnado por campus de procedencia</i>	279
Tabla No. 2 <i>Distribución de los Estudiantes de la muestra según el Sexo</i>	280
Tabla No. 3 <i>Distribución del alumnado de la muestra según la edad</i>	281
Tabla No. 4 <i>Distribución de los alumnos según la carrera que estudian</i>	283
Tabla No. 5 <i>Nivel socioeconómico de las familias</i>	284
Tabla No. 6 <i>Tipo de escuelas donde el alumnado de la muestra cursó los estudios anteriores</i>	286
Tabla No. 7 <i>Distribución del alumnado de la muestra según su rendimiento académico</i> ..	287
Tabla No. 8 <i>Actividad laboral del alumnado de la muestra</i>	288
Tabla No. 9 <i>Nivel de estudio de los padres de los alumnos de la muestra</i>	289
Tabla No. 10 <i>Nivel de estudio de las madres del alumnado de la muestra</i>	290
Tabla No. 11 <i>ECEFA-92: Estructura factorial de la subescala “Concepciones del fracaso escolar” (CFE)</i>	326
Tabla No. 12 <i>ECEFA-92: Estructura factorial de la subescala “Condiciones de estudio en casa”(CEC)</i>	327
Tabla No. 13 <i>Estructura factorial de la subescala “Actitudes familiares ante el estudio y Relaciones Familia-Centro”: ECEFA-92</i>	329
Tabla No. 14 <i>Estructura factorial de la subescala “Autoconcepto” (ECEFA-92)</i>	332
Tabla No. 15 <i>ECEFA-92: estructura factorial de la subescala “Metas académicas”</i>	333
Tabla No. 16 <i>Estructura Factorial de la Sub-escala sobre Aprendizaje</i>	336
Tabla No. 17 <i>Escala SIACEPEA. Sub-escala: Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM). Estructura factorial, cargas factoriales, y varianza total explicada de la Sub-escala</i>	342
Tabla No. 18 <i>EACM: estructura factorial de segundo orden del alumnado de la muestra</i>	348
Tabla No. 19 <i>Varianza y Coeficiente de Confiabilidad de la Sub-escala CEPEA y de sus Factores</i>	351
Tabla No. 20 <i>Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: FACTOR I</i>	352
Tabla No. 21 <i>Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor II</i>	353
Tabla No. 22 <i>Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor III</i>	354

<i>Tabla No. 23 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor IV</i>	356
<i>Tabla No. 24 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor V</i>	356
<i>Tabla No. 25 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor VI</i>	357
<i>Tabla No. 26 Análisis factorial de segundo orden de las sub-escalas CEPEA</i>	357
<i>Tabla No. 27 . Propiedades Psicométricas de la Escala ECEFA-92</i>	363
<i>Tabla No. 28 Propiedades Psicométricas de la Escala CEAP-48</i>	364
<i>Tabla No. 29 Propiedades Psicométricas de la Escala ESEA-2</i>	365
<i>Tabla No. 30 Propiedades Psicométricas de la Escala SIACEPEA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Superior</i>	366
<i>Tabla No. 31 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de las variables Estudio y Relación Familia-Escuela y Rendimiento que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra</i>	371
<i>Tabla No. 32 Resumen del ANOVA sobre el Rendimiento Académico (RA) en función de las Variables PRESAGIO de la investigación. Variables de relación Estudio, Relación Familia- Escuela y Rendimiento académico</i>	373
<i>Tabla No. 33 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables Presagio (Variables de Estudio en la casa y Relación familia-centro académico). V. D.: Rendimiento académico total explicada: 18.1% Nota media global). R² /Varianza)</i>	378
<i>Tabla No. 34 Matriz de correlaciones (r de Pearson de las atribuciones causales y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra</i>	383
<i>Tabla No. 35 ANOVA sobre Rendimiento Académico y Estilos Atribucionales</i>	386
<i>Tabla No. 36 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Atribuciones causales multidimensionales. V. D.: Rendimiento académico total explicada: 14.20%</i>	386
<i>Tabla No. 37 Diferencia de Motivación Académica según Rendimiento Académico.</i>	389
<i>Tabla No. 38 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Motivación académica. V.D.: Rendimiento académico. Varianza Total Explicada (VTE)= 8.8%</i>	389

<i>Tabla No. 39 ANOVA sobre variable Autoconcepto. Diferencias en el Autoconcepto según el Rendimiento Académico.....</i>	390
<i>Tabla No. 40 Resultados del Análisis de Regresión Lineal Múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Autoconcepto (Escala ESEA-2) V.D. Rendimiento académico. Varianza total explicada: 30.90%</i>	393
<i>Tabla No. 41 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de la variable Estilos-Enfoques que Aprendizaje y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (**: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$)</i>	396
<i>Tabla No. 42 Diferencias de Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra según los Enfoques de Aprendizaje</i>	398
<i>Tabla No. 43 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).</i>	398
<i>Tabla No. 44 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de la variable Metas Académicas y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra</i>	401
<i>Tabla No. 45 Diferencia en las Metas Académicas según el Rendimiento Académico</i>	402
<i>Tabla No. 46. Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I. Metas Académicas: Metas de Valoración Social (MVS), Metas de Comprensión (MCOMP) y Metas de Aprendizaje. VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada: 5.70%.....</i>	403
<i>Tabla No. 47 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de las variables Autoconcepto Académico Escolar (AAE), Autoconcepto de Valoración Social (AVS) (a partir de la Escala ECEFA-92) y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (**: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$)</i>	405
<i>Tabla No. 48 ANOVA sobre el Autoconcepto Académico-escolar (AAE) y el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) en función del Rendimiento Académico (RA) de la Investigación.</i>	406
<i>Tabla No. 49 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I. Autoconcepto Académico Escolar (AAE) y Autoconcepto de Valoración Social (AVS) (A partir de la Escala ECEFA-92). VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada: 22.80 %.....</i>	407

<i>Tabla No. 50 Matriz de Correlaciones (r Pearson) de las variables Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra</i>	408
<i>Tabla No. 51 Diferencias de Estrategias de Aprendizaje según Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra</i>	409
<i>Tabla No. 52 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I Estrategias de Aprendizaje) Estrategias de Comprensión (EST_COMP), Estrategias Superficiales (EST_SUPERF), Estrategias de Comprensión (EST_COMP) y Estrategias de Apoyo (EST_APOYO). VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada : 14.60 %</i>	412
<i>Tabla No. 53 Resumen del ANOVA sobre las Variables PRESAGIO de la investigación: a) Variables de relación Estudio, Familia, Escuela;(consideradas como dependientes) y b) Rendimiento Académico (considerada como independiente)</i>	417
<i>Tabla No. 54 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) Escala EFEFA-92: Variables Presagio (VI) y Rendimiento Académico (V.D.).V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables PRESAGIO (Estudio, Familia y Relaciones Familia-Centro escolar). V. D.: Rendimiento académico (Nota media global). R² /Varianza total explicada: 40,5%</i>	425
<i>Tabla No. 55. Resumen del ANOVA sobre las Variables Proceso en función del Rendimiento Académico (RA)</i>	438
<i>Tabla No. 56 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos): Variables Proceso y Rendimiento AcadémicoV. I.: Escala ECEFA-92 de Variables PROCESO (Variables Estilos/Enfoques aprendizaje, Metas académicas y Estrategias de aprendizaje). V. D.: Rendimiento académico (Nota media global). R² /Varianza total explicada: 19,4%</i>	443
<i>Tabla No. 57 Análisis de Varianza de las variables motivacionales y de aprendizaje de mayor incidencia en el alumnado del 1er. año de la PUCMM, según sexo.</i>	459
<i>Tabla No. 58 Análisis de Varianza de las Variables Motivacionales y de Aprendizaje</i>	460
<i>Tabla No. 59 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).</i>	508
<i>Tabla No. 60 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables de relación Estudio/Familia y Relaciones Familia-</i>	

<i>Centro Académico. V. D.: EOR-SP (Enfoque de Orientación Superficial). R²/Varianza ajustada, total explicada: 2,9 %</i>	509
Tabla No. 61 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: <i>Atribuciones Causales Internas, Atribuciones externas, Autoconcepto académico, Autoconcepto Académico General y Autoconcepto General. V. D.: EOR-SG (Enfoque de Orientación al Significado). R²/Varianza ajustada, total explicada: 26,5</i>	510
Tabla No. 62 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: <i>Atribuciones Causales Internas, Atribuciones externas, Autoconcepto académico, Autoconcepto Académico General y Autoconcepto General. V. D.: EOR-SP (Enfoque de Orientación al Significado). R²/Varianza ajustada, total explicada: 14,0%</i>	510
Tabla No. 63 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: <i>Estilos Atribucionales Internos y Externos, Metas de Aprendizaje, de Competencia y de Valoración Social V. D.: RENDIMIENTO ACADEMICO. R²/Varianza ajustada, total explicada: 10.8</i>	511
Tabla No. 64 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).	512
Tabla No. 65 Resultados del análisis de regresión múltiple (pasos sucesivos). VI!: Estilos atribucionales internos (Est. At. Int.), Estilos atribucionales externos (Est. At. Ext.), Metas de Aprendizaje (MAPREND), Metas de competencia (MCOMP) y Metas de Valoración Social (MVS). V.D: Enfoques de Orientación al Significado (EOR-SG) ...	512
Tabla No. 66 Resultados del análisis de regresión múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Estilos Atribucionales Internos y Externos, Metas de Aprendizaje, de Competencia y de Valoración Social V. D.:Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP). R ² /Varianza ajustada, total explicada: 23.7%	513
Tabla No. 67 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Estilos atribucionales internos y externos, Estrategias de Aprendizaje de Organización y de Comprensión y Autoconcepto Académico. V. D.: RENDIMIENTO ACADEMICO (Enfoque de Orientación Superficial). R ² /Varianza ajustada, total explicada: 35.0% ..	514
Tabla No. 68 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). VI: <i>Escala ECEFA/92 de Variables PROCESO (Variables Estilos/Enfoques de aprendizaje, Metas académicas y Estrategias de aprendizaje). V.D.:Rendimiento académico (nota media global). R²/Varianza total explicada 19%</i>	515

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 . Los componentes o dimensiones de la motivación, según diferentes autores.....</i>	68
<i>Figura 2 Tipos de motivación en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000 a, b).</i>	76
<i>Figura 3 Estrategias correspondientes a distintas formas de apoyar la autonomía.</i>	79
<i>Figura 4 Proceso Atribucional según los modelos recientes explicativos de la teoría atribucional y de orientación a metas en contextos de aprendizaje</i>	85
<i>Figura 5 Pasos de la secuencia del proceso motivacional.</i>	87
<i>Figura 6. Estructura Factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Rosario (1999)</i>	118
<i>Figura 7. Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Biggs, kember y Leung (2001)</i>	119
<i>Figura 8. Estructura Factorial de los Enfoques de aprendizaje a partir de las investigaciones de Barca y Peralbo (2002).</i>	120
<i>Figura 9. Modelo de aprendizaje 3P.....</i>	125
<i>Figura 10 Fases del ciclo del aprendizaje autorregulado.</i>	148
<i>Figura 11 Esquema del proceso atribucional a partir de Weiner (1985, 1986).</i>	157
<i>Figura 12. Metas externas y metas internas</i>	174
<i>Figura 13 Metas que buscan los alumnos orientados al resultado y condiciones que permiten afrontar sus efectos negativos.....</i>	179
<i>Figura 14 Metas que buscan los alumnos orientados al aprendizaje y condiciones que las activan.....</i>	182
<i>Figura 15 Características de la motivación óptima para aprender y características que disminuyen la motivación para aprender</i>	187
<i>Figura 16 Estructura del autoconcepto en la infancia (6-8 años).</i>	203
<i>Figura 17 Estructura del autoconcepto en la adolescencia (15-18 años)</i>	203
<i>Figura 18 Condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003)</i>	225
<i>. Figura 19: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje (Biggs 1978, 1999).</i>	269

<i>Figura 20</i> diseño de la investigación: presentación de variables e instrumentos utilizados...	275
Figura 21 Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje de Segundo Orden	361
Figura 22. Representación gráfica de Variables Presagio con efectos positivos en relación con el Buen o Alto Rendimiento Académico:	429
Figura 23. Representación gráfica de Variables Presagio con efectos negativos y determinantes en relación con el Rendimiento Académico	432
Figura 24. Representación gráfica de Variables Proceso con efectos positivos en relación con el Rendimiento Académico.....	446
Figura 25. Representación gráfica de Variables Presagio determinantes del Enfoque de Orientación al Significado en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM	453
Figura 26. Representación gráfica de Variables Presagio determinantes del Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP) en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM.....	455

INDICE DE CUADROS

<i>Cuadro No. 1 Las metáforas del aprendizaje</i>	44
<i>Cuadro No. 2 Taxonomía de las emociones del estudiante</i>	71
<i>Cuadro No. 3 Componentes de la motivación distinguidos en las teorías motivacionales.</i>	72
<i>Cuadro No. 4 Indicadores de motivación.</i>	83
<i>Cuadro No. 5 Categorías y Características del Enfoque Profundo</i>	104
<i>Cuadro No. 6 Categorías y características del Enfoque Superficial</i>	105
<i>Cuadro No. 7 Enfoques prototípicos de aprendizaje.....</i>	109
<i>Cuadro No. 8 Enfoque Superficial (ES): Descripción Específica</i>	111
<i>Cuadro No. 9 Enfoque Profundo (EP): Descripción Específica</i>	113
<i>Cuadro No. 10 Enfoque de Logro (EL): Descripción Específica.....</i>	115
<i>Cuadro No. 11. Categorías y tipos de estrategias de aprendizaje</i>	139
<i>Cuadro No. 12. Estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado</i>	151
<i>Cuadro No. 13. Taxonomía de la estructura de la causalidad</i>	165
<i>Cuadro No. 14. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento.</i>	166
<i>Cuadro No. 15. Estilo motivacional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión</i>	167
<i>Cuadro No. 16. Metas de la actividad escolar</i>	171
<i>Cuadro No. 17. La teoría diferencial de la inteligencia en las metas académicas y en la conducta de rendimiento (Dweck, 1986)</i>	185

INTRODUCCIÓN

En la tesis doctoral que aquí se presenta se investiga la incidencia que los factores motivacionales tienen en la determinación del rendimiento académico, a nivel universitario. El Marco conceptual y explicativo sobre el que se apoya este trabajo es el de la línea del estudio del aprendizaje en contexto, que toma en consideración la perspectiva del propio alumno y que en sus análisis y en sus explicaciones pone de manifiesto aquellos constructos resultantes de la convergencia de los aspectos cognitivos-motivacionales. Los principales referentes son aquellos aportes teóricos y prácticos derivados de investigaciones realizadas en otros contextos en niveles de educación primaria, secundaria y también universitaria.

En este trabajo partimos de la idea de que una visión integral de los procesos de aprendizaje y de motivación tiene necesariamente que tomar en cuenta los componentes cognitivos y metacognitivos así como los procesos instruccionales y relacionales que se desarrollan en el contexto académico y familiar del alumno. Desde esta perspectiva, la explicación del aprendizaje y del rendimiento académico se centra en la consideración de una amplia gama de elementos clave. Estos elementos se abordan a lo largo de esta investigación y dentro de los mismos están los aspectos psicológicos del aprendiz (autoconcepto, enfoques de aprendizaje, metas académicas, atribuciones causales); las percepciones del alumno, por un lado acerca de la calidad del proceso de enseñanza que llevan a cabo los profesores y la institución educativa en general, entendido como contexto desde el cual se facilita o se dificulta su implicación en la realización de las tareas y actividades de aprendizaje y, por otro lado, sus percepciones acerca del rol educativo de la familia, especialmente los padres, expresado en términos de los apoyos y las ayudas para la realización del trabajo académico en casa, del mantenimiento de unas buenas relaciones con el centro académico y de la valoración positiva del estudio y de la capacidad del hijo/a para realizarlo con éxito.

Esta óptica nos sitúa en los modelos actuales que, para explicar los determinantes del aprendizaje y del rendimiento académico, se centran en la persona como un todo tomando en consideración las variables de tipo relacional e interaccional y aspectos afectivos y emocionales, que se propone sean atendidos desde los lineamientos de la atención a la diversidad. Todo ello complementa la visión de los modelos tradicionales enmarcados en el llamado *paradigma cognitivo* que se centraban en las capacidades cognitivas, la inteligencia en concreto, y que actualmente han perdido fuerza dando paso a los referidos modelos que entienden que en la explicación del acto de aprender hay que considerar a las personas en todas sus dimensiones (Barca, 2004; Arnaiz, 2005a).

La presentación de esta investigación se estructura en tres partes: el *Marco teórico*, el *Marco empírico* y el *Apéndice documental*. Tanto el *Marco teórico* como el *Marco empírico* están organizados en seis capítulos donde se exponen, por un lado, las reflexiones sobre las principales aportaciones conceptuales que diferentes autores ofrecen como resultados de las investigaciones realizadas en otros contextos y que abordan las variables analizadas en esta investigación. Por otro lado, en el *Marco empírico*, se presenta el informe completo de la investigación enfatizando los aspectos metodológicos y los principales resultados obtenidos, para terminar con las conclusiones y las principales aportaciones. La tercera parte o *Apéndice documental* la constituyen los instrumentos de evaluación y medida utilizados en la investigación, los baremos resultantes de su validación y la reproducción de la información estadística más significativa procedente de los análisis realizados.

El primer capítulo del *Marco teórico* presenta las concepciones más relevantes que sobre el *aprendizaje* se han sostenido en diferentes períodos, basándose para ello en las llamadas *metáforas del aprendizaje*: *el aprendizaje como adquisición de respuestas*, *el aprendizaje como adquisición de conocimientos* y *el aprendizaje como construcción de significados* (Mayer, 1992). Al señalar los lineamientos principales del marco cognitivista era preciso referirse al *constructivismo cognitivo*, representado por Piaget y al *cognitivismo sociocultural*, por Vygotsky. El capítulo se cierra citando las principales características del proceso de aprendizaje, tal y como se conceptualiza en la actualidad,

donde al aprendiz se le concibe como un ente activo y regulador de su propio proceso de aprender.

El tema de la *Motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico* se aborda en el capítulo II. Los autores que analizan la motivación están de acuerdo en que ésta no es un proceso unitario sino multideterminado y que, por tanto, es pertinente hablar más bien de *dimensiones motivacionales* y que se trata de un proceso propositivo e intencional. La definición que se adopta en la explicación que se presenta en este capítulo es la ofrecida por Pintrich y Schunk (2006:5), quienes conciben a la motivación como “*el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, la instiga y la mantiene*”. Las principales teorías que se dedican al estudio del proceso de motivación identifican tres componentes fundamentales en el mismo: el *componente de valor* (¿por qué debería hacer yo esta tarea? el *componente de expectativa* (¿puedo hacer bien esta tarea? y el *componente afectivo* (¿cómo me siento al hacer esta tarea?). La distinción entre *desmotivación*, *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca* que plantean Ryan y Deci (2000, 2008), autores de la *Teoría de la autodeterminación*, ofrece explicaciones útiles para comprender el proceso motivacional en contextos educativos. En el proceso motivacional intervienen variables internas (creencias sobre sí mismo, expectativas e intereses, las atribuciones causales) y variables externas al alumno (el profesor, en lo que tiene que ver con la planificación y prácticas instruccionales, interacciones con los alumnos, criterios de evaluación, entre otros). De ello se desprende que la motivación no es un proceso que depende sólo del alumno y que para mejorarlo hay que incidir sobre todos los factores que la determinan.

Los *enfoques de aprendizaje* se presentan en el capítulo III. Es un término acuñado por Marton y Saljo (1976, 1984) y constituye un constructo que enfatiza la combinación que se establece entre la intención o motivo para aprender y la estrategia o modo de operacionalizar ese motivo, en un contexto determinado. Si bien el estudio de los enfoques de aprendizaje se inició con las investigaciones del Grupo de Gotemburgo que encabezó Marton, en Suecia, cabe indicar que esta línea de investigación está también muy ligada a los estudios realizados por Entwistle (1981, 1987), del Grupo de

Lancaster y por Biggs, (1987 a,b; 1985, 1990, 1993) en Australia y Canadá. Para estos autores, la explicación de los procesos de aprendizaje en contextos escolares siempre debe tomar en cuenta la información proporcionada por el propio alumno y que fluye a partir de la ejecución de sus tareas de estudio. Las investigaciones de dichos autores arrojaron resultados muy similares y les permitieron desarrollar modelos explicativos a partir de la identificación de los llamados *enfoque profundo* y *enfoque superficial*. El alumnado que utiliza el *enfoque profundo* trabaja las tareas con la intención de comprender a cabalidad los contenidos y emplea para ello estrategias que le facilitan interactuar con los mismos, mientras que con el *enfoque superficial* la tarea se aborda desde la perspectiva de memorizar los contenidos para meramente cumplir con los requerimientos de la tarea en cuestión. Entwistle y Biggs también contemplaron el enfoque “estratégico” o “de logro” que describe las características del alumnado que al estudiar se centra en la organización del tiempo, en la gestión de los recursos adecuados y en atender los criterios de evaluación que utilizan los profesores, todo ello con la intención de alcanzar las más altas calificaciones. Investigaciones recientes han ido enriqueciendo el conocimiento sobre este tema (Barca, 1999 a y b, 2000, 2004 a y b, 2009; Porto, 1994; Fuensanta y Hervás, 2005; Rosario, 2005; Burton, Ballantine, Roslyn y McIlveen ,2009; Porto, Barca, Santorum y García Fernández, 2009).

El capítulo IV se denomina *Estrategias, motivación y regulación del aprendizaje* y aglutina los temas de las *estrategias de aprendizaje*, el *aprendizaje autorregulado*, las *atribuciones causales* y las *metas de aprendizaje*.

Las *estrategias de aprendizaje* son concebidas actualmente como una verdadera tecnología al servicio de la educación y como operaciones mentales intencionalmente empleadas por una persona en una situación particular, con la intención de mejorar el aprendizaje (Derry y Murphy, 1986). Muchos de los estudios que enfocan a las estrategias se enmarcan en el ámbito de la metacognición cuyos fundamentos teóricos se deben inicialmente a Flavell (1970, 1976). La metacognición es el aspecto principal de la autorregulación del aprendizaje e implica el conocimiento de las propias cogniciones y procesos mentales, incluyendo la planificación, la supervisión y la regulación de las

actividades desplegadas para aprender. En los modelos actuales de *autorregulación del aprendizaje* se aprecia la integración de diferentes tipos de estrategias al servicio de procesos activos encaminados a facilitar que los estudiantes, luego de establecer metas, planifiquen, supervisen y regulen su proceso de aprendizaje y permanezcan cognitiva, motivacional y conductualmente implicados en el mismo.

Las *atribuciones causales* del rendimiento se enmarcan en la teoría cognitiva de la motivación y son consideradas por Weiner (1985) como el elemento primario de las motivaciones, de la conducta de rendimiento y de los logros académicos. Mediante las atribuciones causales el alumnado adjudica a determinadas causas la responsabilidad de los resultados obtenidos en las tareas escolares, sean éstos de éxitos o de fracasos. Las principales causas que el alumnado esgrime como responsables de sus resultados son: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y el profesorado. La causa en sí no juega un papel tan importante en la determinación de la motivación para el aprendizaje como lo hace la caracterización percibida de la misma conforme según se ubiquen en las dimensiones interna-externa, estable-inestable o controlable-incontrolable (Weiner, 1979). González y Tourón (1992) describen los patrones atribucionales *-adaptativos o desadaptativos-* mediante los cuales los alumnos muestran un mayor o menor nivel de responsabilidad ante los resultados obtenidos y que, consecuentemente, pueden favorecer o inhibir la motivación con la que enfrentan sus tareas académicas.

Las *metas académicas* se definen como un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirigen la conducta y suponen modos diferentes de aproximarse, comprometerse y responder a las actividades de logro (Weiner, 1986; Dweck y Legget, 1988). Se han identificado diferentes tipos de metas pero los dos tipos básicos más generalizados son: las *metas de aprendizaje*, que reflejan el deseo de dominar los contenidos, la curiosidad ante la novedad y el genuino deseo de aprender; y las *metas de rendimiento*, que evidencian los deseos de mostrar la propia competencia y obtener juicios positivos y evitar los negativos provenientes de las personas significativas (Dweck, 1986; Nicholls, 1984, Ames, 1992). En el ámbito de las metas de rendimiento, también es preciso mencionar las *metas de refuerzo social*, que conducen a la obtención

de la aprobación y a la evitación del rechazo de los padres, los maestros y los pares; las *metas de logro* encaminadas a la obtención de buenas calificaciones, continuar los estudios con éxito y alcanzar una buena posición social cuando concluyen sus estudios (Hayamizu y Weiner, 1991).

En el capítulo V se ofrecen consideraciones sobre el constructo *autoconcepto*, que hace referencia a un conjunto de autoesquemas indicativos de cómo se percibe el sujeto a sí mismo como persona. Estos autoesquemas organizan e interpretan la propia experiencia y el feedback de los otros significativos y forman la base de los conocimientos sobre las habilidades, los logros, las preferencias y los valores propios que el sujeto también utiliza para interpretar las informaciones que proceden de su entorno social. Esas autopercepciones se organizan jerárquicamente según su naturaleza en diferentes dimensiones y las investigaciones han venido confirmando que el autoconcepto es: *multidimensional, jerárquico, estable, funcional, operativo* y que tiene *identidad propia*. El autoconcepto integra y organiza las experiencias autorreferentes relevantes para el sujeto y todo ello le permite llevar a cabo la autorregulación general de la conducta. (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Markus, Smith y Moreland, 1985; Markus y Wurf, 1987; Marsh, 1990; González-Pienda et al., 1997; Pajares y Schunk, 2001).

El *Marco teórico* se cierra con el capítulo VI donde se hace referencia a las variables que condicionan el *Rendimiento académico*. En estas variables se distinguen las variables *personales* (cognitivas y motivacionales) y las variables *contextuales* (socioambientales, institucionales e instruccionales). El rendimiento académico se puede analizar desde diferentes perspectivas pero la tarea de identificar cuál es el factor determinante en el mismo se complica debido a que las variables forman un todo complejo e interactivo. Si bien es cierto que las variables de corte cognitivo tradicionalmente han sido las más estudiadas, en la actualidad cobran relevancia los modelos que en su explicación del rendimiento incluyen a los aspectos motivacionales y afectivos (Pressley, Harris y Guthrie, 1992; García y Pintrich, 1994; Schunk y Zimmerman, 1994; Boekaerts, 1996; Barca y Peralbo, 2002, González-Pienda, 2003;

Pintrich y Schunk, 2006). Es preciso dedicar atención a los estudios que enfocan el papel de la familia, especialmente los padres, en la motivación de los hijos para el estudio. Las investigaciones realizadas en los últimos quince años ponen de manifiesto que el nivel educativo de los padres, su implicación en las actividades y en la organización del centro escolar al que asisten sus hijos así como la valoración positiva de la capacidad de los hijos para realizar el trabajo académico, entre otros aspectos, tienen una significativa incidencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Martínez-Pons, 1996; González-Ánleo et al., 1997; García-Bacete, 2003; Barca et al., 2009).

El *Estudio empírico* ofrece las informaciones concernientes a la investigación realizada con el propósito de conocer la influencia que las variables motivacionales ejercen sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana (PUCMM). Este informe se inicia en el Capítulo VII con el planteamiento de los objetivos y sus correspondientes hipótesis estableciéndose las relaciones operativas que ocurren entre las variables *presagio*, *proceso* y *producto* que plantea el *Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje* de Biggs (1993, 1996). En las variables *presagio* se incluyen las *actitudes familiares ante el estudio* y las *relaciones familia-centro académico*, las *atribuciones causales*, la *motivación académica* y los autoconceptos *académico general*, *social general* y *privado general*; en las variables *proceso* se evaluaron los *enfoques de aprendizaje*, las *metas académicas* y las *estrategias de aprendizaje*. El rendimiento académico, expresado en términos del *índice acumulado* del alumnado de la muestra, se tomó como variable *producto*. En el diseño general de la investigación se describen los factores que integran las variables estudiadas y los instrumentos utilizados para evaluarlas y medirlas. Se ofrecen especificaciones sobre el procedimiento y las técnicas de análisis de los datos, siendo éstas los análisis factoriales, de varianza y de regresión. Era preciso ofrecer informaciones sobre las características del primer año de estudio en la PUCMM, período en el cual el alumnado debe cursar el conjunto de asignaturas que constituyen el *Ciclo Básico de Estudios Generales*, población objeto de esta investigación.

El Capítulo VIII aborda los resultados de la validación de las diferentes escalas utilizadas en este trabajo. Uno de los objetivos de la investigación era la obtención de baremos que permitieran una evaluación fiable y válida de los procesos de aprendizaje que desarrolla el alumnado de primer año de universidad en la República Dominicana. En esta parte del informe se presentan las propiedades psicométricas de dichas pruebas.

Las relaciones entre las *variables presagio* y las *variables proceso* con el rendimiento académico son exploradas en los capítulos IX y X respectivamente. En primer lugar, se van señalando las correlaciones para conocer las interinfluencias de las variables y se avanza hacia la identificación de aquellas que guardan una relación significativa cuando se establecen diferencias en términos, básicamente del rendimiento alto y bajo del alumnado de la muestra. En segundo lugar, se informa y se discuten los resultados obtenidos a partir de los análisis de regresión y los efectos de determinadas variables sobre el rendimiento académico y los procesos de aprendizaje.

El capítulo XI se dedica a la presentación y la discusión de los resultados finales derivados del análisis de las diferencias de rendimiento según los efectos de ambas, las *variables presagio* y las *variables proceso*. Los análisis de varianza de las variables en conjunto permiten establecer la influencia diferencial que éstas ejercen sobre el rendimiento académico. El análisis de regresión practicado permite establecer la capacidad predictiva de cada conjunto de variables, *presagio* y *proceso*, hasta señalar aquellas que ejercen efectos determinantes sobre el bajo o alto rendimiento académico.

El *Marco empírico* se cierra con el capítulo XII donde se exponen las conclusiones que revisan la consecución de los objetivos propuestos y la contrastación de las hipótesis correspondientes. Se procede entonces a sintetizar los resultados alcanzados para, finalmente, señalar algunas de las aportaciones más relevantes de la investigación y esbozar las sugerencias que se consideran pertinentes.

En una sección final del *Marco empírico* se recogen las *Referencias* relativas a *Cuadros*, *Figuras* y *Tablas* que se presentaron a lo largo del trabajo así como la

Bibliografía con las fuentes que sucesivamente se citaron en el texto y otras cuya consulta fue relevante para la elaboración de esta tesis.

Finalmente, la tercera parte o *Apéndice documental* la constituyen los instrumentos que se consideraron necesarios y que se utilizaron para la obtención de los datos, algunas tablas relativas a la justificación del contraste de hipótesis y verificación de los objetivos de la investigación y los baremos resultantes de la validación de los mismos que dan cuenta de su fiabilidad y validez así como la información estadística procedente de los análisis realizados a partir de los datos obtenidos. Esta información estadística se presenta en un C D room ubicado en el bolsillo de la contraportada.

MARCO TEÓRICO

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

El propósito fundamental de esta investigación es conocer la incidencia que tienen los determinantes motivacionales en el rendimiento académico de los estudiantes que cursan el Ciclo Básico de Estudios Generales que se ofrece durante el primer año, en la Pontificia Universidad Madre y Maestra (PUCMM), de la República Dominicana.

En la PUCMM el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes es uno de los objetivos centrales del quehacer académico. Cuando este aprendizaje no se produce a los niveles esperados, esto se convierte en un foco de atención y preocupación. Esta Universidad tiene como uno de sus objetivos la excelencia académica y se espera que se exprese, entre otras cosas, en aprendizajes significativos que deben reflejarse en el rendimiento académico de sus estudiantes. Dicha preocupación la justifica el hecho de que el bajo rendimiento, expresado en términos de bajo índice académico, además de ser un indicador de la calidad de la enseñanza que la PUCMM ofrece, puede ocasionar una secuela de problemas que perturban diferentes dimensiones de la vida del estudiante y que repercuten en sus relaciones personales, especialmente en las relaciones con sus padres, y en su vida futura. Algo a tener en cuenta es que cuando hablamos de estudiantes que no rinden, o que fracasan, no nos estamos refiriendo necesariamente a estudiantes torpes sino *“a estudiantes inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes”* (González-Pienda, 2003:1).

En concreto, en la PUCMM el bajo rendimiento puede ocasionar la separación del estudiante de la institución. Ésta ha enfrentado el problema ofreciendo cursos remediales en áreas conflictivas como, por ejemplo, matemáticas y español; incrementando las horas de tutoría que ofrecen los profesores y poniendo a disposición de los estudiantes asesoramiento personal desde el Departamento de Orientación. Pero no se han hecho,

hasta la fecha, estudios que enfoquen el asunto desde el punto de vista del estudiante y que ayuden a conocer la percepción que éstos tienen de la labor educativa de la institución. Esto es muy importante ya que los resultados reflejados en las calificaciones y en el índice académico informan tanto sobre cuán alejado está el estudiante de los criterios establecidos, pero no permiten establecer con profundidad las razones por las cuales se produce esta situación (Gutiérrez, 2003b), como sobre las razones que pudieran depender de acciones de la propia institución en cuyo caso el fracaso del estudiante habría que interpretarse como un fracaso también de la institución. En este estudio nos centraremos en algunos aspectos relacionados con el estudiante y su vinculación al rendimiento académico. Es, por tanto, conveniente esperar que el conocimiento de los aspectos que desde la perspectiva del estudiante inciden en la manera en que éste desarrolla sus capacidades y adquiere sus conocimientos informe positivamente para que la planificación, la ejecución y la supervisión de las situaciones educativas, que deliberadamente se diseñan, sean de calidad. La consideración de dichos aspectos permitiría también aproximarse a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual es, por naturaleza, un proceso dialógico en el cual es importante no sólo la actuación y la percepción del proceso por parte del profesor sino también del estudiante.

En esta investigación se partirá del supuesto de que la capacidad para aprender se puede desarrollar y de que el estudiante asume un estilo peculiar mediante el cual construye el conocimiento de manera interactiva conforme selecciona y codifica las informaciones que recibe en un contexto específico, a la luz de los conocimientos que ya tiene. También se supone que la manera como el aprendiz se ve a sí mismo, es decir, sus creencias sobre sí mismo, su autoconcepto, tiene una influencia significativa sobre el aprendizaje y el rendimiento (González y Tourón, 1992; Biggs, 1987, 2005; Barca, Marcos, Núñez Pérez, Porto Rioboo, y Santorum, 1997; González-Pienda, 2003; Moller, Pohlmann, Koller y Marsh, 2009).

La importancia que el autoconcepto tiene para la educación lleva a González y Tourón (1992:282, 270) a afirmar que *“dentro de la teoría que el sujeto tiene de sí mismo,*

el autoconcepto académico es la dimensión que más se relaciona con el rendimiento académico. La relación entre ambos es bidireccional”. Dichos autores tienen la *convicción* de que *“para mejorar el rendimiento, los estudiantes deben sentirse competentes y, además, contar con estrategias adecuadas para enfrentarse a las tareas de aprendizaje. Las intervenciones educativas deben diseñarse, entonces, para potenciar ambos aspectos al unísono”*.

Estas aseveraciones refuerzan la idea de que en la presente investigación se analicen juntos el autoconcepto, los enfoques de aprendizaje, las metas académicas, las atribuciones causales, la percepción que el alumnado tiene del papel de su familia, y el rendimiento académico. Se reservará para un estudio posterior la inclusión de otras variables, por ejemplo, lo concerniente a la labor del profesor y de la cultura de esta Universidad, que son de vital importancia para que se tenga una comprensión abarcadora del proceso que vive el estudiante.

El conocimiento de los factores contextuales, y, sobre todo, de los psicológicos que inciden en la autorregulación del aprendizaje y, consecuentemente, en el rendimiento académico de los estudiantes, podrían proporcionar los indicadores pertinentes que expliquen las razones por las cuales algunos estudiantes fracasan en sus intentos de graduarse en la institución. Se espera que la identificación y la comprensión de dichos factores sean tomados en cuenta y que conduzcan al diseño de políticas académicas y de intervención que ayuden a evitar el fracaso académico y la eventual deserción de esos estudiantes.

Una revisión de la literatura sobre estos temas permite deducir que el aprendizaje, el rendimiento académico y el fracaso escolar a través del tiempo han sido punto de reflexión de profesionales de diferentes ramas del saber, sobre todo, del área de la Educación y de la Psicología. Estas reflexiones se evidencian teórica y empíricamente (Rivas, 1977; Biggs y Telfer, 1987; González y Tourón, 1992; Latiesa, 1992; Pardo y Olea, 1993; Barca et al., 1997; Amezcua, 2000; Cano, 2001; Barca y Peralbo, 2002); Bembenutty y Zimmerman, 2003; Barca, 2004; Arnaiz, 2005b).

El tiempo, la energía y los recursos invertidos en el estudio del rendimiento académico quedan justificados por el hecho de que uno de los fines de enseñanza es lograr el aprendizaje auténtico y significativo de los estudiantes. Los esfuerzos por entender y explicar el problema han conducido a identificar los factores que de alguna manera influyen en el rendimiento, con el objetivo de intervenir, si no para eliminar, al menos para disminuir, el fracaso escolar. Estos factores pueden concebirse como de naturaleza externa al estudiante, que, entre otros, son: las condiciones socioeconómicas de la familia, los aspectos de la organización educativa; y otros de naturaleza interna y de corte motivacional y cognitivo tales como: el autoconcepto, la autoestima, las metas académicas, las atribuciones causales y la capacidad intelectual.

Por lo general, en los contextos educativos se experimenta preocupación por los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico. La posibilidad de que esa situación conduzca al fracaso escolar o académico del estudiante, justifica dicha preocupación. En este sentido, Escudero (2002) advierte que bajo la denominación de fracaso escolar, que es un tema tan amplio, se engloba a una serie de manifestaciones muy visibles y otras cuya naturaleza no es tan directamente identificable pero que de igual modo tienen una importante influencia en el fenómeno. El bajo rendimiento académico, especialmente en su versión más preocupante que es el fracaso escolar, se observa a cualquier nivel de la enseñanza, lo que se evidencia en que *“una parte importante de nuestros estudiantes, al ir discurrendo por la carrera peculiar de la educación común y obligatoria, se encuentran con serias dificultades para seguir, de acuerdo con los “criterios establecidos”, el ritmo normalizado y regular de la enseñanza y el aprendizaje”* (Escudero, 2002:123). Esta idea es también aplicable a la educación superior.

Por su lado, y al referirse al tema del fracaso escolar, Barca (2004) advierte que no se debe enfocar el fracaso escolar como un tema unidireccional viendo las causas sólo en el estudiante ya que fuera de él, tanto en la institución educativa como en otras instancias, existen aspectos que inciden en el fracaso. Así, el rendimiento académico siempre se relaciona con la calidad del sistema educativo.

El estudio que aquí se presenta, se enmarca en la línea que ha dirigido los intereses de muchas de las investigaciones que sobre el aprendizaje se han realizado en el ámbito educativo en los últimos años (Valle, González Cabanach, Barca y Núñez, 1997; Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González Torres, 1998; Pajares, 1996, 2001; Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Urgatetxea, 2001; Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez, 2004; Tejedor-Tejedor y González-Conzález, 2008). Estas investigaciones han ido confirmando que los resultados del aprendizaje no dependen sólo de la manera en que los profesores presentan los contenidos y diseñan las actividades propias de sus clases sino que está también determinado por la manera como el estudiante encuentra el significado de esos contenidos e informaciones, los codifica e interpreta de conformidad con lo que ya sabe, con sus percepciones y sus metas para recuperarlo y utilizarlo en situaciones futuras de aprendizaje (Barca,1999).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, nos planteamos realizar un estudio mediante el cual se espera obtener datos empíricos que orienten futuras investigaciones y le permita a la PUCMM trascender los límites de la subjetividad de quienes tienen muchos años laborando en ella para que sus opiniones sobre un asunto de tanta relevancia como el aprendizaje de los estudiantes se enriquezcan con datos científicos.

En concreto, el objetivo es analizar el influjo que los enfoques de aprendizaje, el autoconcepto, las atribuciones causales y las metas académicas, como variables personológicas, y la familia, como variable contextual, tienen sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la PUCMM; los datos obtenidos podrían iluminar la aproximación al conocimiento de los factores motivacionales que, desde la perspectiva del estudiante, tienen consecuencias en sus resultados académicos. La identificación de las características de los estudiantes que tienen un desempeño pobre puede ayudar en el diseño de políticas encaminadas a ofrecerles una intervención pertinente y acorde a sus características y necesidades. De igual modo, identificar las características del proceso de estudio que siguen los estudiantes brillantes y que se destacan puede ayudar a la institución a crear las condiciones que promuevan los más altos niveles de desempeño (OECD, 2000). El conocimiento de las características de ambos tipos de estudiantes ayuda a que las

instituciones educativas ofrezcan una buena enseñanza, la que, a juicio de Biggs (2005:23) consiste en *“conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos”*.

Una de las ventajas de este estudio es el hecho de que, el conocimiento de los estilos, enfoques o estrategias que los/as estudiantes utilizan ayudaría a la institución a desarrollar una línea de investigación novedosa en el país y a la vez edificante para analizar las situaciones bajo las cuales se está llevando a cabo la enseñanza en sus aulas. Así se podría determinar si hay factores o variables en ese contexto que pudieran estar influyendo para que en el alumnado predomine un enfoque en particular al abordar su proceso de aprendizaje, siempre con el objetivo de poder intervenir de manera adecuada en ayuda de los que tienen bajo rendimiento.

La visión actual del aprendizaje implica la consideración de un mosaico de factores. De entre ellos se pueden mencionar los personales y los contextuales. El contexto educativo proporciona una serie de elementos propios de la organización de los contenidos, de los tiempos y de los espacios. Otros factores son de corte más instruccional dentro de los cuales tienen singular relevancia los estilos y las técnicas de enseñanza, que de manera diferenciada utilizan los profesores. Aspectos tales como la organización del aula, la presentación de las informaciones y de los materiales y también la forma en que los profesores ejercen su autoridad y evalúan la comprensión de los contenidos de la asignatura, son elementos que influyen en la calidad del aprendizaje. No hay que olvidar el papel que, también en el aprendizaje y en el rendimiento académico, tienen otros importantes factores tales como los agentes de socialización, principalmente la familia, los medios de comunicación, y la situación económica, cultural y social que se vive en el hogar. Todos ellos tienen el poder de condicionar los resultados académicos (Veira, Peralbo y Risso, 1992; Feldman, Martínez-Pons y Shaham, 1995; Boekaerts, 1999; Alonso, 2005, 2007; Pintrich y Schunk, 2006; Tejedor-Tejedor y González-González, 2008).

Pero es en la consideración de los fenómenos personológicos, en cuanto a la percepción y a la interpretación que el estudiante tenga del ambiente educativo, donde se centra el foco de

atención actual. En estos momentos tienen gran relevancia los estudios que enfocan el aprendizaje desde la perspectiva del alumno *“que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo”* (González Cabanach, 1997:1). Dentro de los factores personales tienen gran relevancia el autoconcepto, las metas académicas, las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje. Dichos factores, unidos a los conocimientos previos, median para que el estudiante pueda ejercer la autorregulación de su aprendizaje (González y Tourón, 1992; Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Lindsey y Faulkner, 1996; García y Doménech, 1997; Justicia, 1998; Sternberg, 2000; Zhang, 2000; De la Fuente Arias, 2002; Barca, 2004 a y b; Barca y Morán 2005; Rosario, Núñez, González-Pienda, Almeida y Rubio, 2005; Barca, González González, García Señorán, Porto, Santorum, Barca Enríquez, Brenlla, Morán, Peralbo, García Fernández, Marcos, Deaño, Tellado y Baña, 2009).

CAPÍTULO I

1 EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

A lo largo del marco teórico de esta tesis se presentará una síntesis de los principales lineamientos conceptuales que en la actualidad sirven de base para explicar las diferentes variables analizadas en esta investigación. En este capítulo iniciaremos nuestras reflexiones con las concepciones teóricas relativas al proceso de aprendizaje tomando en cuenta los aportes de algunos de los autores más destacados en este ámbito. Para estos fines utilizaremos las llamadas “metáforas del aprendizaje” por entender que facilitan la presentación de la evolución histórica de las diferentes concepciones que se han sostenido alrededor de la experiencia de aprender. La descripción de las principales ideas que se señalan en cada una de dichas etapas nos conducirá a la consideración de las propuestas de Piaget y de Vygotsky indicando aquellos aspectos de las mismas que tienen mayor incidencia en el quehacer educativo. El capítulo se cierra con la descripción de las características fundamentales del proceso de aprendizaje que sostienen los modelos educativos actuales.

1.1 El aprendizaje en contextos educativos: de la adquisición de respuestas a la construcción de significados.

En la actualidad se dispone de una amplia gama de enfoques teóricos para el estudio del aprendizaje. Esta realidad no sorprende ya que al aprendizaje se le considera como el foco central de la psicología de la educación (Santrock, 2002). La perspectiva histórica permite considerar el proceso de aprender partiendo de tomar en cuenta los postulados de una orientación conductista y llegar a los postulados de una orientación cognitiva, sin dejar de tomar en cuenta las diversas vertientes que existen entre una y otra postura. (González-Pumariega, Núñez Pérez, González Cabanach. y Valle, 2002) De

manera que la consideración del aprendizaje sigue una línea de desarrollo que se caracteriza por diferentes etapas. En cada una de esas etapas ha predominado una concepción diferente sobre lo que se entiende como experiencia o acto de aprender. Esto también ha implicado que en cada vertiente las variables consideradas como influyentes en el aprendizaje, sean diferentes, como diferentes son los paradigmas de investigación con los que se relacionan. Las referidas etapas comúnmente se denominan: *asociacionista*, *cognitivista* y *constructivista* y cada una de ellas ha servido de marco para la elaboración de diferentes modelos que pretenden explicar el proceso de aprendizaje en situaciones educativas. Mayer (1992) sugirió que estas etapas se denominaran *adquisición de respuestas*, *adquisición de conocimientos* y *construcción de significados*. Utilizando dicha denominación, las características de estas tres etapas también se pueden estudiar a partir de las llamadas “metáforas del aprendizaje” (Beltrán, 1998): *metáfora del aprendizaje como adquisición de respuestas*, *metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimientos* y *metáfora del aprendizaje como construcción de significado*. (Ver cuadro 1).

**Cuadro No. 1 Las metáforas del aprendizaje
(Beltrán, 1998:392)**

1. *Aprendizaje como adquisición de respuestas*
 - Década de los años 50.
 - Investigaciones sobre el aprendizaje animal.
 - Aprender a registrar mecánicamente las respuestas.
 - La instrucción influye directamente en el aprendizaje.
 - El control del aprendizaje está en manos del profesor.
 - El contenido del aprendizaje se reduce a respuestas.
 - El sujeto del aprendizaje se comporta pasivamente.
 - La explicación del aprendizaje se centra en el input-output.
 - El papel del profesor es crear situaciones adecuadas para que el alumno adquiera respuestas.
 - El papel del alumno es adquirir las respuestas programadas.

2. *Aprendizaje como adquisición de conocimientos*
 - Década de los años 50-60.
 - Investigaciones sobre aprendizaje humano.
 - Aprender es adquirir conocimientos.
 - El profesor transmite la información.
 - El control del aprendizaje está en manos del profesor.
 - Los contenidos están centrados en el currículum.
 - Se pretende llenar el vacío entre el *input-output*.
 - Es un enfoque cognitivo pero cuantitativo.
 - El papel del profesor es enseñar, transmitir conocimientos.
 - El papel del alumno es adquirir los conocimientos transmitidos.

3. *Aprendizaje como construcción de significado*
 - Década de los años 70-90.
 - Investigación sobre el aprendizaje escolar.
 - El alumno es un ser autónomo y auto-regulado. El control del aprendizaje debe pasar pronto a sus manos.
 - El aprendizaje se concibe como búsqueda activa y constructiva.
 - El profesor cumple una función mediadora.
 - Importan los contenidos pero también los procesos.
 - La evaluación no se detiene en el producto sino que hace referencia, sobre todo, a su modo de obtención.
 - Las actividades del alumno ocupan un lugar privilegiado.
 - El papel del profesor es mediar el aprendizaje.
 - El papel del alumno es aprender a aprender.

Las características generales que distinguen a las tres etapas mencionadas se exponen a continuación.

1.2 El aprendizaje como adquisición de respuestas (marco asociacionista).

El asociacionismo se fundamenta en el aprendizaje asociativo. Tanto para su experimentación como para su teorización, esta concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje constituye, a juicio de Pozo (2006:25), “*el núcleo central del conductismo*”. El conductismo toma como procedimiento de investigación el condicionamiento operante. De él se derivan dos modelos de aprendizaje:

a) El *modelo clásico/experimental*, que tuvo vigencia durante los años 1930-40, presenta una visión mecanicista del aprendizaje. Desde su óptica el aprendizaje se concibe como la *formación de hábitos* o, lo que es lo mismo, “*la adquisición de un nexo entre un estímulo y una respuesta que no existía antes*” (Hilgard, 1970:370). De esto se desprende que asumió un enfoque funcional (Marcos, 1997) con grandes preocupaciones por la aplicación en educación del método científico que se sigue en las investigaciones de las ciencias naturales, bajo condiciones controladas. Uno de los fines principales de este modelo es poder conocer las leyes que explican el aprendizaje, siempre entendiendo éste como la asociación entre un estímulo y una respuesta. Una definición del conductismo puede ser la externada por Santrock (2002:260), quien asegura que el conductismo “*es el punto de vista que afirma que el comportamiento debe explicarse por medio de experiencias observables, no procesos mentales*”. Aunque el ambientalismo no es uno de los rasgos definitorios del conductismo, la mayoría de los conductistas terminan adoptando posiciones ambientalistas y concibiendo que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente (Pozo, 2006). Al ambiente se le atribuye el papel preponderante en el proceso y el sujeto es concebido, desde esta visión mecanicista, como reactivo y pasivo, siendo este carácter pasivo del organismo otro de los atributos del conductismo. En los ambientes educativos, el control del aprendizaje está en manos del profesor. Por tanto, el origen de la conducta hay que buscarlo en el ambiente, lo que es lo mismo que negar la participación de los factores motivacionales del sujeto en el acto de aprender. Los postulados de análisis, control y medida de este modelo no pueden aplicarse a cabalidad en

las situaciones educativas de aprendizaje y, por tanto, no pueden dar una explicación completa del hecho educativo donde actualmente al aprendiz se le concibe como un ente activo.

b) El modelo *conductual/experimental*, o **conductismo propiamente dicho**, es muy semejante al modelo clásico/experimental, al que se superpuso. Surgió en la década de 1930 y ha mantenido una gran vigencia. Sus principales autores son Watson y Skinner y está también representado por la *adquisición de respuestas*. A juicio de Goodwin (2009), Watson es merecedor del título de “fundador” del conductismo en atención a que sus argumentos iniciaron el proceso que, a partir de 1930, situó al conductismo en el centro de la psicología experimental estadounidense y por haber contribuido a que la psicología fuera gradualmente sustituyendo el estudio de conciencia inmediata por el estudio del comportamiento como variable observable y medible. En adición, su idea de que si se ordenaba el ambiente de manera adecuada se podía moldear el futuro de las personas y lograr que éstas pudieran aspirar a la obtención de cualquier meta, fue recibida por el público con optimismo y esperanza en la educación infantil. Skinner, trabajando en la Universidad de Harvard, entre 1931 y 1935, formuló el principio conductor de su teoría que exclama que en el ambiente y sus contingencias se encuentra la explicación de toda conducta y que la frecuencia de una conducta hay que buscarla en sus consecuencias. Si esto es así, entonces la conducta se puede cambiar con sólo modificar las condiciones de las contingencias ambientales (Beltrán, 1998). En su momento, Watson afirmó la dificultad de definir el conductismo y terminó describiéndolo sencillamente como “*una ciencia natural que se arroga todo el campo de las adquisiciones humanas*”, indicando, además, que el interés de la psicología conductista es poder “*anticipar y fiscalizar la actividad humana*” (Watson, 1976:27-28).

Desde la óptica de este modelo, el aprendizaje, igual que en el modelo clásico/experimental, se concibe como la adquisición de respuestas ante los estímulos ambientales siendo el sujeto un ente pasivo y adaptativo con poca capacidad para la creación autónoma. En este conductismo tradicional el papel del profesor se reduce a crear las situaciones adecuadas para que el alumno adquiera la mayor cantidad de respuestas

posibles, ofreciendo recompensas por las adecuadas y castigando las inadecuadas (González-Pienda y Núñez, 2002). Por tanto, si se conoce el estímulo, se puede controlar, modificar y hasta predecir la respuesta o conducta. Este modelo presenta unas particularidades que permiten establecer la distinción con respecto al clásico/experimental. Por un lado, la conducta se debe establecer siempre en términos de objetivos operacionales y de aprendizaje, siendo necesario entonces conocer las aptitudes requeridas para alcanzarlos. Por otro lado, es preciso organizar los estímulos y los refuerzos, por nivel de dificultad y de manera secuencial, para garantizar la adquisición de las respuestas pretendidas (Barca et al.,1997).

El conductismo también se fundamenta en el principio de la continuidad biológica, de manera que aplica los mecanismos de aprendizaje utilizados con especies inferiores para entender el aprendizaje humano. Pero, como advierte Marcos (1997:29), la psicología no está interesada en los detalles del aprendizaje animal sino que *“la psicología del aprendizaje se interesa en las características generales de la conducta y por las variables que influyen sobre esas características. Las relaciones entre esas variables y la conducta pueden considerarse como los principios fundamentales del aprendizaje”*.

Este modelo conductual ha tenido gran influencia en el ámbito de la psicología científica pero ofrece una explicación limitada del proceso de aprendizaje ya que no enfoca lo que ocurre en el sujeto entre la presentación de un estímulo (*input*) y la emisión de la respuesta que le acompaña (*output*). Y es precisamente en este aspecto donde radica el punto de mayor interés cuando se estudia el aprendizaje en contextos educativos, porque en los mismos se enfatiza la importancia de la actividad del alumno y se estimula su responsabilidad y sentido de autonomía (Beltrán, 1998).

Los psicólogos más relevantes de los años 1940 y 1950 comenzaron a manifestar preocupación porque, a su juicio, los principios del condicionamiento y asociacionistas tenían limitaciones para explicar todo el rango de las conductas humanas, especialmente, el lenguaje conductual (Goodwin, 2009).

1.3 El aprendizaje como adquisición de conocimientos (marco cognitivista).

La visión cognitivista del aprendizaje envuelve a varias corrientes y supone una reacción considerable al conductismo en el sentido de que concibe el aprendizaje como la adquisición de conocimientos. La investigación sobre el aprendizaje se traslada del laboratorio animal al laboratorio humano. Centra el interés en los aspectos internos que tienen que ver con el procesamiento de la información y establece una analogía entre la mente humana y la computadora. Es precisamente a partir de las teorías que se ubican en el Paradigma del Procesamiento de la Información que se ha reconocido el papel activo que juega el aprendiz al solucionar problemas y al construir su conocimiento (Haller, Child y Walberg, 1988).

Esta nueva visión plantea que el aprendizaje ocurre en las mentes de las personas y mediante procesos que se pueden estudiar científicamente. El sujeto que aprende tiene una participación activa en el proceso ya que no sólo recibe la información sino que también la transforma mediante procesos interiores superiores que posibilitan sistemas complejos de respuestas, siendo la memoria la estructura básica de procesamiento. Son muchos los autores que en sus teorías sobre el aprendizaje hacen planteamientos diferentes a los de la posición conductista. Barca et al. (1997) presentan una síntesis de las teorías de varios de ellos y por considerarlo de interés para los propósitos de esta investigación, nos referiremos brevemente a algunos aspectos del modelo de aprendizaje de Beltrán (1993)

Para Beltrán, en la concepción del aprendizaje se integran tres conceptos fundamentales: a) el aprendizaje es un *proceso activo*, ya que el que aprende tiene que involucrarse en varias actividades para llegar a comprender y asimilar los contenidos informativos que se presentan al estudiar; b) el aprendizaje es un *proceso constructivo* debido a que las actividades que el alumno realiza tienen como meta la construcción del conocimiento y c) el aprendizaje es un *proceso significativo* porque el alumno tiene que relacionar la nueva información con su estructura cognitiva ya existente. El aprendizaje,

desde esta óptica de Beltrán, es concebido como un proceso que implica un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad que tiene el sujeto para comportarse de una manera determinada y que tiene lugar como consecuencia de las experiencias vividas y de la práctica. El ser humano tiene posibilidades de aprender muy variadas y por eso, bien puede aprender muchas cosas de manera natural siguiendo los procedimientos sin la ayuda de otros, como por ejemplo, observando el comportamiento de otras personas, o puede aprender siguiendo las instrucciones de alguien que deliberadamente le enseñe los conceptos, procedimientos y habilidades requeridos en el aprendizaje de contenidos específicos (González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valle, 2002). Pero, independientemente de la vía utilizada, el modelo de aprendizaje planteado por Beltrán, que es un modelo interactivo y sistémico, supone que en su interacción con los contenidos a aprender el alumno vive unos importantes *procesos* internos que tienen una función nuclear en el aprendizaje porque suponen una intensa interacción del sujeto con la información entrante; sin negar la importancia de los contenidos, en la actualidad se impone enfatizar el papel de los procesos. Para vivir dichos procesos se ponen en ejecución de manera adecuada unas determinadas *estrategias* que se implican en operaciones mentales tales como la organización, la selección y la elaboración. El éxito del aprendizaje depende de la correcta ejecución de las estrategias. Al servicio de las estrategias están las *técnicas de aprendizaje o de estudio*.

Los procesos que Beltrán considera básicos y fundamentales en el aprendizaje son:

- 1) *Proceso de sensibilización*: es el “punto de arranque” u “*orientación mental*” necesario para que el alumno inicie el proceso. El *subproceso* de motivación, con las estrategias de atribución causal y control emocional, es necesario en este inicio.
- 2) *Proceso de atención*: este proceso de atención es una especie de filtro de la información entrante. La atención incide en la calidad de las demás actividades que se realizan para el procesamiento de la información y para que éstas le concedan acceso a los subalmacenes de la memoria a corto y a largo

plazo. Las estrategias propias de este proceso son la atención global y la selectiva.

- 3) *Proceso de adquisición:* es la codificación selectiva que hace el alumno del material informativo. Esta fase es de vital importancia en el proceso de aprendizaje porque aquí el alumno, en su interacción con el material que ya ha seleccionado, lo interpreta, le da sentido y le otorga significados para su vida. Todo ello ocasiona que el alumno despliegue muchas actividades y que viva tres *subprocesos*: a) *retener* la información, para lo cual utiliza las estrategias de retención y repetición y las técnicas del subrayado, de la toma de apuntes y de la elaboración de esquemas. Debe también: b) *comprender* y c) *transformar* la información mediante las estrategias de organización, inferencia y elaboración, así como las técnicas de mapas y esquemas cognitivos y redes conceptuales. Llegado este momento, la información está lista para pasar a la memoria a largo plazo donde interactúa con los conocimientos previamente adquiridos y allí almacenados.
- 4) *Proceso de personalización y control:* en esta fase y a través de las estrategias de *análisis de la información* y de la *comprobación* del análisis realizado, el alumno se responsabiliza de su aprendizaje y evalúa cuán pertinentes y válidos son los conocimientos que ha adquirido.
- 5) *Proceso de recuperación:* esta fase permite que el alumno reviva y recupere la información ya almacenada utilizando para ello las estrategias de *evocación o reconocimiento* y la *búsqueda autónoma*.
- 6) *Transfer o generalización:* es la fase donde se puede comprobar si verdaderamente el aprendizaje ha tomado lugar lo cual se determina por la capacidad del alumno para transferir o generalizar los conocimientos, ya adquiridos, a contextos o situaciones de su vida cotidiana diferentes al lugar o situación donde se adquirieron.
- 7) *Evaluación:* esta es la fase donde se comprueba si se alcanzaron los objetivos que inicialmente se establecieron para el alumno. Dentro de las estrategias utilizadas para la evaluación están las evaluaciones de procesos, contenidos, sumativa y formativa.

Esta propuesta de Beltrán, donde se describe el proceso que sigue el alumno para aprender, sintetiza el cambio de perspectiva con relación al conductismo, en la que, como hemos visto, se enfatiza el estímulo externo y aprender significa emitir respuestas de manera repetitiva o reproductiva; hacia otra perspectiva que ve al alumno en interacción con los contenidos. El uso de estrategias permite que el alumno seleccione, organice y elabore sus nuevos conocimientos de manera constructiva y significativa.

Enraizadas en el cognitivismo, se pueden señalar otras propuestas que se han desarrollado hasta constituirse en paradigmas. A manera de ejemplo, y dada su importancia, varios autores (Barca, Porto y Núñez, 1997; Gutiérrez, 2003b; Martínez-Otero, 2004; Biggs, 2005) señalan el paradigma psicogenético de Piaget y el paradigma sociocultural de Vygotsky, como las principales teorías surgidas dentro de este marco. También se deben señalar las aportaciones al campo educativo de Ausubel (Ausubel y Robinson, 1969), quien con su teoría acerca del aprendizaje significativo, fue uno de los primeros psicólogos en enfatizar la relación entre lo cognitivo y lo motivacional al enfocar el aprendizaje (Valle et al., 1997). A estas aportaciones se unen las de Jerome Bruner, para derivar en lo que se conoce como “psicología instruccional”.

1.4 El aprendizaje como construcción de significados (marco constructivista).

Dentro de la corriente que ve el aprendizaje como la construcción de significados, denominada constructivista, se agrupan varias teorías que son las que dominan el panorama de las investigaciones actuales en el campo de la psicología y la educación. El constructivismo, como teoría educativa, fue desarrollado por Seymour Papert, del Instituto Tecnológico de Massachussets. Se originó a partir de la teoría del aprendizaje que se derivó de las investigaciones realizadas por el psicólogo suizo Jean Piaget (Falbel, 1993). A diferencia del enfoque cognitivista, que propone la adquisición de conocimientos, en esta visión constructivista el aprendiz lo construye utilizando la base de sus conocimientos previos teniendo los procesos mediacionales una función transformadora que conduce o

dirige a que el aprendiz reelabore el objeto aprendido. Al profesor le corresponde participar de dicha construcción ayudando a que el aprendiz desarrolle las estrategias de aprendizaje adecuadas para el estudio de los contenidos enmarcados en diferentes dominios del saber.

En su explicación de este tema Morán (2004) señala que las teorías que siguen el paradigma constructivista pueden situarse a lo largo de un continuo. En un extremo de ese continuo está el *constructivismo cognitivo*, con su concepción de que el aprendizaje tiene lugar en las mentes de las personas, y en el otro el *constructivismo social*, que sostiene que el aprendizaje ocurre como consecuencia de las interacciones de las personas en los ambientes escolares y socioculturales. Veamos a continuación los rasgos principales que caracterizan a ambos enfoques.

a) *Constructivismo cognitivo*: en esta corriente se destaca Piaget (1896-1980), a quien, a juicio de Vygotsky (1995:57), “*la psicología debe muchísimo y no es exagerado decir que ha revolucionado el estudio del habla y el pensamiento infantil*”. Piaget se ocupó mucho de la epistemología y su teoría es una de las que mayor impacto han tenido en educación y en psicología en los últimos años (Martínez-Otero, 2004), aunque no investigó directamente en contextos educativos (Barca et al., 1997). La teoría de Piaget gira en torno a una serie de principios que es necesario tener en cuenta para comprender el concepto de aprendizaje desde el enfoque constructivista.

Uno de los principios de Piaget es el de *asimilación-acomodación*. La asimilación implica adquisición de los datos que provienen del medio, mediante la acción del sujeto, o como dice el propio Piaget (1973:51), “*se constata, y los trabajos recientes lo han confirmado cada vez más, que toda experiencia necesita una estructuración de lo real; o, dicho de otra manera, que el registro de todo dato exterior supone instrumentos de asimilación inherentes a la actividad del sujeto*”. Pero es preciso señalar que el conocimiento no puede basarse sólo en la asimilación ya que de ser así estaríamos ignorando las propias leyes del mundo exterior al que reduciríamos a nuestras propias

fantasías (Pozo, 2006). De ahí que Piaget complemente la asimilación con el proceso de acomodación.

La acomodación, por su parte, implica una modificación de la organización de la estructura cognitiva actual para poder dar cabida a los nuevos datos que se agregan, ajustándose a la nueva información. Esta acomodación implica, además, una reinterpretación de los conocimientos existentes a la luz de la nueva información lo que puede conllevar una completa modificación de la estructura conceptual que ya existía (Pozo, 2006). Asimilación y acomodación están permanente y espontáneamente presentes en el desarrollo cognitivo e interactúan en la búsqueda del equilibrio entre ambos procesos.

La teoría de Piaget propone que el desarrollo cognitivo ocurre mediante sucesivas etapas o fases que se diferencian entre sí por la aparición de esquemas diferentes. Estos estadios son universales en su orden de aparición y su naturaleza se infiere de la complejidad de los procesos que subyacen al desempeño de las tareas (Kirby y Biggs, 1980), constituyen una forma de equilibrio y condicionan las experiencias educativas formales (Barca et al, 1997; Santrock, 2002; Martínez-Otero, 2004). De manera que el desarrollo afecta a todas las actividades del sujeto, desde la acción sensomotriz a las operaciones más interiorizadas, pero esta operatividad no está preformada ni puede explicarse únicamente por los aportes externos sino que se explica mediante el principio de equilibración. El desarrollo intelectual, en palabras de Piaget (1973:52), *“es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en el equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver los problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados”*. La descripción de estas etapas ha supuesto una gran contribución a la psicología del desarrollo y a la psicología de la educación.

Piaget postula que los nuevos datos o informaciones recibidas del medio ocasionan un estado de desequilibrio conceptual produciéndose, mediante la acción del sujeto, un proceso de integración de la nueva información hasta que se logra de nuevo el equilibrio.

Para que el aprendizaje se produzca se requiere que el estudiante experimente ese estado de desequilibrio que ocasiona en él una cierta ansiedad que le motiva a aprender (Chadwick, 1998). La teoría de la equilibración es uno de los aportes más significativos e importantes de Piaget ya que mediante la misma explica el mecanismo por el cual se genera el conocimiento (Barca et al., 1997). Piaget señaló que el desarrollo cognitivo se debe dirigir a alcanzar el pensamiento lógico y simbólico que es la más alta y compleja forma de pensamiento humano adulto (Biggs y Telfer, 1987).

Un principio de Piaget que comporta gran relevancia para el ambiente educativo es la concepción del sujeto como agente de su propio desarrollo. Esta concepción tiene mucha importancia al momento de organizar la propuesta educativa para que responda a una filosofía sobre el tipo de hombre que se pretende formar. Esto, en palabras de Piaget (1973: 36-37), sería que *“si se desea formar individuos capacitados para la invención y hacer progresar la sociedad de mañana –y esta necesidad se hace sentir cada vez más– está claro que una educación basada en el descubrimiento activo de la verdad es superior a una educación que se limite a formar, por voluntades ya formadas, lo que hay que querer y mediante verdades simplemente aceptadas lo que hay que saber”*.

b) *Constructivismo sociocultural*: dentro de la corriente constructivista, el paradigma sociocultural fue desarrollado por el psicólogo ruso Lev S. Vygotsky a partir de la década de 1920. La obra de este autor ha recibido especial atención en los últimos años luego de permanecer ignorada durante décadas, tanto en occidente como en su propio país, por razones ideológicas (Santrock, 2002; Pozo, 2006). La teoría del aprendizaje de Vygotsky se explica a partir de la *actividad* que despliega el sujeto. En este aspecto se aleja de la reflexología clásica y del asociacionismo y concibe que aprender no implica un mero responder a los estímulos sino que es necesario que intencionalmente se actúe sobre ellos, para transformarlos (Barca et al., 1997).

Para Vygotsky todo aprendizaje surge como consecuencia de una relación dialéctica del sujeto con el objeto (Martínez-Otero, 2004) y rechaza por completo toda perspectiva que lo reduzca *“a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y*

respuestas” (Pozo, 2006:193). En la teoría de Vygotsky el entorno social y cultural tienen una función determinante en el desarrollo cognitivo y se considera que el acto de aprender no ocurre en solitario sino que es un proceso social muy influenciado por la historia y la cultura. Es precisamente la vida en sociedad la que permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. A este respecto González Fernández (2005) dice que *“la idea básica es que el conocimiento se construye a través de la interacción entre sujeto y situación, los contextos socioculturalmente organizados en los que actúa. El funcionamiento cognitivo no puede seguir explicándose sólo en términos de la posesión o no de determinadas habilidades”*.

Dos temas muy importantes en la teoría de Vygotsky son los siguientes:

- Para aprender se utilizan los instrumentos psicológicos o signos proporcionados por la cultura que actúan como mediadores entre los estímulos y la actividad del sujeto. Dentro de estos signos se distingue el lenguaje, cuya relevancia es ponderada por el mismo Vygotsky (2003:47-48) con estas palabras: *“el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”*; y de inmediato afirma que el lenguaje permite que el niño domine su entorno antes de llegar a dominar su propia conducta. Su teoría plantea que el lenguaje se utiliza, primero, como herramienta para la comunicación interpersonal y para la comprensión de la realidad y luego, al interiorizarse, sirve de medio para la comunicación intrapersonal. Esta comunicación con la propia persona es la que deriva en pensamiento consciente y en la elaboración de los conceptos (Martínez-Otero, 2004). Desde este punto de vista *“el lenguaje es un vehículo de aprendizaje”* (Darling-Hammond, 2001:182). El desarrollo de los conceptos, que según Vygotsky sigue unas etapas específicas, no se logra ni con la mejora de la atención ni con la acumulación de imágenes y representaciones por avanzadas que sean esas funciones. La opinión de dicho autor es muy clara al respecto cuando dice que *“los verdaderos conceptos son imposibles sin palabras, y el pensamiento por conceptos no existe más allá del pensamiento verbal. Por esta razón,*

el factor principal en la formación de los conceptos y su causa generativa, es un uso específico de las palabras como “instrumentos” funcionales” (Vygotsky, 1995:125). Y, en opinión de Darling-Hammond (2001:183), “las oportunidades de hablar proporcionan a los aprendices el acceso a las estructuras de conocimiento insertadas en el lenguaje que pone a disposición de los estudiantes conceptos y estructuras cognitivas preexistentes a las que echar mano cuando quieran utilizarlas”.

- Uno de los conceptos más importantes de esta teoría y de mayor repercusión en educación es el de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Todo aprendizaje trae consigo la generación del área de desarrollo potencial porque hace nacer y estimular en el sujeto que aprende un núcleo de procesos internos de desarrollo como consecuencia de sus interacciones con los otros que luego resultan en adquisiciones propias (Barca et al., 1997). El aprendizaje debe equipararse al nivel evolutivo del aprendiz. Vygotsky señala que se deben delimitar por lo menos dos niveles evolutivos: por un lado, el *nivel evolutivo real*, el cual define funciones que ya han madurado y que por tanto capacitan al aprendiz para solucionar de modo independiente determinadas tareas y, por otro lado, la *zona de desarrollo próximo*. En palabras del propio Vygotsky (1995:133), dicha zona de desarrollo próximo *“no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.*

A juicio de Vygotsky (2003:138), la ZDP nos ayuda a entender que *“el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo”*. La labor de los psicólogos y los educadores debe organizarse y encaminarse a esta ZDP como instrumento que permite comprender el curso del desarrollo del estudiante y como campo propicio para la labor educativa. En esa labor educativa ha de subrayarse la interacción entre iguales con un profesor como mediador que facilite contenidos interesantes y que puedan conectarse con la comprensión de la realidad que los estudiantes ya han adquirido. Cuando Darling-Hammond (2001:183) se refiere a las zonas de desarrollo próximo expresa que *“cada zona condensa el nivel actual de competencia de cada estudiante y la disposición a lograr*

un nivel más fino de desarrollo, que puede lograrse fácilmente con la ayuda de otros, con el apoyo pertinente para el aprendizaje, en suma". Así planteado, el maestro facilita y ya no controla el aprendizaje para permitir que el estudiante clasifique, evalúe y comunique la información (Valdez, n.f.).¹ Este es uno de los mayores aportes de este enfoque a la educación que, además, concibe que siempre se debe proteger la autonomía del estudiante en la construcción de su conocimiento y también usar el lenguaje, mediante la conversación, para mejorar su comprensión conceptual. (Chaldwick, 1998; Gutiérrez, 2003b; Martínez-Otero, 2004).

Como hemos visto, en su explicación del aprendizaje, el constructivismo enfoca tanto los aspectos sociales del comportamiento como aquellos factores cognoscitivos y afectivos del sujeto. En consecuencia, el resultado del aprendizaje no es una lectura ni una copia fiel de la realidad porque en el acto de construirlo y de darle significado han intervenido, necesariamente, la estructura conceptual y los esquemas previos que el sujeto ya tiene contruidos como resultado de sus interacciones con el ambiente, en tiempos anteriores. Un aspecto distintivo del constructivismo es el de señalar que en el aprendizaje el proceso es mucho más importante que el resultado (Sosa et al., 2005). El aprendizaje, pues, *"no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del estudiante para ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por tanto, para construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe"* (Chadwick, 1998:1).

Otra de las características distintivas del constructivismo es el énfasis que hace en la necesidad de que el estudiante quiera y esté interesado en aprender como condición para que se implique en la construcción de su conocimiento. En el acto de aprender, el estudiante nunca es pasivo aún cuando de leer o de escuchar conferencias se trate. Se

¹ El manual "El uso del Formato de la Asociación Psicológica Americana (APA), (Actualizado de la 5ª edición) y obtenido en el Online Writing Lab de la Purdue University Online, en lo referente a documentos sin fecha dice lo siguiente: "Si está citando un trabajo que no tiene autor, ni fecha, ni números de página, use el primer par de palabras del título, la abreviación n.f. [o n.d. para las versiones en inglés] (para "no fecha" [o "no date"]) y use el número de párrafos (si está disponible) o simplemente omita cualquier referencia a las páginas.

enfatisa también la importancia de las interrelaciones entre el contenido que se presenta al estudiante, que debe ser potencialmente significativo, la disposición y motivación del estudiante y también del facilitador, quien debe favorecer la formación de conexiones entre lo que el estudiante ya sabe y el nuevo material a aprender. Este es un aspecto que deben tomar en cuenta los profesores ya que, como expresa Darling-Hammond (2001:199), *“tenemos evidencia de que el rendimiento académico está relacionado con la capacidad de los profesores para conectar el currículo con las experiencias de los aprendices y con sus marcos de referencia”*. Esto se verá favorecido y será más significativo mientras más conexiones se puedan establecer entre lo que se enseña y lo que el estudiante ya sabe, (Valle et al., 1997; Calderón, 1996).

En sus consideraciones acerca de esta teoría y muy relacionado con lo que estamos exponiendo, Arnaiz (2003:97-98) expresa que *“en el proceso constructivista la búsqueda por parte del que aprende o aprendiz debe ser activa e ir del todo a la parte, puesto que la transformación de nuevas experiencias supone un proceso de creación de significado alrededor de una idea general, de sus partes específicas, para luego abordar la totalidad. Asimismo, los aprendizajes que se propongan deben conectar con los que ya se conocen y se perciben como significativos”*.

Los planteamientos del constructivismo, antes citados, dejan claro, al igual que lo hacen los de Beltrán (1993, 1998), que la visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado y ha implicado el desarrollo de una nueva concepción del mismo desde la cual el estudiante pasa de ser un ente pasivo y protagonista de un proceso reproductivo cuyo papel principal se limita a ser un almacén de acumulación y repetición de información, a ser agente activo y regulador que selecciona, interpreta y codifica los estímulos que recibe del ambiente, apoyándose en los conocimientos que ya posee, a fin de construir nuevo conocimiento (Gravoso et al., 2002). La nueva visión concibe al aprendizaje como un proceso social, cultural e interpersonal y muy influenciado por facto

res emocionales y culturales (González-Pienda et al., 2002). Desde esta óptica los procesos de aprendizaje implican a la persona en todas sus dimensiones y capacidades. También se favorece que los modelos que se diseñan en el contexto educativo actual promuevan las estrategias de autoaprendizaje y concedan más independencia y autonomía al alumno a quien se le considera como responsable último de los resultados de su conducta de estudio y aprendizaje (Barca, 2004; Romero, M. y Pérez Ferra, M., 2009).

A manera de síntesis y siguiendo los lineamientos de De Corte (1995) y que pueden encontrarse también en Valle et al. (1997) y González-Pienda et al. (2002), se presentan a continuación las características generales con los que se describe el proceso de aprendizaje eficaz, tal y como se concibe en la actualidad.

- **El aprendizaje es constructivo:** el estudiante no meramente acumula de manera pasiva para luego repetir la información que recibe sino que se implica de manera activa para elaborar y construir sus propios conocimientos. La implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje le permite controlar los recursos personales de que dispone y también aquellos que le proporciona el contexto educativo. Este proceso de metacognición le permite depender cada vez menos de los aspectos instruccionales para alcanzar sus objetivos.
- **El aprendizaje es acumulativo:** las tareas de aprendizaje siempre se resuelven a la luz de lo que el estudiante ya tiene aprendido (Marton y otros, 1996). Estos conocimientos previos provienen de lo aprendido tanto en la escuela como en contextos no formales de educación. Vygotsky (2003:130) se refiere a esta característica diciendo que *“todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa”*. Por otro lado, Ford (1981) también argumenta que para aprender a niveles altos y para desarrollar habilidades de metacognición y autorregulación, se requiere la existencia de conocimientos previos y una cierta capacidad para procesar las informaciones nuevas. La determinación de los conocimientos previos es fundamental para la enseñanza (Ausubel y Robinson, 1976; González-Pienda, 2003).

- **El aprendizaje es autorregulado:** esta es una de las características más importantes porque refleja el aspecto metacognitivo del aprendizaje. En el aprendizaje autorregulado intervienen los aspectos cognitivos y los motivacionales facilitando así que el aprendiz planifique, controle y supervise su propio proceso de aprender. En este sentido y según Zimmerman (1997, 2000), el estudiante se siente metacognitiva, motivacional y conductualmente implicado en su aprendizaje.
- **El aprendizaje está orientado a una meta:** Si bien es cierto que el hecho de aprender puede ocurrir en cualquier circunstancia, es también cierto que en cuanto más consciente e involucrado está el estudiante en el objetivo y la meta que se persigue con las tareas a aprender, más significativo y eficaz es el aprendizaje (Dweck, 1984, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1992; Alonso, 1991, 1997; De la Fuente, 2002).
- **El aprendizaje es situado:** el aprendizaje ocurre en la mente del que aprende pero resulta de la interacción de ese aprendiz con un contexto cultural y social determinado (Vygotsky, 1995, 2003). Esta característica sitúa el aspecto cognitivo del aprendizaje en un contexto específico dentro del cual el grupo comparte experiencias y conocimientos pero cada individuo aporta al acto de aprender las propias interpretaciones que hace de esas experiencias y de esos conocimientos.
- **El aprendizaje es cooperativo:** el punto de vista constructivista (Piaget, 1973; Vygotsky, 1995, 2003) enfatiza el hecho de que el estudiante construye de manera activa su propio conocimiento respecto a lo que ya sabe a las interpretaciones que hace y a las metas que se propone alcanzar con cada tarea de aprendizaje. Sin embargo, esto no implica que el aprendizaje ocurra sin ayuda externa. La interacción del estudiante con sus compañeros y la dirección y ayuda que recibe del contexto instruccional tienen gran incidencia en la manera como el estudiante llega a aprender (González-Pienda et al. 2002). El aprendizaje es pues un proceso tanto social como individual y, a juicio de Valdez (n. f.), *“esta interacción capacita a los estudiantes para aprender unos de otros mediante unos mecanismos que ningún maestro puede esperar duplicar”*.

- **El aprendizaje es diferente individualmente:** el proceso de aprendizaje y el resultado final del mismo varía de un estudiante a otro. Esta variación ocurre en función de las diferencias en los componentes cognitivos y en los componentes motivacionales. Aspectos tales como los enfoques de aprendizaje, los conocimientos previos, los intereses, la capacidad para el aprendizaje autorregulado, entre otros, son los que marcan estas diferencias (Entwistle, 1988).

CAPÍTULO II

2 MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El objetivo de comprender el comportamiento humano sin duda pasa por explicar el proceso de motivación. En el ámbito educativo, la motivación constituye un condicionante de alta incidencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico. Se trata, pues, de un constructo de mucha relevancia a tomar en cuenta en toda teoría psicológica y psicoeducativa (Ball, 1988) por considerarla como estrategia fundamental contra el bajo rendimiento y el fracaso académico. Es por ello que la intención de identificar los factores que inciden positivamente en el proceso de la motivación académica, evaluarlos y favorecerlos desde la práctica educativa, ha provocado que los autores enfoquen el tema desde diferentes perspectivas, algunas de las cuales se expondrán en este capítulo. Nos referiremos a la motivación para el comportamiento en sentido general deteniéndonos en la consideración de aquellos procesos motivacionales que emergen desde el propio alumno y haremos algunas acotaciones referentes al contexto externo en lo relativo a la actividad del profesor y algunas de las estrategias y formas distintas de favorecer la motivación desde el aula.

2.1 Motivación y comportamiento humano.

El sistema educativo, en el empeño por llevar a cabo su tarea de preparar a los jóvenes para que enfrenten adecuadamente los retos que presenta la sociedad del siglo XXI, necesita que los maestros, los padres, los administradores escolares y los demás miembros de la comunidad se preocupen por el tema de la motivación. Esto así, porque los estudiantes necesitan estar motivados para aprender, los padres han de sentirse motivados para mantenerse informados y para incidir en el progreso educativo de sus hijos, los maestros necesitan motivarse para ser mejores maestros y los administradores

para asegurarse de que las diferentes facetas de las escuelas que ellos gestionan mejoren cada día. Las interrogantes que surgen a partir de los planteamientos de estos colectivos acerca de la finalidad y de la utilidad de la educación tienen muchos nexos en común y las respuestas han de surgir del diálogo constructivo que se establezca en la comunidad educativa (González González y García Señorán, 2009).

La falta de entusiasmo que los estudiantes en ocasiones muestran para la realización de las tareas escolares, y que tiende a manifestarse en bajas calificaciones, lleva a los maestros a expresar que *los alumnos no quieren estudiar* (González Fernández, 2005) o que *“hoy a nuestros alumnos y alumnas sólo les interesa aprobar, y con el menor esfuerzo posible”* (Alonso, 1997:13). Para algunos, la razón para este querer escapar de las tareas escolares podría radicar en el hecho de que *el aprendizaje es una actividad profundamente aburrida* (Renchler, 1992). La falta de motivación adecuada para la realización de las tareas de estudio constituye un problema en todos los niveles escolares, tanto a nivel primario como en el secundario y el universitario (Alonso, 2001). Esa ausencia de interés para aprender es más crítica en estos momentos cuando en las escuelas se promueven formas de aprender más complejas encaminadas al desarrollo de competencias y que demandan altos niveles de motivación, autonomía, esfuerzo y responsabilidad de parte del alumno (Romero y Pérez Ferra, 2009).

A pesar de todas las investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre la motivación, ésta todavía permanece como una especie de misterio. Todos la tenemos pero todos la exhibimos en momentos diferentes, en grados diferentes, en formas diferentes y en diferentes contextos. El comportamiento siempre tiene motivaciones subyacentes y, en definitiva, *“todos actuamos por algo”* (González González y García Señorán, 2009:24). Por eso, la meta de ayudar a que los estudiantes adquieran la motivación que conduce a un deseo perpetuo de aprender debe estar en la mente de cada educador y se propone que los demás miembros de la escuela compartan esa responsabilidad. Esta preocupación por lograr la motivación de los alumnos es muy generalizada en el ámbito educativo y con relativa frecuencia ocasiona que se pida ayuda a los Servicios de Orientación (Alonso, 2007:242). La ayuda de la escuela y de los

profesores para que los alumnos logren la motivación adecuada para aprender tiene que incidir en la manera como éstos afrontan el aprendizaje, como dice Alonso (2008:48) “*A veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación*”. Y el modo adecuado de afrontar las tareas también tiene que ver con la puesta en ejecución de las estrategias de aprendizaje más favorecedoras para las mismas.

El término motivación procede el verbo latino *movere* que significa *moverse* (Pintrich y Schunk, 2006). Dada la complejidad de este proceso, en la literatura han surgido muchas maneras de describirlo e intentos de definirlo. Una forma general de referirse a la motivación es considerarla como “*aquello que mueve a la gente a actuar, a pensar y a desarrollarse*” (Deci, E. y Ryan, R., 2008:14) o como “*la palanca que mueve toda conducta*” (García y Doménech, 1997:1). Estar motivado significa, entonces, *moverse para hacer algo* (Ryan y Deci, 2000), porque la motivación siempre requiere cierta *actividad* y que la misma sea sostenida en el tiempo (Pintrich y Schunk, 2006) por tanto, sin ella no habría movimiento, ni actividad psíquica, ni sería posible la conducta. De inmediato habría que especificar que, a pesar de que con frecuencia se recurre a la posible falta de motivación como la principal causa para explicar los problemas y las dificultades que se presentan para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes, aún en la actualidad se carece de un marco teórico comúnmente aceptado que explique cómo se produce la motivación, cuáles son con precisión las variables determinantes en el proceso motivacional y cómo se puede incidir positivamente desde la práctica docente para que el alumno permanezca motivado.

En lo que sí están de acuerdo los autores es en considerar que la motivación no es un proceso unitario sino un fenómeno psicológico complejo y multideterminado ya que en el mismo interviene un abanico de elementos o constructos de corte tanto personal como otros de naturaleza externa que proceden del contexto en el que está situado el sujeto. Por eso, se habla, más que de motivación, de un *conjunto de dimensiones* motivacionales

(Barca, Porto, Santorum y Barca, 2009). También hay consenso a la hora de determinar que la varianza en la motivación humana la determinan, no tanto los mecanismos fisiológicos que la sustentan, como las condiciones socioculturales del contexto en el que está inmerso el sujeto que actúa (Deci y Ryan, 2008). A lo largo del proceso motivacional, los condicionamientos sociales influyen no sólo en lo que la gente hace sino también en lo que siente mientras actúa (Pekrun, 1992) y en las consecuencias de esas acciones (Weiner, 1986). En el ambiente educativo las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo, sus actitudes hacia las demandas de los profesores y las metas que se propone alcanzar con el trabajo escolar, son aspectos de mucha importancia al momento de estudiar su motivación y su conducta. (Barca et al., 2006; Brenlla, 2005; García y Doménech, 1997). Y es que la motivación académica es un fenómeno muy complejo ya que el mismo puede afectar a la adquisición de nuevos conocimientos, a la ejecución de las habilidades ya aprendidas, a las estrategias que se seleccionen para afrontar las tareas, así como a las manifestaciones comportamentales resultantes (Pintrich y Schunk, 2006).

Insistimos en señalar que en los modelos motivacionales actuales (González y Tourón, 1994) subyace la concepción de que la motivación es un constructo psicológico hipotético y multidimensional (González-Pienda y Núñez, 1998) que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una meta que puede estar orientada al aprendizaje, al rendimiento, al yo o a la valoración social. En esta visión cognitiva está presente la idea de que la conducta es intencional y propositiva y que los pensamientos, las creencias y las emociones de los aprendices son los principales elementos determinantes de la motivación. La relevancia de dichos aspectos conduce a Pintrich y Schunk (2006:5) a definirla como *“el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, la instiga y la mantiene”*. Esta caracterización de la motivación es compartida por varios de los autores que la abordan (Beltrán, 1993, Good y Brophy, 1983; McCombs, 1998; González González y García Señorán, 2009). La motivación, como esquema conceptual, es útil para predecir y comprender la conducta humana, y, consecuentemente, para explicar y mejorar la conducta de logro en los ambientes educativos.

Si nos propusiéramos enfocar el devenir histórico del estudio de la motivación en la investigación educativa, nos ayudaría tomar en consideración la revisión realizada por Weiner (1990). Este autor plantea que en el estudio de la motivación en educación se pueden distinguir tres períodos: 1) de los años 20 hasta el inicio de los 60, 2) la década de los 60 y 3) desde los años 70 hasta la actualidad.

En el primer período el estudio científico de la motivación estaba impregnado de los principios de la psicología psicoanalítica y la psicología conductista. La conducta motivada obedece, desde la perspectiva psicoanalítica, a las fuerzas inconscientes que buscan la homeostasis. Desde el punto de vista de la psicología conductista, se enfatizó la influencia de los factores ambientales determinantes de la conducta y se estudió el papel de los refuerzos y de los castigos en la conducta motivada de rendimiento (Watson, 1976).

En el segundo período (década de los años 60), se valoriza la importancia que la experiencia consciente tiene como determinante de la conducta y se resta valor a las respuestas que obedecen a las fuerzas ambientales. Comienzan a surgir las teorías cognitivas y con ello el estudio de la conducta humana más que la infrahumana a lo que se une un creciente interés por el estudio de la función que ejercen el logro y el rendimiento, alto o bajo, en la conducta de los sujetos (Pozo, 1989).

El último período abarca desde los años 70 hasta nuestros días. Se caracteriza por la consideración del papel que el autoconcepto tiene en la determinación de la conducta, y que lo erige como elemento nuclear de los diversos modelos motivacionales actuales. La investigación se centra en la integración de las atribuciones causales, las percepciones de competencia y de control, las metas que se persiguen y los efectos de la indefensión aprendida, entre otros (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Markus y Nurius, 1986; Markus y Wurf, 1987 González-Pienda et al., 1997).

Los conocimientos derivados de estas investigaciones han arrojado luz sobre el papel del sí mismo en la conducta de rendimiento a la vez que han ayudado a los educadores a comprender mejor la conducta de los estudiantes y a conocer mecanismos para motivarlos a los fines de que se impliquen en su proceso de aprendizaje (González Tourón, 1992), siempre en procura de evitar el fracaso académico.

2.2 Componentes o dimensiones de la motivación

Tal y como hicieron Pintrich y De Groot (1990), las teorías más relevantes que se dedican al estudio de la motivación afirman que en ésta se pueden identificar tres componentes: *el componente de valor*, *el componente de expectativa* (autopercepciones) y *el componente afectivo* (González y Tourón, González-Pienda et al., 2002; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Barca, Porto, Santorum y Barca Enríquez, 2009; González González y García Señorán, 2009). Vamos pues a observar la *Figura 1* y a presentar a continuación algunas reflexiones sobre cada uno de dichos componentes.



Figura 1 . Los componentes o dimensiones de la motivación, según diferentes autores

a) *El componente de valor de la motivación*, hace referencia a los propósitos o razones que un estudiante tiene para implicarse, o no, en una actividad o en la realización de una tarea específica. La teoría de la motivación de logro, formulada por Atkinson (1957) postula que las expectativas de éxito y el valor del incentivo que las tareas suponen para el sujeto representan los determinantes de alta incidencia en la motivación para el logro. La persona se implica en una tarea dependiendo del valor, importancia o utilidad que le asigne a la realización de la misma en función de su contribución al alcance de metas futuras (González y Tourón, 1992). El constructo de valor, en términos simples, hace referencia a la respuesta a la pregunta, “¿Por qué debería hacer yo esta tarea?” (Pintrich y Schunk, 2006). Dada la importancia que el valor de las tareas tiene en los ambientes de aprendizaje, Eccles et al. (1983), especificaron cuatro aspectos para caracterizarlo: a) *el valor de logro*, radica en la importancia que se asigna a realizar bien una tarea, b) *el valor intrínseco que para el alumno tiene la tarea*, o, lo que es lo mismo, la satisfacción e interés subjetivo que se experimenta con la realización de la tarea; conceptualmente se parece al interés intrínseco postulado en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000 a, b), c) *el valor de utilidad*, en el sentido de que se relacione de manera instrumental con el alcance de metas futuras, y d) *el valor de coste*, entendido en términos de los aspectos negativos que conlleva el implicarse en la realización de la tarea, tales como la ansiedad, el miedo al fracaso o al éxito y el nivel de esfuerzo que hay que invertir. Estos valores que para el sujeto tiene la tarea, influyen sobre la conducta de logro: persistencia, elección y rendimiento o resultado. En principio cualquier actividad propuesta es potencialmente motivadora para el alumno pero esta motivación sólo se manifestará en implicación sostenida, en esfuerzo y en persistencia hasta concluirla, si tiene un valor preponderante en los diferentes contextos en los que el alumno se desenvuelve (González González y García Señorán, 2009).

- b) *El componente de expectativa.* Incluye las creencias sobre uno mismo y las percepciones que tiene el sujeto sobre su capacidad para realizar la tarea. Con este componente se responde a la pregunta “ *Puedo hacer bien esta tarea?*” (Eccles, 1983; Pajares, F., 1996; Pajares, F. y Schunk, D., 2001; Pintrich y Schunk, 2006). Estas autopercepciones y creencias son fundamentales para la motivación académica (González-Pienda et al., 2002) ya que aunque un alumno valore altamente una determinada actividad, es muy difícil que se involucre en ella si considera que carece de las competencias requeridas para realizarla con éxito. Las investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito y el valor que se asigne a la tarea tienen aportaciones diferenciadas y complementarias al desempeño de los estudiantes y a la conducta motivada tales como el esfuerzo y la persistencia, así como al uso de estrategias autorreguladoras (Urda y Turner, 2007). A juicio de González y Tourón (1992), siempre urge contrarrestar los patrones motivacionales negativos tales como: bajas expectativas de autoeficacia, alta ansiedad, locus de control externo del éxito y la tendencia a internalizar el fracaso, que muchos estudiantes tienen hacia el trabajo académico. Este patrón motivacional obstaculiza el proceso de aprendizaje y contribuye al desarrollo de disturbios emocionales. Es que la investigación sobre expectativas y percepción de la propia competencia, tal y como relatan Pintrich y Schunk (2006), ha demostrado que cuando los estudiantes creen que pueden hacer la tarea y que esperan hacerla bien es muy probable que se impliquen y persistan en la realización de la misma y que, por tanto, obtengan mejor rendimiento académico.
- c) *El componente afectivo.* Este componente hace referencia a la variedad de estados afectivos que la tarea puede provocar en el estudiante. Las reacciones afectivas consideradas como más relevantes para la motivación son el enfado, el orgullo, la culpabilidad, la vergüenza, la ansiedad y el stress. Estas emociones pueden gestarse durante la realización de la tarea o pueden ser el resultado de las interacciones en los contextos sociales, específicamente, en el aula. A este respecto, Pekrun (1992) elaboró una taxonomía de las emociones que considera

más importantes en cuanto a su incidencia en la motivación para el aprendizaje y en el rendimiento académico (Ver Cuadro 2).

**Cuadro No. 2 Taxonomía de las emociones del estudiante
Pekrun (1992).**

Emociones	Positivas	Negativas
Relacionadas con la tarea <i>En el proceso</i> <i>Prospectivas</i> <i>Retrospectivas</i>	Disfrute Esperanza Alegría anticipada Alivio Alegría de resultado Orgullo	Aburrimiento Ansiedad Desesperación (Resignación) Tristeza Desilusión Vergüenza/culpa
Sociales	Gratitud Empatía Admiración Simpatía/amor	Enfado Envidia Desprecio Antipatía/odio

El Cuadro 2 muestra las emociones que con frecuencia se generan en los ambientes educativos como resultado de la interacción del alumno con la tarea y con las demás personas que configuran el ambiente social, especialmente en el aula. Como puede apreciarse, durante el proceso de realización de la tarea, en prospectiva, las emociones positivas que se experimentan pueden ser de disfrute y de esperanza, en cuyo caso, se anticipa un estado de alegría al concluir la tarea. Alonso (2005) engloba a estas emociones positivas bajo el término *satisfacción*, indicando que cuando se encuentra bajo este estado emotivo, el alumno da claras muestras de alegría porque ha comprendido a cabalidad los contenidos o ha llegado a dominar una técnica o procedimiento. Se intuye que este alumno estará presto a elegir en el futuro actividades escolares parecidas a las que han elicitado las emociones que conforman ese estado de satisfacción.

Por otro lado, pueden experimentarse también emociones negativas tales como aburrimiento y ansiedad, que puede provocar un estado de desesperación o de resignación. Desde el aspecto social del contexto pueden surgir emociones positivas tales

como el amor y la simpatía. En cuanto a las negativas, Pekrun (1992) señala el enfado y la envidia, el desprecio y la antipatía.

Al referirse a este tema de los componentes de la motivación, González y Tourón (1992) indican que diferentes modelos y teorías cognitivas de la motivación destacan la importancia de las percepciones sobre sí mismos como determinantes de la conducta de rendimiento. Las teorías motivacionales resaltan el hecho de que las cogniciones acerca de los argumentos utilizados para explicar los resultados obtenidos en las tareas escolares (Weiner, 1986), los pensamientos sobre las metas de rendimiento o de aprendizaje que se persiguen (Dweck, 1986; González Cabanach, R., Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), las percepciones sobre la ayuda y el apoyo que la familia ofrece para el estudio (Feldman, Martínez-Pons y Shaham, 1995 y Martínez-Pons, 1996; González González y García Señorán, 2009), así como el autoconcepto (Pajares y Schunk, 2001; Núñez et al., 1998; Marsh, 1998, Markus y Wurf, 1987.) entre otros, se interrelacionan y determinan la motivación con que los alumnos enfrentan el trabajo demandado por la escuela o la universidad. Cada una de las diferentes teorías enfatiza uno o varios de los componentes motivacionales a los que ya nos referimos y dichos autores (González y Tourón (1992) presentan al respecto un cuadro, que por considerarlo de interés para el marco teórico de esta investigación, reproducimos a continuación. (*Ver Cuadro 3*).

Cuadro No. 3 Componentes de la motivación distinguidos en las teorías motivacionales. González y Tourón (1992:289).

Componentes de valor	Componentes de expectativas	Componentes afectivos
Metas Generales (razones para la implicación en la tarea).	-Atribuciones.	-Reacciones emocionales ante la tarea (ansiedad).
Metas de Aprendizaje/Metas de Rendimiento.	Creencias de control (control interno/control externo).	-Evaluación de uno mismo en términos de autovalía (orgullo, vergüenza, culpabilidad, indefensión).
Orientación hacia la tarea/Orientación al yo.	-Percepciones de competencia o autoeficacia.	
Orientación Motivacional intrínseca/extrínseca.		
Incremento o protección de las percepciones de autovalía.	-Expectativas de resultado.	
Valor dado a la tarea:		

Percepciones de la importancia de la tarea. Percepciones de la utilidad de la tarea para las metas futuras. Valor intrínseco o interés intrínseco de la tarea.	-Expectativas de éxito futuro.	
--	--------------------------------	--

2.3 Teoría de la autodeterminación

En el ámbito de la investigación educativa, como ya hemos dicho, se han desarrollado diferentes modelos y teorías sobre la motivación. La teoría sobre la autodeterminación, que han elaborado Richard Ryan y Edward Deci, se destaca porque presenta útiles explicaciones sobre las variaciones en la persistencia y en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en sus ejecuciones. En términos de Pintrich y Sckunk (2006:249), la teoría de la autodeterminación “*constituye una de las teorías de la motivación más comprensiva y con más amplio apoyo empírico de que se dispone en la actualidad*”. La calidad de la motivación de los estudiantes, entendida como el tipo de motivación que está detrás de la conducta para el aprendizaje, ha sido la preocupación mayor mostrada por estos investigadores (Vanteenkiste, Lens y Deci; 2006). La teoría de la autodeterminación sostiene que existen diferentes tipos de motivación pero enfatiza principalmente la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008). Los autores que actualmente se dedican a esta línea de investigación hacen la aclaración de que la distinción entre el concepto de motivación intrínseca y motivación extrínseca, se hizo en los años 50 y emergió de los trabajos de H. Harlow y R. White.

En su estudio sobre la motivación y en el marco de su teoría sobre la autodeterminación, Deci y Ryan (2000 a, b) presentan un modelo donde distinguen entre *desmotivación*, motivación *extrínseca* y motivación *intrínseca*. Esta clasificación está basada en los diferentes objetivos o razones que los sujetos pueden tener para actuar de una manera determinada. En términos simples, en dicho modelo se entiende por:

a) *Desmotivación* al estado caracterizado por la ausencia de motivación, o carencia de intencionalidad para la acción. Al referirse a este estado no se está tomando en cuenta la calidad de la motivación sino el grado o cantidad de la misma (Vansteenkiste et al, 2006). En este estado, los individuos no perciben relación entre sus acciones y los resultados de esas acciones. La percepción que existe es la de falta de control personal y de capacidad para obtener los resultados deseados en una tarea que les parezca difícil (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2002; Fernández González, 2005).

Algunos autores (Ryan y Deci, 2000 a y b; Vallerand, 1997) han identificado algunas de las posibles causas conducentes al estado de desmotivación. En este sentido, indican que dicho estado puede presentarse cuando el alumno: a) sostiene creencias de *falta de capacidad* para realizar la tarea. Estas creencias pueden no estar fundamentadas en una falta real de capacidad por tratarse de una mera percepción del alumno; b) percibe que la tarea en cuestión es *demasiado difícil* para él, sentimiento que puede estar fundamentado en el hecho de que se perciba como incapaz y que haya tenido fracasos en la realización de tareas similares en el pasado, c) está convencido de que la *estrategia* que está utilizando no es la óptima para realizar la tarea y, en términos reales, puede ocurrir que tampoco disponga de un repertorio estratégico para escoger la estrategia más eficaz, d) se siente *indefenso* y percibe que, aunque realice el esfuerzo que considera necesario no alcanzaría los resultados a que aspira porque los mismos dependerán de causas externas y e) tiene una *escasa valoración* de la tarea, o bien por las causas ya señaladas o porque, al analizar la tarea, no logra visualizarla como conducente a la obtención de ninguno de los objetivos y metas que tiene planeados (González Fernández, 2005).

A juicio de Alonso (1997), la desmotivación o la motivación no se producen en abstracto y, por tanto, los patrones de actuación que siguen los profesores y los contextos educativos que éstos crean interactúan de manera dinámica con las características personales de los alumnos y terminan afectando la motivación para el aprendizaje. La desmotivación, así planteada, ocasiona un estado de indiferencia hacia las tareas escolares que provoca la desimplicación del alumno de todo lo que tiene que ver con la

escuela. Esta situación concluye en fracaso escolar y, en caso extremo, puede finalizar en el abandono escolar, o en el retiro de la universidad.

b) *Motivación intrínseca*, que es definida como aquella que mueve a hacer algo porque resulta inherentemente agradable e interesante, aunque no se obtenga ningún beneficio a cambio (Ryan y Deci, 2000 a, b); o, en otros términos, estar intrínsecamente motivado significa implicarse en una tarea por su propio valor (Pintrich y Schunk, 2006). Provoca la implicación en una actividad basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma. Probablemente, ningún otro fenómeno refleja el potencial humano positivo como lo hace la motivación intrínseca. Esta motivación está presente en el ser humano casi desde el momento de nacer y se corresponde con un sentido innato para la curiosidad hacia todo lo que es nuevo y desafiante (Urduan y Turner; 2007), es lo que le mueve a explorar y a aprender. Por otro lado,

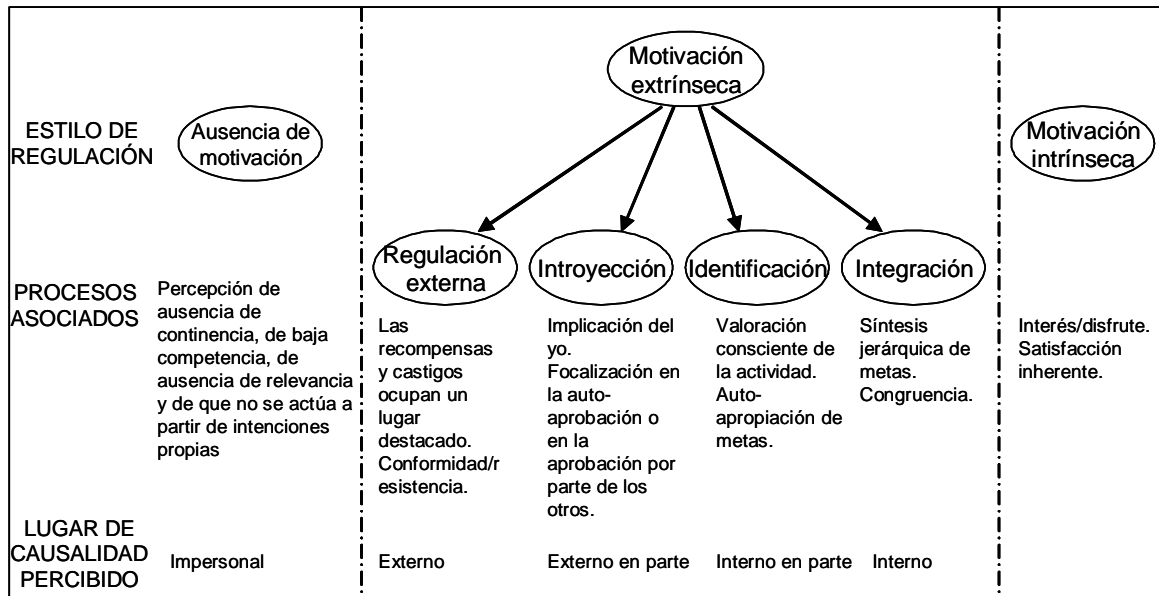
c) La *motivación extrínseca* se refiere a hacer algo porque conduce a la obtención de algún refuerzo o recompensa contingente, o porque evita un castigo (Deci y Ryan, 2008).

Como puede apreciarse en los conceptos antes expuestos, la teoría sobre la autodeterminación presenta útiles explicaciones sobre las variaciones en la persistencia y en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en sus ejecuciones. La calidad de la motivación de los estudiantes ha sido la preocupación mayor mostrada por los investigadores que utilizan esta teoría como marco de referencia para estudiarla (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

2.4 Condicionantes personales de la motivación.

Dentro del marco de la teoría de la autodeterminación, los estudios realizados especifican algunos condicionantes personales que se deben tomar en cuenta al tratar de incrementar la motivación intrínseca para el aprendizaje. En concreto, los estudios realizados por Ryan y Deci (2000), al enfocar el proceso de la motivación, señalan tres necesidades humanas que son la base de la motivación y de la integración de la personalidad. En este sentido, los tres factores personales que se pueden considerar como condicionantes de la motivación intrínseca son: a) *la autonomía*, b) *los sentimientos de competencia* y c) *la relación* (Urda y Turner, 2007). La consideración de estos factores es muy importante en el ámbito educativo, si se quiere favorecer el interés y la motivación intrínseca de los alumnos. A continuación haremos algunas acotaciones sobre los mismos (ver *Figura 2*).

Figura 2 Tipos de motivación en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000 a, b).



a) *La autonomía*. Implica la necesidad que tienen los sujetos de experimentar sentimientos de libertad y de independencia al involucrarse en las diferentes actividades que realizan. Se pone en evidencia cuando las cosas se hacen porque se desean hacer, situación en la que tienden a salir mejor, y no porque les obliguen a ello y que lleva a algunos alumnos a preguntarse: “¿Por qué me obligan a estudiar?” (Alonso, 1997:23, 2005). Algunos autores indican que para lograr niveles adecuados de autonomía y ayudar a incrementar la motivación intrínseca en los contextos educativos, los profesores deben: a) proporcionar a los alumnos actividades que permitan la posibilidad de *elección*, b) diseñar actividades que revistan *relevancia* para ellos tomando en consideración el alcance de sus metas, c) *evaluar* al alumno siguiendo un criterio personal que permita tomar en cuenta la realización previa y el proceso seguido por él, más que realizar una evaluación normativa donde el punto de comparación sean los compañeros, d) evitar la competición fomentando la *colaboración* entre los alumnos y e) ofrecer recompensas contingentes con la conducta de los mismos. Alonso (2005) sugiere, además, que las actividades se conecten con los intereses personales de los alumnos para que aumente su implicación en las tareas de estudio. En una investigación realizada para determinar la diferencia motivacional entre estudiantes de natación que desertan y aquellos que muestran persistencia en la actividad, al cabo de tres años, Pelletier et al. (2002) confirmaron que los atletas que persistieron estaban más intrínsecamente motivados, recibían menos control externo y mostraban menos desmotivación hacia dicho deporte que aquellos que desertaron. También encontraron que la desmotivación fue un predictor negativo y significativo de la persistencia. Por otro lado, la percepción de que existe la posibilidad de elegir el curso de sus acciones y decidir qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo, brinda al sujeto la experiencia de que el locus de control de sus acciones sea interno (Revé y Jang, 2006). Afirman también estos autores que, si bien los maestros no pueden proporcionar a los alumnos directamente la experiencia de autonomía, sí tienen en sus manos la oportunidad de favorecer el surgimiento de esas experiencias conectando los recursos motivacionales internos del alumno con las actividades realizadas en el aula. En

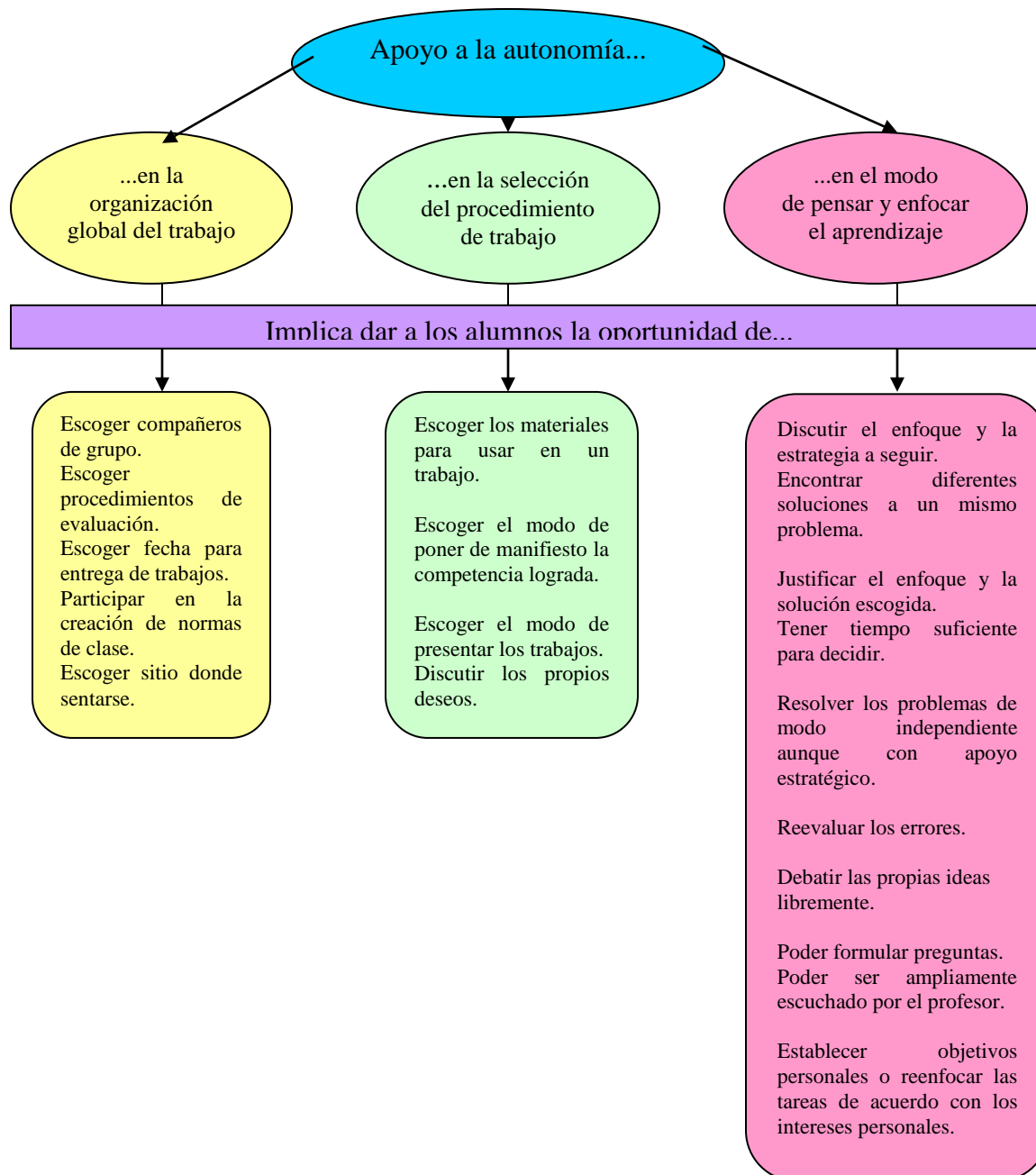
este sentido, Pintrich y Schunk (2006) advierten que una clase donde se estimule y apoye la autonomía o causación personal no es una clase sin estructura donde los alumnos eligen qué hacer y cuándo hacerlo, sino, por el contrario, es una clase donde los profesores diseñan un abanico de posibilidades para que los alumnos elijan y donde se les exige tomar responsabilidad por las consecuencias de su elección.

En concreto, los estudios demuestran que los maestros que apoyan la autonomía, en contraste con aquellos que diseñan ambientes educativos muy controlados, facilitan que sus estudiantes tengan motivación intrínseca, más curiosidad y mejor disposición para enfrentar retos. Además, los estudiantes que se mueven en ambientes que promueven la autonomía terminan desarrollando mayor competencia académica, obtienen rendimientos académicos más altos y experimentan mayor sensación de bienestar (Ryan, Stiller, y Lynch, 1994; Ryan,y Deci, 2000 a, b; Vansteenkiste, et al, 2006). En este sentido, y con el ánimo de ayudar a que los maestros generen ambientes que favorezcan la autonomía de los estudiantes, Alonso (2005:117), presenta unas estrategias mediante las cuales considera que ese objetivo se puede lograr. Estas estrategias aparecen en la Figura 3.

En la *Figura 3* se presentan estrategias que el profesor puede utilizar para facilitar la autonomía en el salón de clases. Dichas estrategias se dirigen a las diferentes facetas en las que los profesores pueden ofrecer apoyo a los estudiantes para que tengan los más altos sentimientos de autonomía. Al referirse a las mismas Alonso (2005:116) afirma que *“Pese a que todas las posibilidades de actuar con autonomía tienen efectos positivos sobre el bienestar del alumno, no todas son igualmente eficaces a la hora de estimular la motivación por aprender”*. En última instancia, se estima que las más eficaces serán aquellas que favorecen la posibilidad de autorregulación y la sensación de que se va progresando en cada momento del proceso, estrategias estas que tienen mucho que ver con poder elegir la forma de enfocar los trabajos, cuándo poder acceder al apoyo del profesor, conocer y enmendar los errores y poder externar las ideas propias. Es también importante señalar que no todas estas estrategias podrán utilizarse siempre. Esto así, no sólo por las restricciones que podrían surgir como resultado de las interacciones que

ocurren en el salón de clase sino también porque el propio maestro está sometido a las normativas trazadas por el centro para el cual trabaja y que en varios aspectos limitan la libertad de acción que le asiste, especialmente en lo que tiene que ver con la rendición de cuentas en torno a las evaluaciones de los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, serviría de ejemplo la estrategia de permitir que los alumnos escojan la fecha de entrega de las tareas y trabajos, que no siempre podría aplicarse.

Figura 3 Estrategias correspondientes a distintas formas de apoyar la autonomía.
(Alonso (2005:117).



Cuando se comparan las actuaciones de los maestros que apoyan la autonomía de sus estudiantes con las de aquellos otros que diseñan ambientes controladores, se ha encontrado que los primeros tienden a escuchar más a sus alumnos, distribuyen más fácilmente el material de instrucción, verbalizan menos directrices, hacen más preguntas acerca de lo que los estudiantes quieren hacer y responden más a las preguntas que se generan entre los propios estudiantes (Revé, Bolt, y Cai, 1994).

b) *Sentimientos de competencia.* Para facilitar el desarrollo de este tipo de sentimiento, las tareas diseñadas deben enfrentar al alumno con un *reto óptimo* en cuanto a que tengan un nivel de dificultad adecuado, esto es, que no sean ni inferior ni superior a su nivel de realización (Pintrich y Schunk, 2006). Una vez obtenidos los resultados en una tarea determinada, el *feedback* debe incluir también los posibles puntos a mejorar. La seguridad de que puede enmendar esos errores y elevar su nivel de realización en el futuro puede aumentar el interés del alumno en la actividad y su grado de implicación en la misma. De los alumnos que experimentan estos sentimientos de competencia puede decirse que “*su motivación es intrínseca, esto es, centrada en la tarea y en la experiencia de plenitud y ausencia de ansiedad y aburrimiento que genera, y orientada al aprendizaje o incremento de competencia*” (Alonso, 2005:33).

c) *Relación.* Se refiere a la importancia que el establecimiento de relaciones personales positivas con los padres, los maestros y los pares tienen para el desarrollo de una autoestima positiva y para el rendimiento académico elevado. Las relaciones positivas con los padres ayuda en el proceso de socialización de valores. Es importante que el alumno se sienta aceptado por parte de sus profesores y de sus compañeros para el desarrollo del sentido de pertenencia.

Varias investigaciones (Ryan y Deci, 2000 a, b) concuerdan en que las recompensas, las amenazas, la frecuente imposición de fechas límites, así como las evaluaciones presionantes y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca. Aseguran que dicha disminución es debida a que esas prácticas llevan al alumno a

percibir que el locus de control de sus acciones está fuera de él y que no hay nada que pueda hacer para cambiar la situación.

Vansteenkiste et al. (2006) también señalan que el foco de atención de la teoría de la autodeterminación en la etapa inicial concedía mucha importancia a la calidad de la motivación y clasificaba a ésta entre intrínseca y extrínseca, pero indican que luego se movió a la etapa en la que su foco primario de atención pasó a ser la diferencia entre motivación autónoma (concebida como aquella que implica el ejercicio de la volición y la elección) y motivación controlada (que consiste en aquella que envuelve experiencias que se viven siguiendo presión y coerción externa).

En cuanto a la *motivación autónoma*, Deci y Ryan (2000 a, b) argumentan que, si bien ésta es muy importante, también es cierto que muchas de las actuaciones de los seres humanos no obedecen a una motivación intrínseca sino más bien a demandas y controles procedentes del ambiente en las personas de padres, maestros y pares significativos. Dichos autores han propuesto cuatro tipos de *motivación controlada*, o extrínseca, que son los siguientes:

- a) *Regulación externa*: si se ubicara en un continuum, este tipo de motivación extrínseca representaría la menos autónoma de todas las modalidades. El despliegue de la conducta que surge a partir de este tipo de motivación tiene el propósito de satisfacer una demanda y obtener un premio o alabanza para evitar un castigo. Las razones para actuar de la manera en que se hace no han sido en absoluto aceptadas como propias por el sujeto y se experimentan como coercitivas. Un ejemplo sería el del alumno que estudia para obtener buenas calificaciones y así ganar el elogio de parte del maestro. El locus de control es externo.
- b) *Regulación introyectada*. En este tipo de motivación se asume la demanda de la tarea o actividad pero no se acepta del todo como propia. La conducta no se experimenta como autodeterminada pero se ejecuta para evitar sentimientos de

culpa y de ansiedad o porque se considera que con ello se puede elevar la autoestima (Fernández González, 2005). Una indicación de regulación introyectada sería la expresión “*me inscribí en la universidad porque era mi deber hacerlo*”.

- c) *Regulación identificada*. En esta modalidad el sujeto se identifica con el valor de la actividad y asume la regulación como si fuera propia. La actividad se realiza aunque no produzca satisfacción. El locus de causalidad se percibe como interno. La motivación se considera extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio para obtener un beneficio, no un disfrute en sí misma. El estudiante que dice “*estoy tomando este curso de redacción porque me ayudará a escribir mejor mis trabajos finales*”, está mostrando este tipo de regulación, que suele asociarse con la búsqueda de elevados sentimientos de competencia, de autoestima y de autonomía.
- d) *Regulación integrada*. Ocurre cuando las normas y regulaciones externas son identificadas como pertenecientes al propio yo y se le relaciona de manera coherente con otros valores personales. Es la modalidad de regulación más cercana a la motivación intrínseca pero todavía se le considera extrínseca porque la conducta sigue siendo instrumental en la búsqueda de un resultado que, aunque se valora, es diferente de ella. Deci y Ryan (2000 a) aseguran que los contextos controlados pueden producir regulación introyectada si apoyan la competencia y la relación pero que sólo los contextos donde se apoya la autonomía pueden generar la autorregulación integrada.

2.5 Indicadores de la motivación.

En nuestros comentarios iniciales sobre el tema de la motivación señalamos que no existe todavía un acuerdo unánime sobre la naturaleza de este constructo. Sin embargo, hay consenso en la mayoría de los autores al considerar que de la observación

de la conducta de los sujetos se pueden extraer indicadores que nos ayudan a determinar la presencia de motivación. Estos indicadores son: la *elección de tareas*, el *esfuerzo*, la *persistencia* y el *logro* y se citan en diferentes textos y trabajos de investigación (González y Tourón, 1992; González-Pienda et al., 2002; González Fernández, 2005).

Un resumen interesante y claro de dichos indicadores es el elaborado por Pintrich y Schunk (2006) y que mostramos en el *Cuadro 4*.

Cuadro No. 4 Indicadores de motivación.
Tomado de Pintrich y Schunk (2006:15)

Indicador	Relación con la motivación
Elección de tareas	La elección de una tarea bajo condiciones de libre opción indica motivación para ejecutar la tarea.
Esfuerzo	Un gran esfuerzo –sobre todo en condiciones difíciles- es indicativo de motivación.
Persistencia	Trabajar durante mucho tiempo –especialmente cuando se encuentran obstáculos- se asocia con una mayor motivación.
Logro	Elección, esfuerzo y persistencia incrementan el logro de la tarea.

El primer indicador presentado es la elección de tareas. Si a un estudiante se le ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes tareas, la opción que escoja será un indicador de sus intereses y de su motivación (Revé y Jang, 2006). En términos motivacionales, igual significado tienen las actividades que los estudiantes deciden realizar en su tiempo libre. En las aulas, la posibilidad de elegir tareas es muy limitada por lo cual no siempre es útil este criterio para determinar la motivación de los estudiantes.

En cuanto al *esfuerzo* como indicador, conviene decir que cuando un estudiante se esfuerza, está indicando su motivación para aprender. Esto, si se toma en cuenta que generalmente el proceso de aprendizaje presenta dificultades que en ocasiones dificultan la construcción de los conocimientos, nos recuerda lo expresado por Barca (1999:19), quien al referirse al acto de estudiar, dice que éste “...*crea expectativas, automotivación,*

genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal”. De manera que los estudiantes motivados para aprender están dispuestos a desplegar grandes esfuerzos en cuanto a la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que le lleven a autorregularse hasta alcanzar las metas que se han propuesto con la tarea. Sin embargo, al apoyarnos en el esfuerzo como indicador de motivación hay que tomar en cuenta que la capacidad cognitiva, en este sentido, es una limitación porque se espera que un estudiante muy capaz requiera de menor esfuerzo para realizar una actividad difícil, sin que esto signifique falta de motivación.

La *persistencia* es un tercer indicador de motivación. Como ya hemos externado, el estudio es una actividad difícil y si un estudiante persiste hasta vencer los obstáculos, está indicando su motivación para aprender (Pelletier et al., 2002). La persistencia es precisamente lo que permite que la conducta se mantenga encaminada hacia el alcance de mayores logros.

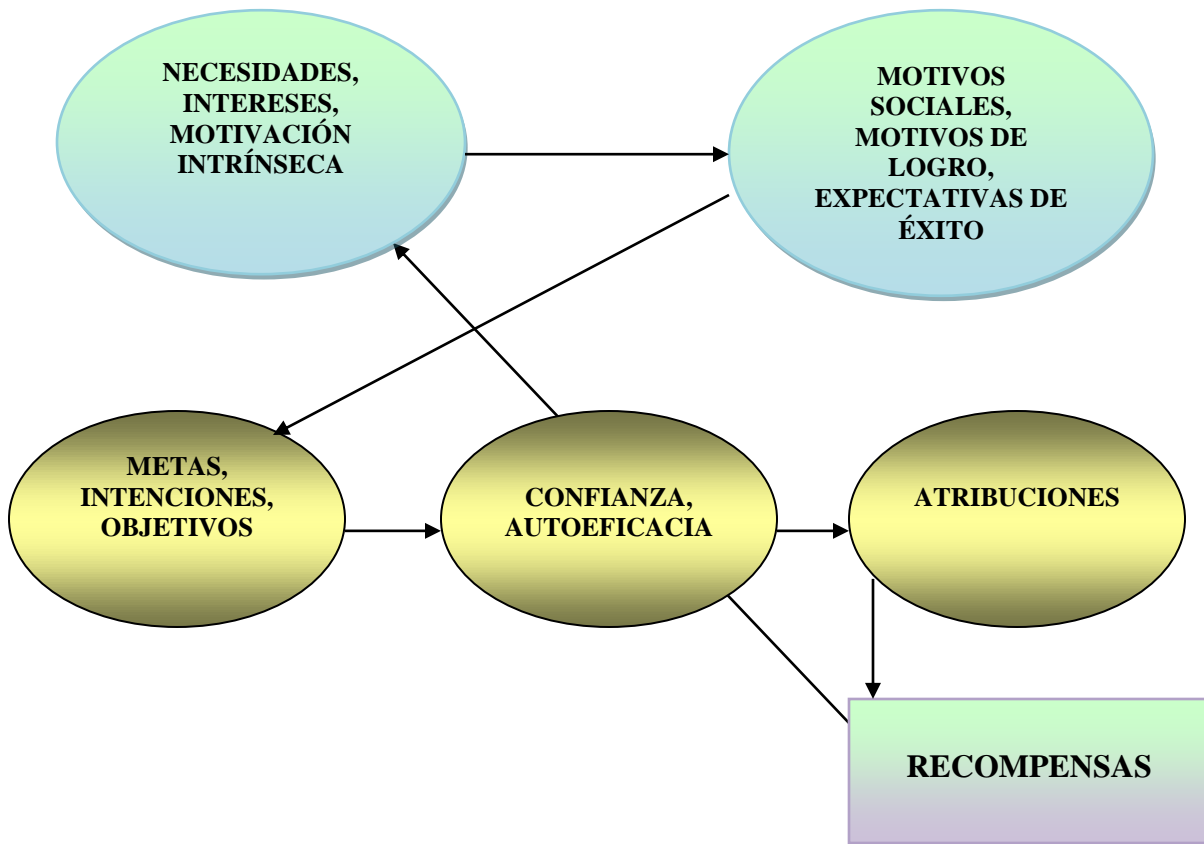
Por último, los *logros* o *resultados* indirectamente indican que el estudiante ha estado motivado durante la realización de la actividad o tarea. En general, tiende a pensarse que un resultado satisfactorio, o un rendimiento académico alto, es la consecuencia de haber elegido la tarea y haberse dedicado a ella con esfuerzo y persistencia. Es importante considerar que la motivación y el aprendizaje ocurren en un contexto determinado y que los factores de cada entorno pueden estimularlos y facilitarlos, o inhibirlos (Pintrich, 2006).

2.6 Proceso motivacional.

Como queda implícito en los términos expuestos hasta ahora acerca de la motivación, y conforme a conclusiones derivadas de las investigaciones de diferentes autores, todo alumno, al realizar una tarea específica de aprendizaje, vive un proceso. Barca et al. (2005), tomando en consideración los modelos recientes explicativos de la teoría atribucional y de orientación a metas en contextos de aprendizaje, elaboran un

cuadro explicativo del proceso motivacional, que presentamos y comentamos a continuación.

Figura 4 Proceso atribucional según los modelos recientes explicativos de la teoría atribucional y de orientación a metas en contextos de aprendizaje (A partir de Barca et al.,2005; Barca et al., 2009)



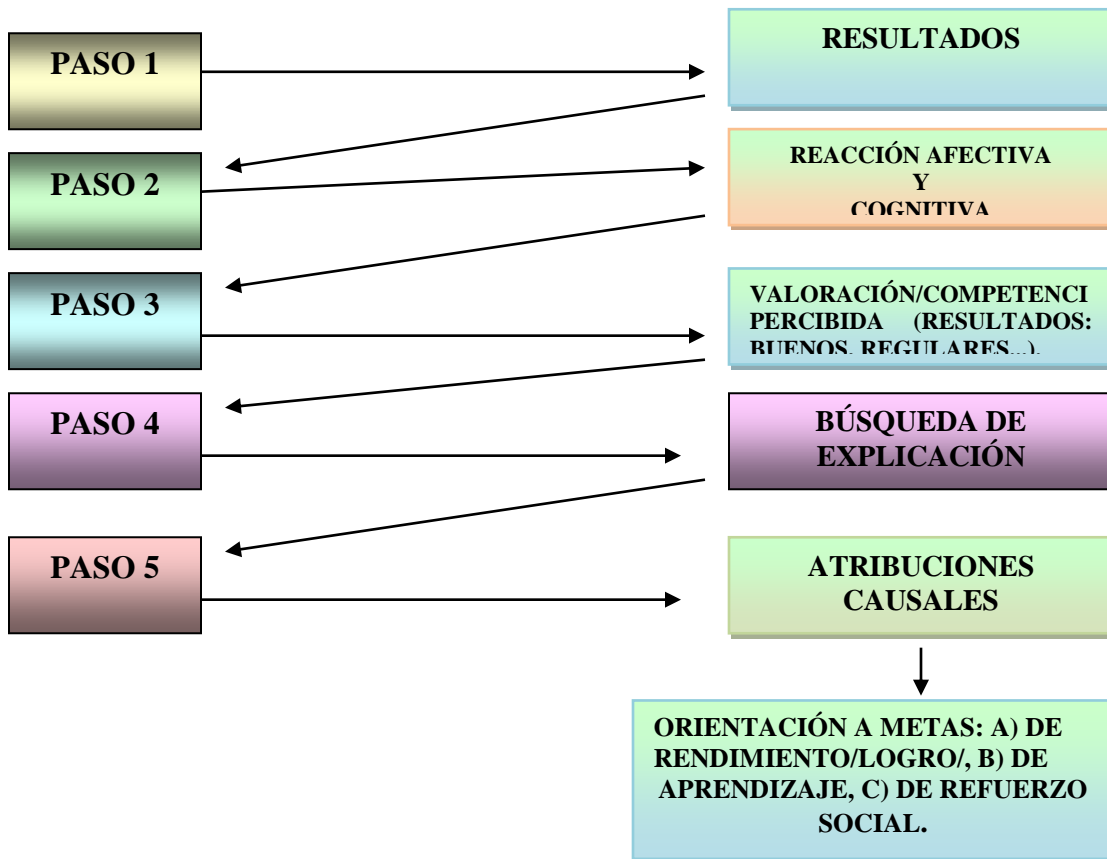
- 1) *Necesidad, interés o motivación intrínseca o extrínseca* que el alumno debe experimentar para realizar la tarea en cuestión. Es que el alumno se plantea a sí mismo la expresión “*necesito estudiar este tema, quiero hacerlo*”, como paso indispensable para continuar con el proceso.
- 2) *Surgimiento de motivos o pretextos* de tipo social o de logro y expectativas de éxito. Estos motivos se evidencian en el propósito de distinguirse frente a sus compañeros de clase (“*todos los compañeros estudiarán esto, pero yo quiero que*

- vean cómo domino este tema”) o bien de dominar el tema para obtener una buena calificación de parte del profesor (“*puede ocurrir que me den una buena nota si lo trabajo un poco a fondo y expongo en clase*”). En este momento del proceso, los motivos pueden mejorar o inhibir la motivación para implicarse en la tarea dependiendo de la intensidad o fuerza de los mismos.
- 3) *Verdaderas intenciones, metas y objetivos* para involucrarse en el tema. En este momento surgen los sentimientos de *confianza* y de *autoeficacia* que el alumno tenga, o no, para llevar a cabo con éxito la tarea (“*quiero llegar a dominar bien este tema*”, “*me veo capaz*”, “*lo sé hacer*”). La ausencia de estos sentimientos de autoeficacia puede interrumpir el proceso (Pajares, 1996; Pajares y Schunk, 2001; Barca et al., 2009).
 - 4) *Presentación de la tarea o realización del examen*. En esta etapa del proceso, la palabra clave es *resultado*. Al alumno le interesa la nota o calificación obtenida. Pero esta calificación es muy importante, no sólo en sí misma, sino en cuanto que tiene un significado que el alumno *interpreta* como positivo o negativo y que le motivará a continuar, lo desmotivará o lo dejará en la indiferencia. En todo caso, se espera siempre una *recompensa* que estará dirigida al yo, para incrementar los sentimientos de autoeficacia, o que tendrá una connotación social para ganar la aprobación de padres, maestros y compañeros de clase. El resultado y la posible recompensa obtenida por la realización de una tarea se revisten de suma importancia ya que inciden en las nuevas necesidades y en las nuevas metas que puedan surgir. Además, estos resultados son importantes porque sirven de fundamento para las *atribuciones causales* y todo ello influye en la iniciación de un nuevo proceso de motivación.

La secuencia motivacional es un proceso que pasa por el filtro de las percepciones y creencias que los alumnos sostienen sobre sí mismos y, en cuanto a la tarea a realizar, de las percepciones sobre el grado de dificultad o de posible satisfacción que interpreten puedan tener los resultados alcanzados con la misma. Los *resultados* obtenidos se constituyen en el elemento clave sobre el cual surge una serie de *reacciones cognitivas* y *afectivas* conforme se valoren como positivos o negativos (Weiner, 1979, 1986). Y esta

valoración de los resultados conduce a la pregunta concerniente a la posible causa que los provocó. Nos situamos entonces en el terreno de las *atribuciones causales*. Las causas a las que el alumno atribuya el éxito o el fracaso van a estar influenciadas por varios factores: la historia de éxito o fracaso hilvanada de realizaciones pasadas, algunas características del contexto, el autoconcepto, o por las dimensiones de causalidad de las propias atribuciones (dimensión internabilidad-externabilidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrabilidad). El tipo de causas a las que se atribuya el éxito o el fracaso puede traer como consecuencia el planteamiento de nuevas metas académicas. Los pasos que se siguen para vivir las diferentes fases de este proceso que se ha descrito, también se pueden presentar de la manera siguiente:

Figura 5 Pasos de la secuencia del proceso motivacional.



En suma, de las ideas comentadas acerca de la motivación puede inferirse que para todo profesor la motivación de sus alumnos es un tema de mucha importancia y que cuando ésta no se logra llega a convertirse en un factor que produce gran preocupación en los docentes. Dado que la motivación es un proceso complejo y multidimensional, como ya se ha indicado, es preciso tener presentes los aspectos que le caracterizan con el objetivo de que las actividades instruccionales que se diseñen favorezcan el cambio motivacional positivo en los alumnos. Vamos a señalar algunos puntos que ayudan a sintetizar este apartado sobre la motivación.

El carácter propositivo e intencional de toda conducta humana hay que tenerlo presente siempre que se esté hablando de motivación interna o de motivación externa, de desmotivación, o de motivación de rendimiento o de logro. En concreto, en el proceso motivacional inciden variables de corte interno al alumno y variables de naturaleza externa a él y que están implicados en la activación, en la dirección y en la persistencia del comportamiento (Pintrich y Schunk, 2006). La investigación educativa ha diferenciado tres componentes en los constructos motivacionales: el *componente de valor* (las metas que el alumno se ha propuesto y las razones para implicarse en las tareas académicas), el *componente expectativas* (sentimientos de competencia y las creencias que sostiene el alumno sobre sus posibilidades para realizar con éxito las tareas) y el *componente afectivo* (reacciones emocionales del alumno al realizar la tarea). Dada la referida intencionalidad de la conducta, cuando se observa el comportamiento de los alumnos en ambientes educativos, la *elección* de las tareas, el *esfuerzo* que realizan y los *resultados* o *logros* son indicadores de su motivación para aprender

Visto desde otro ángulo, en el proceso motivacional se pueden considerar también las variables que intervienen en el mismo identificándolas como variables internas y variables externas. Se ubican como variables internas en el proceso motivacional a las percepciones y creencias que el alumno tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, englobadas en los términos de autoconcepto y autoestima y que por necesidad lo vinculan con otros aspectos motivacionales convirtiéndolo en el elemento nuclear de la motivación; están también las expectativas e intereses que le despiertan las tareas y las

estrategias con que las enfrenta, las metas que se plantea para la realización de dichas tareas y las atribuciones que hace sobre los resultados obtenidos en las mismas. En cuanto a las variables externas, es indispensable tomar en consideración que la motivación en contextos educativos está muy influenciada por el desempeño del profesor en cuanto a los contenidos curriculares y la manera como los imparte, la planificación que hace, las prácticas instruccionales y el tipo de interacciones que sostiene con el grupo de alumnos, la interacción que se da entre los propios alumnos y los criterios que toma en cuenta al momento de evaluar (Núñez y González-Pumariéga, 1996). Otra variable externa que incide en la motivación es la familia.

El estudio de la motivación es fundamental en el ámbito psicopedagógico ya que toda conducta es motivada y la motivación tiene una alta incidencia en el aprendizaje. Por tanto, la motivación no es un problema sólo del alumno, y si bien está dentro de los requisitos para aprender, el que los alumnos estén motivados no tiene que ser un prerrequisito para enseñar. Esto así porque la responsabilidad del alumno y su interés y persistencia en el aprendizaje se ven afectados por el entorno creado por el profesor.

De lo anterior se desprende que para incidir en la motivación es preciso trabajar sobre todos los factores que la determinan. Por un lado, habría que tener presentes las metas (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988, Ames, 1998; Alonso, 1997, 2005), las atribuciones causales (Weiner, 1985, 1986; Valle y González Cabanach, 1998; Nicholls, 1984; Barca et al., 2000, 2004; De la Fuente, 2004), como constructos importantes en la determinación de la motivación y, sobre todo, el autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh, 1984; Markus y Wurf, 1987; Shaalvick y Hagtvét, 1990; Shavelson y Bolus, 1982; González y Tourón, 1992; González-Pienda et al., 1997; Pajares y Schunk, 2001), considerado como eje central en la teoría motivacional actual. Por otro lado, hay que tomar en cuenta el papel de la familia ((Rodríguez Espinar, Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Pérez, 1998; González-Pienda, 2003; González Anleo et al., 1997; Martínez-Pons y Shaham, 1995; Musitu, 2002), y, en el ámbito escolar y en el universitario, el clima de la clase creado por el profesor, en especial los contenidos curriculares y la manera de presentarlos, las interacciones del

alumno con sus pares y con el profesor, así como los procedimientos de evaluación (Valle et al., 1998; Alonso, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

La motivación es un proceso en continua y permanente construcción y nunca estático. Como realidad dinámica, la motivación sufre variaciones. Ésta puede aumentar o disminuir en cualquier momento del proceso conforme a las autopercepciones del alumno y a sus reacciones ante los resultados de su aprendizaje. Es preciso también tener en cuenta que la motivación requiere tiempo y que sus efectos no siempre se manifiestan de inmediato pero que sus variaciones pueden mejorar con una atención adecuada. Demanda entonces este proceso, de la acción sostenida del profesor y de la familia para evitar el aislamiento y la soledad del alumno (González y Tourón, 1994; González, 1997; Pintrich, 1991; González-Pienda y Núñez, 1998; Ball, 1988; Alonso, 2005). La señalada relevancia de los constructos implicados en el proceso motivacional tales como el autoconcepto, las atribuciones causales, las metas académicas y la relación entre la intención al estudiar y la estrategia que se utiliza para alcanzarla, englobadas en la expresión *enfoques de aprendizaje*, justifica la inclusión de los mismos en la elaboración de esta tesis doctoral.

CAPITULO III

3 LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

En este capítulo analizaremos los enfoques de aprendizaje que hacen referencia a los procesos de aprendizaje que se originan en las percepciones que los alumnos tienen de las tareas que deben realizar y que están influenciadas por las características personales de los propios alumnos. El estudio de los enfoques de aprendizaje requiere de una referencia obligada a los trabajos de Marton y Säljö (1976), Biggs (1987) y de Entwistle (1988). Pero antes haremos algunas acotaciones que servirán de marco a dichos trabajos. Valga decir que los investigadores educativos siempre han estado preocupados por determinar las variables que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos con el propósito de intervenir para mejorar éstos y, si bien no eliminar, por lo menos minimizar el fracaso escolar. Pero, las medidas de las variables que tradicionalmente se estudiaban para esos fines, eran más bien de corte estático y presentaban limitadas posibilidades de modificación, como, por ejemplo, el cociente intelectual (CI) y el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos. Las pruebas generalmente utilizadas son las que se corresponden con el llamado *modelo psicométrico*, las cuales tienden a ser descontextualizadas y hacen referencia a un momento dado tomando poco en cuenta la experiencia del propio alumno en su proceso de aprendizaje (Arnaiz, 2003; Valle et al., 1998; Valle et al., 1998; Valle et al., 2000; Gardner, 2003). Dicha investigación fue avanzando y confirmando cada vez más que la construcción que el estudiante realiza de sus conocimientos en contextos educativos no se circunscribe a poner en ejercicio sus condiciones cognitivas sino que implica, necesariamente, la consideración de sus dimensiones afectivas y motivacionales (González-Pienda, 2003), como expresión genuina de su totalidad como persona. Implica, también, tomar en consideración las percepciones y las interpretaciones que el alumno hace del medio educativo en el que se encuentre inmerso y ello conduce al estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje a cabalidad.

En su análisis sobre la *investigación del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado*, Barca, Porto y Santorum (1997) y Porto et al. (2009) señalan tres desarrollos

convergentes que han facilitado la investigación del aprendizaje desde dicha perspectiva. Esos factores son los siguientes:

1. *El auge de la psicología cognitiva* que da un nuevo giro a las concepciones sobre el aprendizaje por considerar al aprendiz como un agente activo que construye su conocimiento a partir de sus conocimientos previos. Y es que el que aprende no debe ser visto como un ente pasivo depositario de contenidos y de informaciones, sino como un ente que al aprender selecciona activamente y codifica las informaciones a la luz de lo que ya sabe y en consonancia con el contexto específico donde se encuentra. La psicología cognitiva se propone “*identificar los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información en el que se produce la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de la misma*” (González-Pienda, Valle y Álvarez Pérez; 2002:75). A partir de este momento la visión conductista del aprendizaje como “adquisición de respuestas” se va extinguiendo para abrir el camino a la metáfora “cognitivo-constructivista” que viene a conceptualizar el aprendizaje no sólo como un producto sino también como un proceso en el que la actividad del alumno es prioritaria y en el que se acentúan los componentes metacognitivos, las estrategias, la autorregulación y los niveles de responsabilidad y de esfuerzo desplegados por el alumno.
2. *El estudio del aprendizaje en contexto*, con el propósito de garantizar que las informaciones que se apliquen en la escuela hayan sido previamente validadas en escenarios educativos. De esta manera surgen investigaciones que incorporan explicaciones sobre las variables del contexto en el que el proceso de aprendizaje tiene lugar y de las interacciones que ocurren entre el alumno y dicho contexto para explicar cuáles son las condiciones contextuales que más favorecen al aprendizaje.
3. *La consideración de la perspectiva del propio alumnado* por entender que el estudio del aprendizaje debe llevarse a cabo desde la perspectiva del que aprende, el alumno, no desde la perspectiva del profesor. Se ha ido confirmando que los resultados del aprendizaje dependen no sólo de la manera en que el profesor enseña y plantea nuevas

informaciones sino de la forma en la que el alumno la adquiere, la procesa, la codifica, la organiza, la recupera y la transfiere (Weinstein y Mayer, 1986). Es que ya, reiteramos, ha tomado importancia la idea del estudio del aprendizaje en contexto, en la misma aula y con la focalización en la perspectiva del alumno más que en el profesor y, por tanto, más en lo que se aprende que en lo que se enseña. Es lo que, en términos de Biggs, confirma que “...*lo que se aprende no puede juzgarse en términos de lo que se enseña, ...no debemos preguntarnos lo que se les enseñó, sino qué comprendieron de lo que se les enseñó*”, (Valle et al., 1997:140-141).

La línea de investigación que se desarrolló como consecuencia de abordar los referidos aspectos cognitivos, junto con los motivacionales, al estudiar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno, proporcionó el marco conceptual que sirvió de base para que se investigara sobre los enfoques de aprendizaje. Se originó en Suecia con las investigaciones de Marton y Säljö sobre los enfoques superficial y profundo de aprendizaje (Shale y Trigwel, 2004; Biggs, 2005). Nació el constructo “*enfoques de aprendizaje*”, que ofrece la oportunidad de conjugar en una sola las dos referidas vertientes (Núñez y González-Pumariiega, 1996).

El término “enfoque” tiene un origen experimental y, como se verá más adelante, enfatiza las relaciones metacognitivas y congruentes que se establecen entre la intención, el proceso y los resultados del aprendizaje, en un contexto específico. El acto de aprender ya no se concibe como la mera adquisición de fragmentos de información porque se reconoce que los alumnos tienen características personales diferentes, establecen sus propias metas, han vivido experiencias significativas y tienen formas particulares de abordar las tareas y todo ello mediatiza el proceso de aprendizaje y aporta una cuota más o menos alta al resultado del mismo. Los enfoques de aprendizaje hacen referencia a la manera cómo cada uno enfrenta la tarea y son el resultado de la relación entre la persona y el ambiente (Biggs, 2005; Biggs y Telfer, 1987; Valle Arias. y González Cabanach, 1993; Esteban, 1996; Barca et al., 1997, 1999a, 1999b, 2000; Beltrán y Genovard, 1998; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998; Porto, Barca, Santorum y García Fernández, 2009).

En el desarrollo de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje se puede identificar el trabajo de tres grupos: el *Grupo Gotemburgo*, dirigido por Ference Marton; el *Grupo de Lancaster*, bajo la dirección de Entwistle; y *las investigaciones de John Biggs*, llevadas a cabo en Canadá y Australia (Barca et al., 1996; Barca, 1999a, 1999b y 2000; Morán, 2004; Brenlla, 2005). A continuación se presentan algunos de los lineamientos generales que caracterizan las investigaciones de dichos grupos.

3.1 Ference Marton y el Grupo de Gotemburgo

Antes de que se llegara a formular el concepto de *enfoque de aprendizaje*, al que nos hemos referido, se realizaron diversas investigaciones. El punto de partida lo marcó el grupo de Gotemburgo. Los estudios de este grupo, encabezado por Ference Marton, se desarrollaron en los años setenta e iniciaron la línea de investigación denominada **SAL** (Student Approach to Learning), o *enfoques de aprendizaje* (Barca et al., 1997; Morán, 2004; Biggs y Telfer, 1997; Biggs, Kember y Leung 2004; Biggs, 2005). Dicha línea ha seguido dos caminos: uno fenomenográfico y otro constructivista y sistémico. Conviene señalar que el Grupo de Marton desarrolló la perspectiva fenomenográfica y, por tanto, tiene como objetivo fundamental al alumno y a la interpretación y construcción que éste hace del contexto educativo y de su contenido (García Berbén, 2005). El objetivo de este grupo era comprender el proceso que se desarrolla en los estudiantes cuando aprenden y así poder analizar la experiencia vivida por los alumnos durante ese proceso.

Para sus investigaciones, Marton y Säljö (1976) se valieron de experimentos realizados con estudiantes básicamente universitarios (Biggs, 2005), a quienes se les solicitaba la acostumbrada tarea de leer textos académicos y luego se les entrevistaba para determinar lo que habían aprendido del texto y cómo lo habían aprendido (Valle Arias, Gómez Taibo, Vieiro Iglesias y Fernández Suárez, 1998), es decir, que el Grupo de Gotemburgo en sus primeros estudios se centró en identificar las diferencias cualitativas en los niveles de comprensión, así como en el resultado final del aprendizaje, o lo que es lo mismo, en el significado que el alumno extraía del texto leído (Barca et al., 1997).

Marton siguió un procedimiento diferente al de la usanza de los demás psicólogos en esos días y, por tanto, no aisló en un laboratorio los aspectos del aprendizaje del estudiante que le interesaba estudiar sino que, por el contrario, prefirió analizar dichos aspectos en el contexto habitual del aprendizaje y con una tarea similar a las que los estudiantes tienen que enfrentar en su vida cotidiana en la universidad (Shale y Trigwell, 2004).

Este experimento, reconocido como un paradigma en la literatura acerca del estudio del aprendizaje, dejó establecido que el nivel de comprensión está muy influenciado por aquello que el aprendiz busca al leer el texto, lo que, a su vez, depende en gran parte de lo que prevea que se le va a demandar después de la lectura y de lo que intuye que se le preguntará. De ahí que se pudieron identificar dos objetivos principales en los estudiantes: por un lado, leer el texto buscando detalles y datos para memorizarlos tan fielmente como fuera posible, y, por otro, buscar el significado para tratar de comprender las ideas principales expuestas por el autor.

A partir de estas dos metodologías de lectura se identificaron respectivamente dos niveles de procesamiento cualitativamente diferentes: el *superficial* y el *profundo* (Biggs, 1987; Barca, 2000). El procesamiento *superficial*, cuando la intención no es aprender el texto en sí mismo, lo que implica que el alumno adopta una concepción reproductiva de su aprendizaje y que “*patine por la superficie del texto*” (Biggs, 2005:30), con su correspondiente estrategia para memorizarlo y repetirlo de manera mecánica y en función de aquello que piensan se les preguntará al momento de ser evaluados; y el procesamiento *profundo*, cuando la intención está dirigida a comprender el significado del contenido del texto. Las diferencias observadas en el aprendizaje llevó a que Marton y Säljö (1984) consideraran que si los individuos ante actividades comunes obtienen resultados diferentes, entonces, el proceso que siguen para aprender, que ha conducido a resultados diferentes, debe también diferir de unos individuos a otros. Esta visión ayudó a que se distinguieran claramente los dos niveles de procesamiento a los que ya hicimos referencia: *superficial* y *profundo*. Ambos tipos de procesamiento se relacionan con los

resultados o niveles de comprensión de los alumnos, siendo éstos cualitativamente diferentes: *orientados a la conclusión y la comprensión* los del nivel profundo y *orientados a la descripción y baja comprensión*, los del nivel superficial. La identificación de estos dos niveles de procesamiento de la información que siguen los estudiantes cuando se enfrentan a tareas habituales de aprendizaje fue el mayor aporte histórico de Marton y sus colaboradores.

Los investigadores de la psicología cognitiva llegaron a conclusiones similares, aunque utilizando metodologías diferentes. Encontraron que el almacenamiento y la retención en la memoria depende del nivel de análisis que el sujeto realiza al momento de la adquisición de la información. Por tanto, cuando el análisis se realiza a un *nivel profundo* y con un procesamiento semántico del significado, el recuerdo que se produce es mayor que cuando se realiza una elaboración sensorial y *superficial* del significante (Craik y Lockart, 1972).

En experimentos similares, realizados también a través de la lectura de textos, Svensson (1977) encontró la misma distinción en la actividad cognitiva del alumnado y las denominó *aproximación atomista* y *aproximación holista*, según dicha actividad estuviera dirigida a la memorización *pasiva* de los detalles expuestos en el texto o a la comprensión global del significado del texto mediante el establecimiento de la relación lógica entre sus diferentes partes para lo cual se requiere una actitud *activa* ante la tarea a aprender (Laurillard, 1979; Barca et al., 1997; Morán, 2004).

El objetivo principal de estas investigaciones era el de establecer la relación entre el proceso que se lleva a cabo en el alumno al aprender y los resultados de ese proceso. Un dato señalado por Marton y que debe tenerse en cuenta por las implicaciones que tiene para el papel que desempeña el ambiente escolar y, principalmente, para los profesores, es que la manera como el estudiante interpreta las preguntas que formulan y las instrucciones que suministran los profesores al presentar las tareas de aprendizaje, influye en la **intención** con que el estudiante aborda la tarea, en los niveles de **procesamiento** y de comprensión y, consecuentemente, también en los **resultados** que obtiene de la misma (Valle Arias et al.,

1998). Es decir, que existe una relación muy marcada entre intención, proceso y resultado. Y es que, aunque los alumnos tienen la predisposición a utilizar un determinado enfoque de aprendizaje, también es cierto que hay condiciones en la situación donde se encuentran que estimulan, favorecen e incluso pueden llegar a inhibir la adopción de un enfoque determinado. Podría decirse que en los contextos educativos se evidencia una interacción entre los rasgos personales de los alumnos y las características situacionales (Valle Arias et al., 2000). El término *enfoque de aprendizaje*, acuñado por Marton y sus colaboradores, pretende englobar dicha interacción. El nivel en el cual se analice o procese la información, sea superficial o profundo, se ha determinado que influye en la calidad del aprendizaje.

3.2 Noël Entwistle y el grupo de Lancaster

Los resultados de las investigaciones realizadas por el Grupo de Gotemburgo sirvieron de base para los estudios desarrollados por el llamado Grupo de Lancaster, encabezado por N. J. Entwistle, en la Universidad de Lancaster. El interés fundamental de este grupo fue conocer la relación entre las características de personalidad de estudiantes universitarios, y los procesos que siguen al realizar sus estudios, para establecer la incidencia que dicha relación tiene en su rendimiento académico. Aquí radica una diferencia fundamental con respecto al Grupo de Gotemburgo ya que éste explicaba el enfoque considerando como elementos fundamentales el contenido y el contexto de aprendizaje y no a las características del aprendiz referidas a su motivación, inteligencia y personalidad (Porto et al., 2009).

Entwistle y sus colaboradores se embarcaron en otros programas de investigación con el propósito de conocer más a fondo la relación entre los enfoques de aprendizaje y los resultados que los estudiantes obtenían en sus estudios. Para ello se valieron de la lectura de textos y la realización de una tarea distractora. Además, solicitaban a los estudiantes la cumplimentación de un cuestionario específico con preguntas relativas a la comprensión general, al conocimiento de detalles, al conocimiento previo y al enfoque de aprendizaje: profundo o superficial (Entwistle, Hanley y Ratchiffe, 1979).

Para llevar a cabo sus investigaciones iniciales, este grupo utilizó también la lectura de textos, combinada con escalas de motivación y de actitudes; tests de aptitudes y escalas de personalidad, actitudes sociales y valores. El principal instrumento utilizado fue el *Student Attitude Inventory (SAI)* (Entwistle et al., 1971). Los resultados obtenidos por medio de dichas escalas y tests se compararon con grupos de rendimiento académico bajo, medio y alto. De esta manera se comprobó la hipótesis de que estudiantes con características personales diferentes pueden perseguir metas académicas parecidas aunque usen para ello estrategias diferentes (Morán, 2004). Se identificaron tres dimensiones que apuntan a *orientaciones de estudio* diferentes:

- Orientación al significado, se corresponde con el enfoque *profundo*, el aprendizaje *comprensivo* y la motivación *intrínseca*.
- Orientación a la repetición, se corresponde con el enfoque *superficial*, el aprendizaje *operativo* y la motivación *extrínseca*.
- Orientación al logro, se corresponde con los métodos de estudio organizados, (enfoque *estratégico*) y la motivación de *logro*.

Una novedosa aportación de este grupo fue la identificación y descripción del enfoque *estratégico*, que se unió como una categoría más a los enfoques que previamente se habían identificado en otros estudios (enfoque *profundo* y enfoque *superficial*). En términos de Entwistle (1981), cada enfoque se caracteriza por el énfasis que hace en la intención ante la tarea y en los procesos que se ponen en ejecución al tratar de resolverla.

- *Enfoque profundo*: al utilizar este enfoque el alumno aborda la tarea con la intención de comprender, interactúa fuertemente con el contenido, establece relaciones entre las nuevas ideas y sus conocimientos previos (aprendizaje comprensivo), establece relaciones entre los conceptos nuevos y lo que ocurre en su vida cotidiana, relaciona los datos planteados como evidencia con las conclusiones a las que llega el autor (aprendizaje operativo), examina la lógica del argumento.

- *Enfoque superficial:* el alumno que utiliza este enfoque se caracteriza porque tiene la intención de cumplir con los requerimientos de la tarea para lo cual memoriza la información necesaria para los exámenes, no distingue entre los principios y los ejemplos presentados en el texto, considera la tarea como una imposición externa, se centra en elementos discretos pero sin visualizar la integración de los mismos, y no reflexiona sobre los propósitos de la tarea ni sobre las estrategias a utilizar en las mismas.

- *Enfoque estratégico:* la intención del alumno que lo sigue es obtener las más altas calificaciones, organizar el tiempo y los esfuerzos para la obtención de los mejores resultados, garantizar las condiciones y los materiales requeridos para un estudio adecuado, tomar en cuenta los indicios que da el profesor relativos al sistema que seguirá para la evaluación y la puntuación, y utilizar exámenes previos para predecir las posibles preguntas que tendrá que contestar al momento de la evaluación.

Barca et al. (1997) al sintetizar los resultados de esta serie de estudios realizados por el Grupo de Lancaster, dicen lo siguiente:

“ a) La utilización del cuestionario aportaba relaciones más débiles entre el “enfoque de aprendizaje” y el “nivel de comprensión” que las obtenidas por Marton a través de la técnica de entrevista; sin embargo, se consideró que esta versión del cuestionario, utilizada en conjunción con criterios de codificación precisos, podría incrementar la fiabilidad de esta aproximación al estudio de los enfoques de aprendizaje.

b) El contenido del material de aprendizaje (contenido del artículo en estos experimentos) era de gran importancia y necesitaba ser seleccionado cuidadosamente. Pero lo más importante, las descripciones que se realizaron de los Enfoques de Aprendizaje apuntaron, de nuevo, a una relación, entre intención y proceso de aprendizaje”. Barca et al., 1997:394).

De manera que el alumnado cuyo enfoque de aprendizaje fue definido como *profundo* se enfrentaba a la tarea con la intención de comprender el significado del texto para lo cual se envolvía intensamente en su interacción con el contenido, lo relacionaba con sus conocimientos previos, con otros temas y con experiencias personales vividas en otras ocasiones. El texto era examinado a profundidad y se buscaban las relaciones entre los detalles del argumento y las conclusiones del (de la) autor (a) para determinar la posible coherencia entre ambos.

En el caso de estudiantes con enfoque *superficial* se notó que iniciaron la lectura con la intención de memorizar aquellos detalles que intuían les iban a demandar para el cumplimiento de los requisitos de la tarea. La tarea en cuestión se percibió como una imposición externa y no provocó involucrarse en el contenido de la misma de manera personal, ni relacionarla con los conocimientos que ya sabían sobre el tema.

Entwistle y sus colaboradores realizaron una reestructuración del inventario que inicialmente habían utilizado (*ASI –Approaches to Learning Inventory*), esta vez con 64 ítems y 16 subescalas que se organizaron en función de cuatro escalas generales que se denominaron *orientación al significado*, *orientación a la reproducción*, *orientación al logro* y *orientación holística* (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979). Esta nueva versión se utilizó en una investigación realizada con una muestra de más de dos mil estudiantes universitarios de Gran Bretaña (Morán, 2004).

Uno de los principales aportes de estos estudios fue la ratificación de la descripción de los enfoques de aprendizaje como una relación coherente entre la *intención* y el *proceso* en el aprendizaje. Es decir, se encontró, como ya señalamos, que aquellos alumnos con un enfoque *profundo* siempre iniciaban la lectura con la *intención* de *comprender* y, por tanto, interaccionaban con el contenido, lo relacionaban con lo que ya sabían acerca del tema y con las experiencias de su vida cotidiana, al tiempo que buscaban la coherencia entre las conclusiones del autor y los datos suministrados por éste en el texto.

En cuanto a los alumnos cuyo enfoque fue codificado como *superficial*, se constató que abordaban la lectura con la *intención* de *memorizar* aquellas partes del artículo que les permitían cumplir con la tarea. Esta tarea les ocasionaba ansiedad y la veían como carente de significado para su persona (Entwistle, 1981).

Paralelamente, se realizaban otras investigaciones en Estados Unidos y en Gran Bretaña. Así que Gordon Pask (1976) y sus colaboradores describen la *estrategia serialista* y la *estrategia holista*, conforme a las estrategias utilizadas por alumnos a quienes pidieron que clasificaran a dos especies de animales marcianos imaginarios. Los alumnos que siguieron una estrategia *serialista* utilizaron hipótesis simples que abarcaban una sola característica de los animales. El otro grupo de alumnos, con estrategia *holística* utilizó hipótesis más complejas, combinó varias propiedades de los animales simultáneamente y tuvo una aproximación más global a la solución del problema (Entwistle, 1981).

Para llegar a una comprensión adecuada se requiere de ambos tipos de estrategias. La observación de que los estudiantes tienden a inclinarse por una de las estrategias en particular llevó a Pask a definir dos *estilos de aprendizaje*: *estilo comprensivo* y *estilo operativo*.

El *estilo comprensivo* es característico de los alumnos que usan con frecuencia una *estrategia holista* mediante la cual construyen una visión amplia y global de la tarea de aprendizaje. Estos alumnos son capaces de construir descripciones amplias de los temas y de establecer las relaciones existentes entre ellos.

El *estilo operativo* caracteriza a los alumnos que de manera consistente usan una *estrategia serialista*. En este caso el significado de la tarea se construye mediante detalles pero con una visión dispersa del material que les impide explicarse por qué los elementos no encajan entre sí.

Pask también indica que algunos estudiantes pueden actuar siguiendo cualquiera de las dos formas (holista y operativa), utilizando la más adecuada para aprender la tarea

de aprendizaje en la que estén trabajando. Este es el *estilo versátil*, que conduce a niveles de comprensión semejantes a los resultados arrojados por el *enfoque profundo* descrito por Marton y sus colaboradores del grupo de Gotemburgo.

Como hemos dicho, los estudiantes con un estilo particular de aprendizaje muestran una tendencia a utilizar consistentemente determinadas estrategias. De igual forma, los alumnos con estilo comprensivo y con estilo operativo, probablemente mostrarán patologías consistentes en su manera de aprender (Barca et al., 1997). Las patologías identificadas son el *trotamundismo* y la *imprevisión*. En el *trotamundismo* el alumno utiliza una estrategia holista desequilibrada, busca similitudes entre ideas pero no reconoce diferencias importantes, establece analogías inadecuadas y generaliza de manera apresurada; mientras que en la *imprevisión* se evidencia un estilo serialista desequilibrado que conduce a percibir diferencias insignificantes, ignora las analogías útiles y rechaza el llegar a conclusiones personales a partir de los datos con los que se trabaja (Entwistle, 1987).

Por su parte, Ian Selmes (1986, 1988), utilizando una metodología cualitativa semejante a la que siguió Marton, y poniendo en práctica su escala "*Inventario de Procesos de Estudio y Aprendizaje* (IPEA), corrobora los hallazgos señalados mediante sus investigaciones con alumnado de Escocia. Este autor explica tres características esenciales para los enfoques profundo y superficial. A su manera de ver, el *enfoque profundo* se caracteriza por: a) intentos de integración personal del material, b) búsqueda de relaciones entre los materiales y c) extracción del significado de los materiales implicados. Por otro lado, el *enfoque superficial* se caracteriza por: a) pasividad en la realización de la tarea, b) aislamiento de los diferentes aspectos de la tarea y c) memorización del material. (Ver Cuadros 5 y 6).

Cuadro No. 5 Categorías y Características del Enfoque Profundo
(Selmes, 1986, p. 19)

ENFOQUE PROFUNDO
<p style="text-align: center;">1. INTEGRACIÓN PERSONAL</p> <p>Intención de crear una interpretación personal del material. Se enfatiza la importancia de comparar la interpretación personal con la de alguien más. Se indica el deseo de relacionar la tarea con la situación personal fuera del contexto inmediato. Intención de vincular las ideas/experiencias personales con el tema de la tarea. Indica deseo de relacionar la tarea/concepto con las situaciones cotidianas. Considera la tarea como parte del desarrollo personal.</p>
<p style="text-align: center;">2. INTERRELACIONES</p> <p>Intención De relacionar las partes de la tarea entre sí. Intención de relacionar la tarea con otros conocimientos relevantes. Relacionar lo que ya se sabe acerca de otro problema con uno nuevo. Relacionar los materiales previamente estudiados con los nuevos o los nuevos con los materiales futuros. Intención de relacionar materiales procedentes de diferentes fuentes. Pensar activamente sobre las relaciones entre las partes del material. Intento de relación entre los aspectos de un problema.</p>
<p style="text-align: center;">3. SIGNIFICATIVIDAD (TRASCENDENCIA)</p> <p>Intención de centrarse en el significado del contenido. Intención de pensar sobre la estructura subyacente de la tarea. Intención de utilizar parte del material para representar el todo o un texto para representar un tipo de texto.</p>

Cuadro No. 6 Categorías y características del Enfoque Superficial
(Selmes, 1986, p. 19)

ENFOQUE SUPERFICIAL
<p>1. AISLAMIENTO</p> <p>Se centra en los elementos de procedimiento de la tarea. Tendencia a tratar el material como aislado de otros materiales. Considera que la tarea consta de partes discretas. Se centra en los elementos de la tarea.</p>
<p>2. MEMORIZACIÓN</p> <p>Se percibe que el contexto de la tarea requiere el recuerdo del material. La tarea es definida por el alumnado como una tarea de memoria. El alumnado indica intención de memorizar el material.</p>
<p>3. PASIVIDAD</p> <p>La tarea es definida por otra persona. Se indica una aproximación irreflexiva y pasiva hacia la tarea. Se indica dependencia del profesor/a. Se trata el material externamente.</p>

Otro aspecto de mucho interés indicado por Selmes (1987) fue el señalamiento, también a partir de sus investigaciones con estudiantes de Escocia, de algunos factores del contexto que pueden influir para que el alumno trabaje las tareas escolares con un enfoque profundo o superficial. Estos factores se explican a continuación.

- *Método o técnica de evaluación.* Las preguntas abiertas y la oportunidad de incluir opiniones personales en las respuestas favorecen al enfoque profundo. En cambio, las preguntas cerradas de las que se espera la reproducción de los hechos mediante una respuesta única fomenta el uso del enfoque superficial y desarrolla una marcada dependencia del profesor.
- *Los métodos formales de enseñanza o instruccionales.* Los métodos informales como, por ejemplo, las discusiones en grupo, el trabajo cooperativo, el *role playing* y otros inciden en el enfoque profundo.

Mientras que el enfoque superficial tiende a surgir con el uso de los métodos más formales como el dictado, las clases magistrales y la dependencia del libro de texto.

- *Tiempo limitado y restrictivo* para la realización de la tarea y para el trabajo escolar en general. Cuando el alumno percibe que el tiempo es limitado experimenta angustia y ansiedad. Esto le lleva a optar por un enfoque superficial para poder cumplir con los requerimientos de la tarea. Así, los ambientes muy restrictivos son caldo de cultivo para la intención de memorizar y reproducir los contenidos (enfoque superficial), mientras que los contextos menos restrictivos brindan más oportunidad para la autonomía y para la búsqueda de la comprensión al realizar la tarea (enfoque profundo).

3.3 Las investigaciones de John Biggs en Australia

Con el interés de estudiar el proceso de estudio, John Biggs inicia en Canadá y Australia sus investigaciones con alumnado universitario. El objetivo, al igual que el del Grupo de Gotemburgo y de Lancaster, era analizar operativamente dicho proceso de estudio en el mismo contexto donde se llevaba a cabo. Para ello elaboró un cuestionario denominado “The Study Behavior Questionnaire” (SBQ). Dicho cuestionario, compuesto por 10 escala, fue publicado en 1976 e incluyó items relativos al área de la personalidad, principalmente aspectos motivacionales, a la forma cómo el estudiante procesa la información que recibe al estudiar así como a habilidades en el área de estudio, para determinar sus relaciones con el rendimiento académico. El SBQ fue adaptado por Barca (1999, 2000) a España, Galicia, Puerto Rico y, actualmente se está aplicando en la República Dominicana.

Biggs propone un concepto de enfoque de aprendizaje diferente a la idea de estilos de aprendizaje concebida por otros autores. Estos tienden a ver el estilo más como una estructura que como un proceso, no negociables ni influidos por el contexto (Schmeck, 1988, Riding y Cheema, 1991). El concepto de enfoque de aprendizaje que elabora Biggs

está impregnado de la idea de que la percepción que los sujetos tienen de los aspectos contextuales y situacionales donde estudian, concretamente de las tareas, de los objetivos que tienen para aprenderlas, de sus posibilidades para realizarlas, así como del tiempo y del esfuerzo que requieren para concluir las, influye en las estrategias que tienen que utilizar para aprenderlas. Estas percepciones determinan la motivación para el aprendizaje, influyen en el nivel de compromiso con el aprendizaje, condicionan las estrategias de estudio y, en definitiva, son las principales causantes del rendimiento académico (Justicia, 1986). Biggs partió de la hipótesis de que la variabilidad en el estilo cognitivo, el estilo personal y los valores, pueden generar en los alumnos diferentes maneras de abordar la tarea de aprendizaje.

El uso del SBQ permitió a Biggs identificar tres distintas dimensiones que denominó: *reproducción*, *internalización* y *logro*. El autor interpretó que estas dimensiones proporcionaban un marco teórico que podía explicar la conducta del estudiante ya que las mismas indicaban los motivos y las estrategias que de manera coherente se ponen en vigencia al estudiar. Esta relación entre motivo y estrategia se podía demostrar empíricamente (Barca et al., 1997; Valle al., 1998).

Los cambios en la educación superior, así como una mayor comprensión de los enfoques de aprendizaje, motivaron una revisión del SBQ. De esta revisión se obtuvo el SPQ (Study Process Questionnaire), para ser aplicado a nivel universitario, y un instrumento paralelo, el LPQ (Learning Process Questionnaire), de aplicabilidad a nivel secundario. El proceso de desarrollo del instrumento ha proporcionado informaciones conducentes a una mejor comprensión de las características de los enfoques de aprendizaje. Ambas versiones, al igual que el Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle (ASI), se conocen como SAL (Student Approach to Learning) porque enfatizan el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar y lo analizan desde una óptica sistémica (Sachs, Law, Yin y Chan, Carol, 2003; Biggs, Kember y Leung, 2004).

El análisis de los resultados de las aplicaciones de estos instrumentos permitió a Biggs formular su "*Modelo del Proceso de Estudio*". En el mismo se distinguen tres

motivos (obtener buenos resultados con el mínimo esfuerzo, implicarse adecuadamente en la tarea y obtener las más altas calificaciones), que al mismo tiempo están vinculados con sus congruentes estrategias (memorizar selectivamente, buscar y comprender el significado de las tareas, y optimizar el tiempo y el espacio de estudio). Estos hallazgos guardan gran similitud con los encontrados, en contextos diferentes y también mediante metodologías diferentes, en las investigaciones de Marton y de Entwistle. El referido vínculo entre motivo y estrategia se logra mediante un proceso de metaaprendizaje (Biggs, 2005) que supone la conciencia en el estudiante de los motivos que le mueven a involucrarse en una tarea específica de aprendizaje, así como también de su capacidad para ejercer el control necesario en la selección y en el empleo constante de los medios y de las estrategias necesarias para lograr ese aprendizaje.

Dada la destacable y mencionada similitud entre los hallazgos que el uso del SPQ y el LPQ arrojaron y los obtenidos por Marton y Entwistle, Biggs decidió denominar al vínculo motivo-estrategia con el término *enfoque de aprendizaje*, como lo había hecho Marton. Decidió también que los tres enfoques arrojados por ambas escalas se denominarían **superficial**, **profundo** y de **logro**, respectivamente, con su correspondiente motivo y estrategia (Barca et al., 1997). Las dimensiones, los motivos y las estrategias del LPQ original pueden mostrarse de la manera siguiente:

Cuadro No. 7 Enfoques prototípicos de aprendizaje
(Biggs, 1989, 1990)

Enfoque	Motivo	Estrategia
(ES) Superficial	(MS) Extrínseco: Evitar el fracaso, Pero sin trabajar demasiado.	(EsS) Centrarse en detalles Seleccionarlos y reproducirlos con precisión.
(EP) Profundo	(MP) Intrínseco: Satisfacer la curiosidad sobre los temas.	(ESP) Maximizar la comprensión, leer en profundidad, reflexionar.
(EL) Logro	(ML) Logro: competir por las mayores calificaciones.	(EsL) Optimizar la organización del tiempo y esfuerzo (“destrezas de estudio”).

Tomado de: Barca y otros, 1997

Básicamente, la teoría que subyace en los cuestionarios SPQ y LPQ (Sachs, Law, Y. y Chan, 2003; Barca, 2004), es que cuando los estudiantes utilizan los enfoques *superficial*, *profundo* o *de logro* reflejan que siguen motivaciones extrínseca, intrínseca y de logro, respectivamente, y que también, estas motivaciones determinan el tipo de estrategias que consideran más adecuadas para alcanzarlas.

Las ideas básicas con que Biggs (1987, 2005) describe a los enfoques prototípicos *profundo*, *superficial* y *de logro* que los alumnos ponen en ejecución al estudiar, se describirán en el siguiente apartado.

3.4 Descripción general y específica de los enfoques de aprendizaje de acuerdo con los modelos sistémicos

3.4.1 Enfoque superficial (ES): descripción general

Los estudiantes que dan este enfoque a sus estudios lo hacen para satisfacer una motivación extrínseca que se representa en la búsqueda de buenas calificaciones como medio para evitar el fracaso. La estrategia congruente con este tipo de motivación es aquella que se limita a la comprensión de lo esencial en su proceso de aprendizaje. Esta estrategia también se dirige a invertir el menor tiempo y la menor energía posibles para satisfacer los requisitos demandados por la tarea (Biggs, Evans et al., 2003).

Cuando se adopta el enfoque superficial, cada aspecto de la tarea es visto como si fuera una parcela independiente de las demás y, por tanto, no se llega a tener una visión general de la misma que permita establecer las conexiones lógicas entre dichas partes, lo que impide que el estudiante logre visualizarla en términos de un todo unificado. El estudiante pasa por alto las conexiones que puedan existir entre los conocimientos que ya tiene sobre el tema y lo tratado en la tarea, tampoco se implica en la misma para relacionarla con aspectos relevantes de su vida cotidiana. Las tareas de aprendizaje son vistas como imposiciones externas y en términos de resultados o rendimiento. Barca (2004:6), en sus investigaciones con estudiantes de secundaria, ha encontrado que la adopción de enfoques de aprendizaje con orientación superficial *“está asociada siempre al bajo rendimiento escolar”*. En otros estudios, también se ha encontrado que es poco probable que los estudiantes que utilizan el enfoque superficial regularmente obtengan resultados de aprendizaje de alta calidad (Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez Riveiro, Piñeiro Aguín y Rodríguez Martínez, 2000).

Los estudiantes que usan este enfoque logran un aprendizaje de tipo mecánico e irreflexivo que se caracteriza por aprender de memoria los aspectos que consideran esenciales para satisfacer los requisitos de la tarea con el menor esfuerzo posible. Esta

estrategia ocasiona que los estudiantes pierdan la idea central en los textos al leer o al tomar apuntes en las conferencias de los profesores (ver *Cuadro 8*).

Cuadro No. 8 Enfoque Superficial (ES): Descripción Específica (Barca, 2000:53)

SUBESCALAS			ESCALA
MOTIVO SUPERFICIAL (MS)	+	ESTRATEGIA SUPERFICIAL (EsS)	= ENFOQUE SUPERFICIAL (ES)
* Lograr requisitos mínimos de la tarea; un acto de equilibrio entre fracaso y trabajar nada más que lo necesario.		* Se limita a lo esencial y reproducirlo para los exámenes por el tipo de aprendizaje memorístico/ mecánico	
* Motivación extrínseca		* Estrategia de simple reproducción.	
* La motivación es pragmática, utilitarista: su principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones <i>exigibles para aprobar</i> .		* Se memorizan temas/hechos/ procedimientos, sólo lo necesario para <i>pasar</i> las pruebas o exámenes.	
* Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.		* Se focaliza en los elementos sueltos, no se hace la integración.	
* Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.		* No distingue principios a partir de ejemplos.	

3.4.2 Enfoque profundo (EP): descripción general.

La intención básica de los estudiantes que adoptan este enfoque es la de comprender y al mismo tiempo implicarse en la tarea a estudiar, tanto como les sea posible. Este enfoque conduce a adquirir muchos conocimientos así como también a la necesidad de operar a niveles altos de abstracción y de conceptualización, demandando también el despliegue de estrategias óptimas para manejar la tarea. Estos estudiantes tienden a leer reflexivamente para descubrir la estructura del texto hasta identificar el significado de los patrones y los principios del mismo de manera que llegan a establecer las posibles implicaciones y relevancia que tiene para sus vidas, al relacionar lo estudiado con los conocimientos que ya poseen. Es decir, tratan de entender aquello que estudian en lugar de memorizar hechos de manera inconexa, *“también son capaces de atender a los detalles cuando la actividad lo requiere debido a que su red de asociaciones está más elaborada y jerarquizada”* (Esteban et al., 1996:154). Por otro lado, estos estudiantes perciben que tienen control sobre el proceso que siguen para aprender lo que

les permite reflexionar sobre el contenido como un todo entrelazando las partes del mismo de manera reflexiva (Valle et al., 1997).

Estos estudiantes son movidos por un interés intrínseco en lo que están aprendiendo y por una intención genuina de aprender, por tanto, están dispuestos a comprometerse con la tarea en términos tanto de tiempo como de dedicación. Al realizar sus tareas, relacionan su conocimiento previo y los detalles de su experiencia cotidiana con lo estudiado y, como se ha demostrado en diferentes investigaciones, esto les facilita llegar a una comprensión cabal del tema y a obtener un aprendizaje de más alta calidad (Biggs, 1996; Barca, 1999 Shale y Trigwell, 2004).

El enfoque profundo genera en los estudiantes un deseo de aprender cada vez mayor y de embarcarse en lecturas profundas para buscar las ideas principales, revisar los conocimientos y comprobar las ideas propias. Se sienten motivados a involucrarse en actividades de estudio fuera de las aulas y están dispuestos a intercambiar ideas con sus compañeros (as) y profesores y también a formularse preguntas relativas a los temas tratados. Esta manera de afrontar el estudio demanda mucho tiempo y un considerable esfuerzo pero proporciona satisfacción y disfrute en el acto de aprender (Núñez y González-Pumariega (1996).

El estudiantado que utiliza este enfoque de manera permanente va siendo cada vez más independiente de la estructura institucional, desarrolla habilidades que le permiten aprender por sí mismos a conocer y a comprender para poder desarrollar de manera reflexiva las competencias requeridas en una sociedad donde los conocimientos científicos y tecnológicos avanzan de manera vertiginosa; aprender a vivir con los demás, que se facilita por su disposición al trabajo colaborativo que, bien dirigido, contribuye a la realización de proyectos comunes y al desarrollo de la tolerancia ante las condiciones y características de los demás (ver *Cuadro 9*). Es, en definitiva, el enfoque profundo el que ayuda a desarrollar las estrategias para la articulación de los recursos que proporciona el contexto educativo con los recursos personales para autorregular el aprendizaje mientras

duran los años en la institución educativa. Esto es lo que se traducirá en *aprender a aprender* por sí mismo y para toda la vida (Delors, 1996).

Algo que se debe acotar es el papel que juega la memoria, tanto en el enfoque superficial como en el profundo. Mientras en el superficial se memoriza como fin de la actividad en sí misma sin buscar significados, el estudiante con un enfoque profundo está consciente de que también necesita la memoria pero para recordar datos, principios e informaciones relevantes que, al unirlos entre sí, tengan significados y aumenten su comprensión de la tarea en cuestión, facilitando, además, la solución de problemas futuros. Sería, por tanto, erróneo, asumir que la memorización siempre indica un enfoque superficial. Biggs (2005:33), afirma esta idea cuando expresa que *“la memorización corresponde a un enfoque superficial cuando se utiliza en lugar de la comprensión, para dar la impresión de que se comprende”*. Para comprender se requiere involucrarse completamente en la interrelación de contenidos diferentes y es algo que no se logra por la mera memorización (Shale y Trigwell, 2004). Aún hoy, que la sociedad cuenta con los medios tecnológicos necesarios para el almacenamiento y difusión de datos, se requiere que desde la infancia se entrene sobre el uso adecuado de la memoria para contribuir a cultivar *“con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo”* (Delors, 1996:94).

**Cuadro No. 9 Enfoque Profundo (EP): Descripción Específica
(Barca, 2000:54)**

SUBESCALAS			ESCALA
MOTIVO PROFUNDO (MP)	+	ESTRATEGIA PROFUNDA (EsP)	= ENFOQUE PROFUNDO (EP)
*Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo; desarrollar competencia en asignaturas particulares.		*Se trata de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante.	
*La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas.		*La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva	
*Hay una intención clara de comprender.		*Se produce una fuerte interacción con los contenidos.	
*Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.		*Se relacionan los datos con las conclusiones *Se relacionan los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana.	

Ambos enfoques, el superficial y el profundo, son excluyentes en el sentido que no pueden usarse concomitantemente en la misma tarea. Sin embargo, y ya que los enfoques están muy enraizados en las intenciones, un estudiante puede tener la intención de comprender a cabalidad los contenidos y compenetrarse con los significados de una asignatura, mientras que en otra sólo intente aprender lo necesario para aprobar, con el mínimo esfuerzo, los requisitos establecidos para la misma. El estudiante adoptará el enfoque profundo y el superficial, respectivamente (Barca et al., 1997, Shale y Trigwell, 2004).

3.4.3 Enfoque de logro (EL): descripción general.

La motivación de los estudiantes que adoptan este enfoque es extrínseca y los mueve a organizar y a planificar su tiempo con el propósito de obtener las más altas calificaciones. Destacar sobre los compañeros proporciona la satisfacción de un incremento en la autovaloración. El estudiante se enfrenta al estudio de manera competitiva lo que repercute positivamente en su rendimiento académico.

Al asumir el enfoque de logro, el estudiante está muy focalizado en satisfacer los aspectos formales e institucionales del estudio tales como la entrega de las asignaciones en el tiempo previsto y la presentación ordenada de los trabajos y apuntes. Ser considerado como *“un buen estudiante”* es altamente significativo para los estudiantes que adoptan este enfoque lo que los mueve a no escatimar esfuerzos para mejorar su desempeño, así como a usar cualquier estrategia que pueda aumentar sus posibilidades para el éxito, aunque no tengan mucho interés en el contenido a aprender (Evans et al., 2003; Sachs et al., 2003).

El enfoque de logro no está inicialmente dirigido al dominio directo del contenido de la tarea sino más bien al dominio del contexto. Las energías de estos estudiantes se encaminan a un manejo adecuado y eficaz del tiempo y del espacio educativo en que se desenvuelven con el objetivo de quedar *“lo mejor posible”*. Esta manera de abordar los

estudios facilita la adquisición de las destrezas adecuadas para el alcance de sus objetivos de estudio (Ver Cuadro 10).

Cuadro No. 10 Enfoque de Logro (EL): Descripción Específica
(Barca, 2000:55)

SUBESCALAS				ESCALA
MOTIVO DE LOGRO (MP)	+	ESTRATEGIA DE LOGRO (EsP)	=	ENFOQUE DE LOGRO (EP)
*Incrementar el <i>ego</i> y autoestima por medio de la competición; obtener las más altas calificaciones, sea o no el material interesante.		*Organizar el tiempo y espacio de trabajo; hacer todas las lecturas sugeridas; tiempos fijados, comportarse como un <i>estudiante modelo</i> .		
*Necesidad de rendimiento: la intención está en obtener notas lo más altas posible.		*La estrategia concreta está en asignar tiempo, esfuerzo y la atención dependiendo de la <i>rentabilidad</i> que posea la tarea para el estudiante.		
*Intención de sobresalir y de competitividad.		*Se está atento a las pistas acerca de las formas de puntuación del profesorado.		
		*Se organiza el tiempo y se distribuye el esfuerzo para obtener los mejores resultados.		
		*Se aseguran los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.		

Es conveniente señalar que los enfoques de aprendizaje no son rasgos de la personalidad de los estudiantes ni estilos fijos de aprender o de sus “*personalidades académicas*”. De ahí que sea poco adecuado denominar a los estudiantes como “*profundos*”, “*superficiales*” o “*estratégicos*” (Biggs, Kember y Leung, 2004; Biggs, 2005). Los enfoques indican formas preferenciales y más o menos habituales con las que el estudiante enfrenta la situación de aprendizaje pero, al mismo tiempo, son susceptibles de modificarse bajo la influencia de la relación entre el estudiante y las características que el ambiente educativo presenta en un momento determinado. De hecho, los enfoques se ajustan a las particularidades del contexto y a los resultados que se van obteniendo en las diferentes tareas.

Esta idea está enmarcada en la intención de los investigadores que han estudiado los enfoques de aprendizaje en el sentido de que una comprensión adecuada del proceso de aprender implica tomar en consideración los rasgos psicológicos del alumnado (sus motivaciones, sentimientos de valía personal, sus metas y propósitos), pero sin dejar de lado el influjo que los aspectos del contexto educativo tienen sobre el alumnado y que depende, como en cualquier otra actividad humana (siempre influenciada por las percepciones que el hombre tiene del mundo que le rodea), de la manera como el propio alumnado percibe ese ambiente (Shale y Trigwell, 2004). De ahí que Biggs (1988:185) defina los enfoques de aprendizaje como *“los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones del alumnado de las tareas académicas, influidas por sus características personales”*.

3.4.4 Compuestos de enfoques

Si bien los estudiantes no pueden utilizar los enfoques superficial y profundo al mismo tiempo cuando abordan sus tareas de aprendizaje, cada uno de ellos puede asociarse con las estrategias de organización y de dominio del contexto propias del enfoque de logro. De ahí que Biggs (1987) confirmara empíricamente, al realizar sus investigaciones con alumnos de secundaria y de universidad que, tanto los estudiantes que aprenden significativamente como aquellos que lo hacen de manera mecánica, pueden organizarse y buscar el éxito que deriva del enfoque de logro. A esta combinación de enfoques se les denominó *enfoques compuestos de aprendizaje*: superficial-logro y profundo-logro.

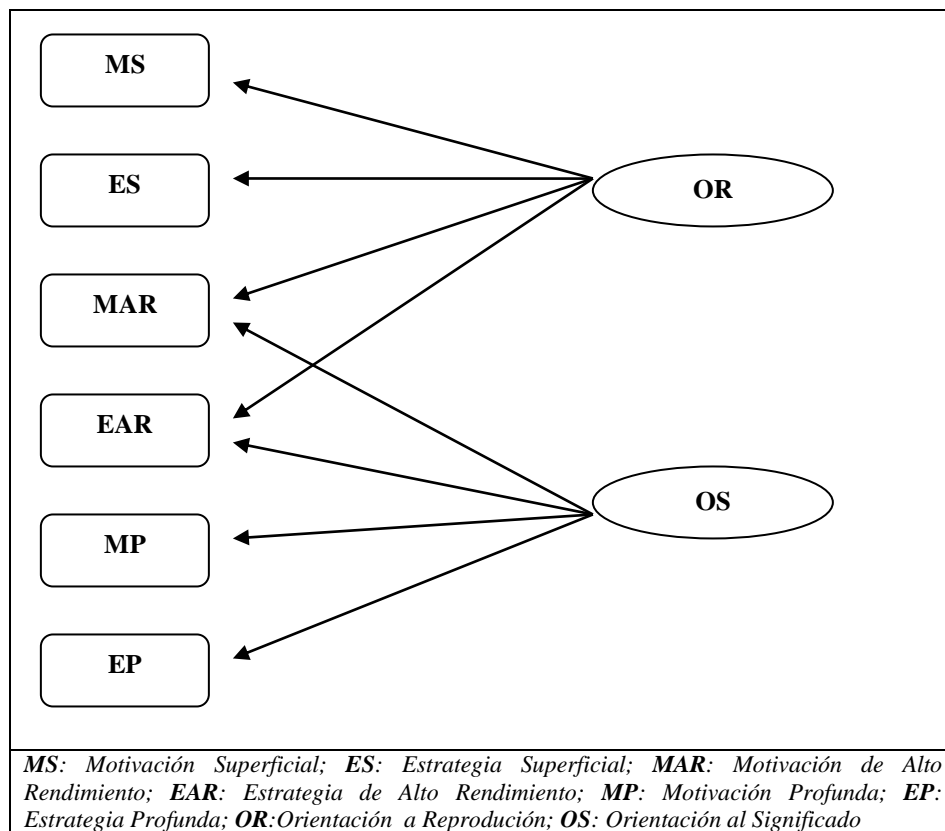
- **Superficial-logro:** la intención que tiene el estudiante que adopta esta combinación de enfoques es alcanzar el éxito y se organiza para obtenerlo mediante un aprendizaje repetitivo y mecánico.
- **Profundo-logro:** este estudiante tiene genuino interés de comprender el significado de lo que estudia y quiere también dominar el contenido de sus

asignaturas. Pero, no quiere pasar inadvertido y se organiza estratégicamente para lograr ambos, la comprensión y el éxito.

Actualmente se ha comprobado una teoría bifactorial que especifica que son dos los factores, dimensiones o enfoques de aprendizaje que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los estudiantes: *el enfoque de orientación al significado (EOR.SG)* y *el enfoque de orientación superficial (EOR-SP)* (Biggs, Kember y Leung , 2001; Barca, 2004b; Rosario, 2005). En este sentido, García Berbén (2005) indica que en algunos estudios se ha encontrado que a muchos alumnos y alumnas no se les puede ubicar en un único enfoque y que, por tanto, los enfoques de aprendizaje deberían estudiarse en un continuo a cuyos extremos correspondan el enfoque superficial y el profundo.

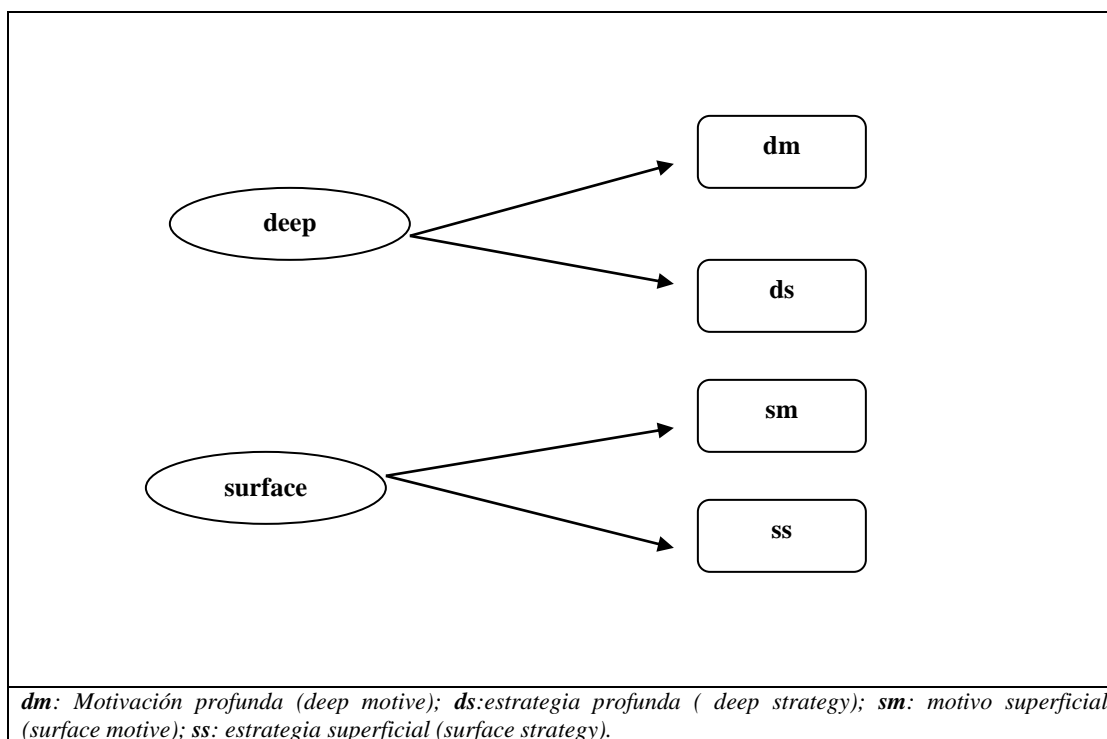
Estas últimas investigaciones a las que nos estamos refiriendo han propuesto un nuevo modelo complementario al ya existente de John Biggs de tres Enfoques de aprendizaje. Así, pues, el profesor Rosario (1999) de la Universidad de Minho, al elaborar su tesis de doctoral, analizó los resultados obtenidos de una muestra de 561 sujetos de Educación Secundaria de Portugal, llega a la conclusión de que los ya conocidos tres enfoques clásicos encontrados por Biggs (1987) pueden reducirse a dos enfoques diferenciados: un enfoque hacia la superficialidad/reproducción (OR) y otro tipo de enfoque de aprendizaje dirigido hacia el significado/comprensión (OS). (Ver *Figura 6*).

Figura 6. Estructura Factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Rosario (1999)



Otra investigación en la que se confirma este nuevo modelo bifactorial es la llevada a cabo por Biggs, Kember y Leung (2001). Estos autores, trabajando con una muestra de 229 alumnos de la Universidad de Hong Kong, llegaron a las mismas conclusiones que Rosario y también proponen un modelo de dos factores: el factor de orientación profunda (“deep”) y el factor de orientación superficial (“surface”). (Ver *Figura 7*).

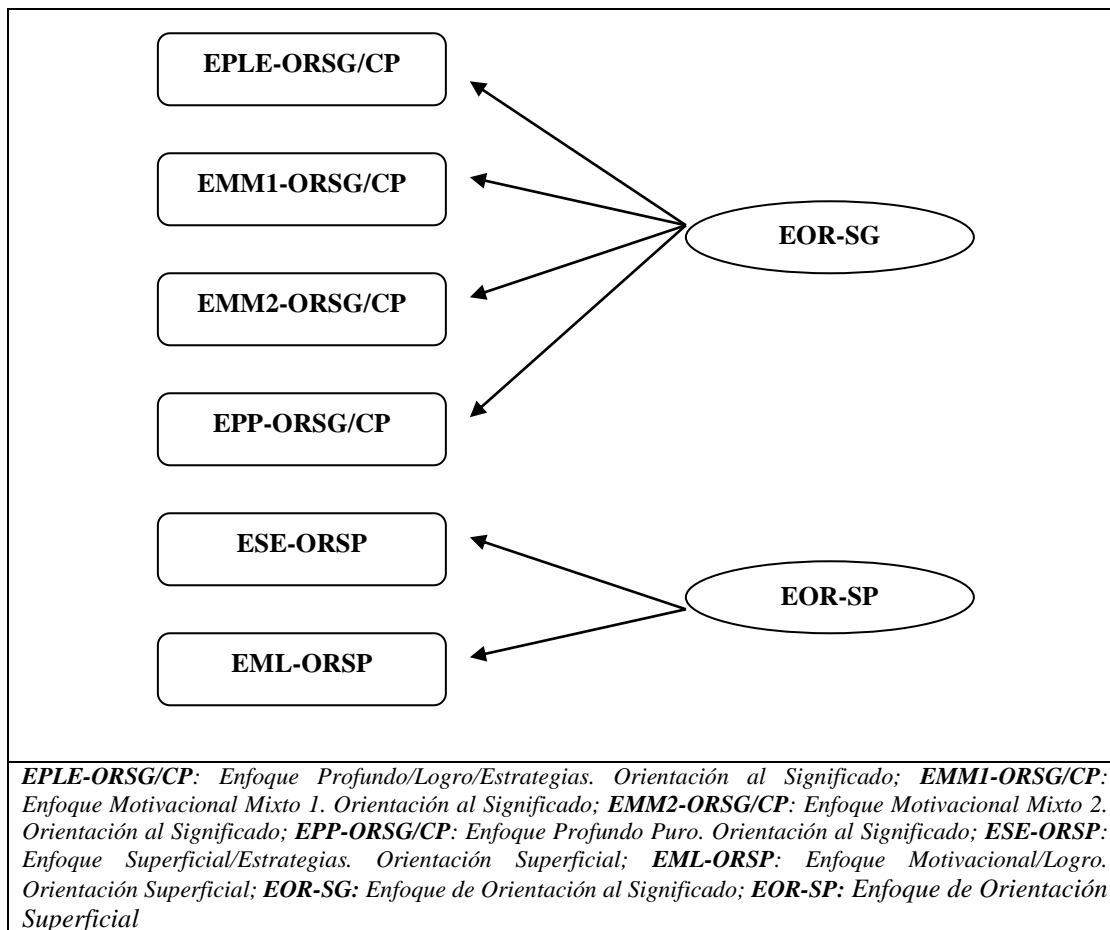
Figura 7. Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Biggs, kember y Leung (2001)



Más recientemente, en el ámbito español, Barca y Peralbo (2002), realizaron una investigación con 1,385 alumnos de educación secundaria de Galicia. El objetivo principal de estos investigadores era conocer las posibles variables que inciden en el fracaso escolar del alumnado de dicha población. Los enfoques de aprendizaje constituyen una de estas variables. El instrumento utilizado para esos fines fue el Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje. El análisis factorial de primer orden arrojó una estructura factorial de seis factores que explica un 40,08 % de la varianza. Por su parte, el análisis factorial de segundo orden, resultó en una solución factorial de dos factores o componentes con una varianza explicada de 61,10 %. Finalmente resultó que: a) los cuatro primeros factores poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor al que también denominaron *Enfoque de Orientación al Significado* (EOR-SG), con una varianza explicada del 40,14 % del total, y b) un segundo componente o factor integrado por los dos últimos factores que

consideraron en su trabajo, con altas cargas factoriales en este segundo componente al que decidieron denominar *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP), con una varianza explicada del 20,95 % del total. (Ve Figura 8).

Figura 8. Estructura Factorial de los Enfoques de aprendizaje a partir de las investigaciones de Barca y Peralbo (2002).



Como hemos visto en los modelos que acabamos de exponer, conforme al análisis factorial de segundo orden realizado en cada una de las investigaciones, podríamos decir que de alguna manera el Enfoque de Logro (EL), del modelo que inicialmente propuso Biggs de tres Factores de Aprendizaje, se integra tanto en el enfoque de orientación superficial o reproductiva (OR; Surface o EOR-SP) como en el enfoque de orientación

hacia el significado (OS; Deep o EOR-SG). Así, pues, puede afirmarse que los alumnos, a partir de sus creencias y de sus circunstancias instruccionales pueden utilizar indistintamente tanto los motivos como las estrategias de logro/alto rendimiento para su abordaje de las tareas de estudio, desarrollando ambos enfoques superficiales o profundos. Y es que el enfoque de logro es una especie de base que facilita la puesta en ejecución de los enfoques profundos o superficiales de aprendizaje. Como conclusión, y siguiendo los resultados de las investigaciones antes mencionadas, habría que decir que son dos los enfoques que con claridad utilizan los estudiantes cuando realizan tareas de aprendizaje: o bien abordan el enfoque de reproducción o bien recurren al enfoque de significado.

El conocimiento de los enfoques de aprendizaje que predominan en el estudiantado puede contribuir al mejoramiento de las condiciones del contexto educativo de las instituciones. Una de ellas puede extraerse de los planteamientos de Biggs (1996) al referirse a las evaluaciones realizadas desde la perspectiva de la tradición cuantitativa o la cualitativa.

Siguiendo a Biggs, podría decirse que el enfoque superficial estaría más ligado a la tradición cuantitativa, que evalúa el proceso de aprendizaje de una manera reduccionista y que concibe el acto de aprender como la capacidad para ir acumulando más y más porciones de conocimientos o informaciones para luego reproducirlas en situaciones de examen o en cualquier ocasión en que el entorno lo demande. Desde esta perspectiva, se infiere que la labor del maestro se reduce a la transmisión adecuada de esos conocimientos.

Por otro lado, la tradición de corte cualitativo tiene la visión de que aprender es acumulativo y consiste en ir incorporando e interpretando nuevo material a lo que ya se sabe por lo que la comprensión y la interpretación de lo que se sabe está en permanente transformación y cambio. Esta visión está más relacionada con las características del enfoque profundo.

A juicio de Biggs (2005), esta tradición cualitativa demanda que el maestro no meramente exponga los conocimientos sino que ayude al estudiante a ir construyendo su propia comprensión de la realidad, informado por las experiencias que proporciona la vida cotidiana. De esto se desprende que el acto de enseñar *“requiere el uso deliberado y explícito de conocimiento relevante como base para provocar la interacción del estudiante con los otros estudiantes y del maestro con el estudiante; un contexto motivante y mucha actividad del estudiante, tanto reflexiva como orientada hacia el dominio de los requerimientos de la actividad* (Biggs, 1996:3).

En términos de enseñanza y de aprendizaje las perspectivas cualitativa y la cuantitativa ejercen una función más complementaria que mutuamente excluyentes. Esto conduce a pensar que el ambiente institucional y, muy específicamente, la manera como el profesor diseña y ejecuta su labor educativa, transmite a los estudiantes tanto la filosofía educativa que sostiene el profesor como también el tipo de respuesta que espera que desplieguen para demostrar que poseen las competencias requeridas para considerar como aprobados los requerimientos de una actividad, tarea o curso. Además, el tipo de comprensión que el estudiante percibe que se espera de él se constituye en lo que serán sus objetivos, y los enfoques de aprendizaje le trazan las pautas para alcanzar esos objetivos.

Cuando dichos objetivos se limitan a la adquisición de datos, hechos o detalles inconexos de una situación determinada, el estudiante estará utilizando un enfoque superficial, mientras que si, por el contrario, el estudiante se implica en la tarea siguiendo la aplicación de razonamiento lógico y abstracto de alto nivel hasta comprender el verdadero significado de lo analizado en la actividad o tarea, para lo cual los detalles y los datos son utilizados como apoyo o como ilustración de lo estudiado, sin que se les de un carácter fundamental, estaríamos frente a la utilización del enfoque profundo (Biggs, 1996).

En este sentido, puede decirse que algo que innegablemente influye en el tipo de comprensión y, consecuentemente, en el enfoque que los estudiantes asumen para su aprendizaje, es la percepción que éstos tienen sobre cómo van a ser evaluados. El tipo de

preguntas que los profesores hacen, aún sin ellos proponérselo, van indicando a los estudiantes los aspectos de la asignatura que el profesor considera más importantes y, sobre todo, el tipo de razonamiento que se espera realicen para responder adecuadamente a las preguntas o problemas que aparecerán luego en los exámenes. Esto es, si el alumno está en condiciones de anticipar si el examen estará constituido por cuestiones o problemas cuya solución demanda la aplicación de razonamiento lógico, abstracto; o si, por el contrario, requerirá la emisión de respuestas más prácticas que denoten la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas concretos del mundo real.

3.5 Modelo de aprendizaje derivado de las investigaciones de John Biggs

Basado, por un lado, en su convicción de que en el aprendizaje se interrelacionan de manera sistémica la *intención* o motivo que el aprendiz tiene para enfrentarse a los estudios que realiza, el *proceso* que sigue y que le permite poner en ejecución una estrategia determinada para alcanzar sus objetivos, y los logros, resultados o *producto*, que en los contextos educativos se manifiesta en términos de rendimiento académico; y por otro, en el hecho de que dichas interrelaciones fueron confirmándose empíricamente, Biggs (1987) desarrolló un *modelo general de aprendizaje del estudiante*, conocido también como *modelo 3p*, en alusión a que en el mismo se pueden distinguir tres factores: *presagio*, *proceso* y *producto*. Ya Dunkin y Biddle (1974) habían propuesto un modelo de proceso de aprendizaje organizado en función de dichas fases cuyo esquema fue precisamente adoptado por Biggs para el diseño de su modelo “**3P**” de enseñanza y aprendizaje que se describe a continuación.

- a) **Factores de presagio:** en estos factores se identifican, en primer lugar, aquellas variables que no forman parte del contexto de aprendizaje en sí mismo sino que se corresponden con factores personales del propio estudiante. Como ejemplo de estos *factores personalógicos* o variables independientes se pueden señalar el autoconcepto, los conocimientos

previos, las habilidades y los estilos cognitivos desarrollados como resultado de experiencias vividas en situaciones educativas anteriores, las metas académicas, los antecedentes familiares y la disposición de la familia a apoyar o no, al estudiante, las subculturas de grupos (Barca, 2000). Pueden indicarse también los sentimientos de valía, personal y académica, que el estudiante experimenta cuando ingresa a un nuevo curso. Por ejemplo, los estudiantes que ingresan por primera vez a la Universidad llegan con una historia de éxitos o de fracasos que de alguna manera condiciona positiva o negativamente las expectativas con que asumen las demandas que el cambio de ambiente educativo les presenta.

En segundo lugar, están los *factores situacionales*, o del contexto de enseñanza, tales como el método de enseñanza del profesor, la naturaleza de las asignaturas, la filosofía educativa de la institución reflejada en el nivel de control que ejerce sobre el estudiante, el clima del salón de clases, los criterios y formas que se utilizan para la evaluación, entre otros. Estos factores de presagio afectan al proceso de aprendizaje y, consecuentemente, al enfoque que el estudiante adopte ante el mismo.

Figura 9. Modelo de aprendizaje 3P

(Biggs, 1966)



b) Factores de proceso: estos factores son los que en realidad determinan la manera como se articulan y combinan, en consecuencia, se abordan y se ejecutan los motivos que los estudiantes tienen para estudiar con las estrategias que sean adecuadas o afines a esos motivos. En este nivel de proceso interactúan los factores de presagio y determinan las actividades que desplegará el estudiante cuando se enfrente con la tarea (Biggs, 2005). Esto quiere decir que en el abordaje y en la ejecución de las tareas se ponen en ejecución los enfoques de aprendizaje, superficial, profundo o de logro que se describieron previamente. Insistimos en que los estudiantes que se mueven con una motivación intrínseca abordarán la tarea mediante lecturas a profundidad y buscando la relación del nuevo conocimiento con sus conocimientos previos y con detalles de su vida cotidiana. Aquellos estudiantes que buscan obtener las más altas calificaciones planifican adecuadamente el tiempo disponible e identifica lo los recursos necesarios para alcanzar la meta. Y aquellos otros estudiantes que aprenden mediante la realización del mínimo esfuerzo se focalizan en aprender lo esencial para pasar la materia de una manera memorística, rutinaria y reproductiva. La opción por un enfoque u otro viene determinada por la actividad de *meta-aprendizaje* que se desarrolla en esta fase. Los factores que se articulan en el proceso son los que forman el *complejo del proceso de aprendizaje/estudio* (Biggs, 1987). Son el centro del sistema de enseñanza-aprendizaje porque en los mismos se pone en evidencia la efectividad o no de la interacción del estudiante, el contexto y los contenidos de las tareas de aprendizaje.

Conviene enfatizar que todo el que aprende es capaz de preguntarse acerca de sus motivos al enfrentarse a un aprendizaje en particular y, de estar consciente de si dispone de los recursos personales requeridos para la ejecución de la tarea. También, que los motivos son considerados como previos a las estrategias (Barca, 2000b) y que el modelo de enseñanza-aprendizaje “3p” funciona de manera

sistémica por lo que cualquier cambio o alteración en una de sus partes se refleja en las demás y se procurará entonces el alcance de nuevo del equilibrio (Morán, 2004).

C) Factor producto: es el resultado de toda la actividad de aprendizaje. Los criterios para evaluar estos resultados van a estar determinados por la filosofía educativa de la persona o institución que haga la evaluación. Estos resultados pueden describirse de manera *cuantitativa*, cuando la atención se centra en la cantidad de aprendizajes, o *cualitativa*, cuando el foco de atención lo constituye la calidad de lo que se ha aprendido. En los contextos educativos este resultado suele interpretarse de manera *institucional*, para determinar las calificaciones o acreditación obtenida, generalmente, con una connotación *cuantitativa* (Biggs, 1989; Valle, Gómez Taibo, Vieiro Iglesias y Fernández Suárez, 1998). En esta interpretación institucional subyace la identificación operativa entre aprendizaje y rendimiento, aunque, en términos educativos, ambos conceptos no deben tomarse como equivalentes. Las evaluaciones *cualitativas* son indispensables porque ayudan a determinar la calidad de los aprendizajes en términos de la relevancia que los mismos tienen para el desarrollo de los diferentes aspectos del estudiante como persona (ver Figura 9).

3.6 Resumen y Conclusiones

En este apartado hemos tratado de presentar un resumen de las principales conclusiones a las que han llegado los investigadores del tema *enfoques de aprendizaje (approaches to learning)*. Estos estudios se enmarcan en la línea de investigación sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y en ambientes educativos. Iniciamos el tema con una breve aproximación al concepto de *enfoque de aprendizaje* y abordando las investigaciones de Ference Marton y Säljö, del Grupo de Gotemburgo, quienes, desde una perspectiva cualitativa, identificaron en el alumnado universitario dos tipos de niveles de procesamiento para la comprensión: *superficial/atomista* y *profundo/holista*). Observaron que en ambos niveles de procesamiento se manifiesta la relación entre la intención del estudiante, el proceso que vive al estudiar y los resultados que obtiene. Este

grupo acuñó el término “*Enfoques de Aprendizaje*” para sustituir al concepto de *niveles de procesamiento*, para no limitarlo a que, como su nombre indica, hiciera referencia sólo a los aspectos cognitivos y procesuales.

Nos referimos también al grupo de Lancaster, encabezado por Noel Entwistle. Estos investigadores continuaron el estudio del tema con una metodología cualitativa y cuantitativa y con la escala ASI, identificaron tres orientaciones de estudio adoptadas por los alumnos: *Orientación al significado*, donde el sujeto busca comprender; *Orientación a la repetición*, el sujeto busca la obtención de los requisitos mínimos; *Orientación al rendimiento*, reflejando esta última componentes de carácter estratégico. Es decir que estos autores, en estudiantes universitarios y de secundaria, identificaron los dos enfoques confirmados por el Grupo de Gotemburgo y, en adición, identificaron y describieron la categoría de enfoque de logro, al que llamaron estratégico.

Incluimos además algunos de los aportes de Selmes (1986, 1987), quien, utilizando su escala IPEA, llega a identificar tres rasgos en cada uno de los enfoques estudiados. El *Enfoque Profundo* se caracteriza por intentar lograr una integración personal del material, buscar interrelaciones y extraer significados. Mientras que el *Enfoque Superficial* busca aislar los diferentes aspectos de la tarea, memorizar el material y denota pasividad en la realización de la tarea. Otro de los aportes de Selmes radica en las observaciones que hizo sobre aquellos factores del contexto instruccional que pueden fomentar la adopción del enfoque profundo o del enfoque superficial.

Nos referimos a las investigaciones de John Biggs y su escala SBQ (Study Behavior Questionnaire). Este autor inició sus investigaciones en Canadá, continuó en Australia y, siguiendo una perspectiva cuantitativa, operacionalizó la conducta de los estudiantes universitarios. Biggs sostuvo que los estudiantes, a la hora de afrontar una tarea presentan una motivación y unas estrategias. Estas estrategias pueden ser *Superficiales*, cuando lo que motiva al sujeto es la memorización y reproducción del material con la intención de alcanzar los requisitos mínimos de la tarea; *Profundo*, cuando la motivación del alumno es la de aumentar las competencias y el conocimiento,

poniendo en ejecución estrategias tales como interrelacionar los nuevos conocimientos con los previos o con los de otras disciplinas, y *Logro*, cuando lo que motiva al alumno es el incremento del “ego”, con estrategias que le ayuden a economizar el tiempos y el espacio, atención a las aclaraciones de los profesores, etc. Con la interacción de las motivaciones y las estrategias correspondientes Biggs obtuvo los correspondientes enfoques: *Enfoque Superficial*, *Enfoque profundo* y *Enfoque de Logro*. Estos hallazgos estaban en franca consonancia con los enfoques de aprendizaje descritos por Marton y con las orientaciones al estudio de Entwistle. De las investigaciones de Biggs resultó el *Modelo de Aprendizaje 3P (Presagio, Proceso y Producto)* que ha servido de base a investigaciones sobre los Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios de La Coruña, Puerto Rico y, actualmente, en la República Dominicana. Como hemos dicho, la investigación ha confirmado que en el enfoque de aprendizaje se combina una intención con una estrategia que le sea afín. De ahí pues que la conceptualización adecuada del constructo enfoque de aprendizaje pasa por comprender el proceso motivacional y las estrategias de aprendizaje, razón por la cual a ambos tópicos se les dedican sendos apartados en el marco teórico de esta investigación.

CAPÍTULO IV

4 ESTRATEGIAS, MOTIVACIÓN Y REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

4.1 Las estrategias de aprendizaje.

Aunque la idea de las estrategias de aprendizaje no es nueva ya que su uso es casi concomitante con la educación (Beltrán, 1998), es durante las últimas tres décadas cuando se ha desarrollado la línea de investigación sobre el aprendizaje que concibe al alumno como el principal conductor de su proceso de aprender. Se trata del conjunto de autores a los que nos hemos estado refiriendo al presentar otros temas y quienes han tratado de integrar en sus estudios sobre el aprendizaje y el rendimiento académico a los componentes cognitivos-metacognitivos con los afectivos-motivacionales (González y Tourón, 1992; (González y Tourón, 1992; Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Barca, 1999, 2000, 2002, 2005; Lindsey y Faulkner, 1996; García y Doménech, 1997; Justicia, 1998; Sternberg, 2000; Zhang, 2000; De la Fuente, 2002; Gravoso et al., 2002; Barca et al., 2004; Rosario et al., 2005). El interés se centra no tanto en los contenidos incluidos en las tareas de aprendizaje como en el análisis de las actividades desplegadas por el alumno al aprender. Los modelos de aprendizaje autorregulado que han surgido como consecuencia de dichas investigaciones parten del supuesto de que los estudiantes son capaces de aumentar su capacidad para aprender conforme van seleccionando y mejorando las estrategias que utilizan para estudiar, se conocen a sí mismos y a los requerimientos de la tarea conforme a lo cual se plantean metas y supervisan y evalúan su desempeño en cada fase de su aprendizaje; son conscientes de sus fortalezas y/o debilidades para aprender al tiempo que seleccionan o crean los mejores ambientes para estudiar haciendo uso de los recursos que están a su disposición (Zimmerman y Schunk, 1994; Schunk y Zimmerman, 1998; González Fernández, 2005; Zimmerman, 1995, 1997, 2002; González-Pienda et al., 2002; Zimmerman. 2002). El desarrollo exitoso de las actividades de estudio requiere de la

puesta en ejecución de diferentes estrategias de aprendizaje que el alumno va perfeccionando a medida que avanza en el proceso.

En la actualidad, las estrategias de aprendizaje son consideradas como una verdadera tecnología al servicio de la educación. Son varias las razones que se citan como explicativas de la importancia que hoy se le concede al estudio de las estrategias. A este respecto, Beltrán (1998:391), luego de mencionar al descenso en todos los niveles de enseñanza, y especialmente en la universidad, la flexibilización de los sistemas de acceso a los estudios universitarios, la comprobación de diferencias estratégicas entre estudiantes con éxito y estudiantes de bajo rendimiento, entre otras, pasa a asegurar que las causas citadas no hubieran podido explicar esta preponderancia de las estrategias si no se les hubiera unido un gran esfuerzo científico representado por “*los recientes estudios sobre la inteligencia, el nuevo concepto de aprendizaje y las experiencias educativas en ambientes naturales*”. Ciertamente, los estudios más recientes sobre la inteligencia se han realizado a partir del enfoque del procesamiento de la información, representado básicamente por la teoría Triárquica de la Inteligencia, de Sternberg y la de las Inteligencias Múltiples, de Gardner. Estos estudios (Beltrán y Pérez, 1998) han supuesto un salto cualitativo por considerar a la inteligencia como un sistema que tiene que ver tanto con el mundo interno como el externo del individuo y han concluido considerando a la inteligencia como susceptible de modificación, es decir que se ha pasado de la concepción estática a la consideración incremental o *estratégica* de la inteligencia; los estudios sobre el aprendizaje conciben al estudiante como un ente activo que construye sus conocimientos inteligentemente y usando las estrategias que conoce y, por otro lado, los estudios del aprendizaje en condiciones naturales que ponen de manifiesto que la inteligencia opera y el aprendizaje tiene lugar en un ambiente cultural e interpersonal.

Los autores han tratado de definir las estrategias de aprendizaje desde perspectivas diversas y han establecido las diferencias con otros constructos afines tales como tácticas, técnicas y procesos. En este apartado nos centraremos en las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo que los estudiantes ponen en ejecución para mejorar su aprendizaje y su rendimiento académico.

4.1.1 Concepto y función de las estrategias

Varios autores están de acuerdo en que el término “*estrategia*” no surgió en el ámbito psicológico sino en el campo militar. Y en el lenguaje castrense una *estrategia* hace referencia al arte de dirigir y coordinar las operaciones militares y se establece la diferencia con el término *táctica* que se concibe como el conjunto de normas para realizar una operación específica (González Fernández, 2002). Una definición general de estrategia es la ofrecida por Bernad Mainar (2002:55), quien se refiere al término diciendo que “*la estrategia consiste en un plan equivalente al conjunto de pasos que se ejecutan para conseguir una meta compleja y nueva*”. En el campo de la educación el concepto de estrategia se reviste de matices particulares ya que en este contexto hace referencia a los procedimientos que se siguen para alcanzar un fin o meta, que siempre se relaciona con lograr aprender. Ya situados en el ámbito educativo, aunque con una visión general, González y Tourón (1992:388) definen a las estrategias de aprendizaje como “*los procesos, planes de acción generales y específicos, que sirven de base para facilitar el aprendizaje y conocimiento cuando realizamos distintas tareas intelectuales*”. Derry y Murphy (1986) definen las estrategias como el conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos.

Dada la reconocida influencia que el pensamiento tiene sobre el aprendizaje, Beltrán (1998: 393-394) indica que “*las estrategias de aprendizaje son reglas o procedimientos que nos permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje... así entendidas, no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentado a la tarea del aprendizaje*”.

Otra definición de estrategia de aprendizaje, que hace referencia a las condiciones de conciencia y de intencionalidad que se señalan dentro de las características de las

estrategias, es la aportada por Monereo (2000:34) quien dice que “*una estrategia de aprendizaje sería un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción*”. Por su parte, los autores Weinstein y Mayer (1986:315) también ponen en evidencia el carácter propositivo de las estrategias cuando las definen como “*las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje con el propósito de que influyan en su proceso de codificación*”.

La idea que subyace en las señaladas definiciones de estrategias de aprendizaje es que éstas son las herramientas, procesos o mecanismos que ayudan al sujeto en la “*gestión eficaz de la información*” (González y Tourón, 1992; Roces Montero et al., 2002), esto es, a la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de dicha información. En definitiva, se requiere tomar en cuenta las estrategias de aprendizaje en cuanto a que constituyen las competencias necesarias para que los estudiantes controlen el proceso y logren un aprendizaje significativo. Ya sabemos que el aprendizaje no consiste en la mera adquisición de datos e informaciones y que se ha dejado de concebir a la *capacidad para aprender* como una capacidad innata para considerarla como un conjunto de habilidades que, a la luz de las inteligencias múltiples, de las habilidades cognitivas y sociales y de la inteligencia emocional, se deben desplegar para adaptarse a situaciones nuevas y resolver de manera exitosa los problemas por ellas planteados (Barca, 2004a).

En cuanto a los rasgos que caracterizan a las estrategias y aunque no existe un acuerdo al respecto entre los autores, Beltrán (1998) señala que la estrategia de aprendizaje es:

- *Intencional y propositiva*, ya que el comportamiento estratégico siempre implica la dirección hacia la obtención de una meta.
- *Consciente*, hace referencia a estados controlados y a acciones deliberadas en contraposición a estados automáticos.

- *Selectiva*, ya que está precedida por un proceso de selección que implica escoger entre diferentes opciones aquella que resulte más eficaz y garantice mejor ejecución tomando en cuenta la naturaleza de la meta que se persigue, el tipo de tarea a realizar, los materiales a utilizar, el contexto y las condiciones del propio sujeto.
- *Autónoma* porque supone que el alumno ejecute el procedimiento por sí mismo, sin ayuda de los demás, con el propósito de que sea cada vez más independiente de la acción del profesor y tome las riendas del proceso hasta llegar a planificar, regular y evaluar su aprendizaje.

4.1.2 La metacognición: uso estratégico del conocimiento

El concepto de *metacognición* es muy discutido desde hace tiempo y en la actualidad es un tema central en el ámbito de la psicopedagogía, por sus implicaciones para el proceso de aprendizaje. Esto es debido a que las teorías más modernas sobre el aprendizaje conciben al estudiante como autónomo, capaz de comprender qué es lo que está aprendiendo y cómo debe trabajar para lograrlo, como responsable de atender a la instrucción y como constructor de su propio aprendizaje. Los fundamentos teóricos de la metacognición y del desarrollo de la investigación en esta área se deben inicialmente a Flavell (1976:232), quien la define diciendo que *“La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otra cosa relacionada con ellos como, por ejemplo, las características de la información u otros datos que sean relevantes para el aprendizaje”* .

Esta definición implica que la metacognición tiene dos significados diferentes pero que en realidad están fuertemente relacionados. Por tanto, el modelo de Flavell propone que el conocimiento de la capacidad se desarrolla por dos vías: la metacognición como producto y la metacognición como proceso.

Al hablar de la metacognición como producto o contenido se alude al conocimiento que tenemos de nuestro propio funcionamiento cognitivo. En este sentido la

metacognición hace referencia a la reflexión, no sólo sobre la realidad física y social sino también sobre el pensamiento propio y el ajeno y a través de ella se elaboran teorías sobre la mente (la memoria, el aprendizaje, los motivos para la actuación...). Desde este punto de vista la metacognición consiste en *pensar sobre el propio pensamiento*.

Cuando nos referimos a la metacognición como proceso estamos hablando de los procedimientos de supervisión y de regulación que ponemos en marcha cuando nos exponemos a una situación de aprendizaje. Es el control que el sujeto puede llegar a tener sobre su actividad cognitiva. A través de la metacognición el sujeto logra el conocimiento de las posibilidades que tiene para realizar una determinada actividad conforme a las capacidades de que dispone para ello. Esto es lo que permite que se puedan planificar las acciones futuras (Flavell, 1970, 1976; Justicia, 1998). La intervención de la metacognición en el control de los actos de conocer es una de las razones por las cuales ocupa, como ya dijimos, un lugar muy importante en la psicología educativa y en la psicopedagogía. Cuando un estudiante tiene conocimientos en un campo determinado, necesita determinar cuáles son las estrategias más adecuadas para profundizar en esa área del saber y para ello también requiere “*saber qué sabe y cómo lo sabe*” (Valle et al., 1997; Ugartetxea, 2001; Chen, 2002; Gutiérrez, 2003). Los términos conocer y controlar son claves asociadas a la metacognición. La metacognición, en cuanto capacidad, se convierte en el núcleo central de los procesos de aprendizaje y por mediación de ella el alumno autorregula, planifica y controla toda la actividad que debe desplegar al interactuar con los contenidos a aprender.

A juicio de Flavell (1970), la actividad cognitiva se puede controlar a través de cuatro componentes interactivos:

- a) *los conocimientos metacognitivos*, que incluyen a su vez conocimientos sobre *las personas* (saber, por ejemplo, que se es más capaz de recordar números que palabras), *la tarea* (llegar al conocimiento de que la organización puede facilitar o dificultar el aprendizaje de su contenido), *las estrategias* (saber que el uso de una estrategia específica es un procedimiento adecuado para llegar a la comprensión);

- b) *las experiencias metacognitivas*, incluyen los pensamientos, las sensaciones y los sentimientos asociados con la actividad metacognitiva y que se pueden interpretar conscientemente;
- c) *las metas cognitivas*, son los fines o propósitos que se proponen ante las diferentes situaciones, y
- d) *las estrategias metacognitivas*, están determinadas por la finalidad conforme a la cual se les considera como *cognitivas*, cuando se utilizan para mejorar y progresar en una actividad específica (por ejemplo, leer y releer un texto) y como *metacognitivas*, cuando su función es supervisar el proceso (formularse preguntas acerca de un texto leído para verificar cuánto se ha aprendido).

Una autora que ha hecho aportes relevantes en el campo de la metacognición es Ann Brown (1978), para quien el comportamiento estratégico ocupa el lugar central en la actividad cognitiva y la metacognición el control deliberado de dicha actividad. Llegó a establecer las relaciones entre la “regulación de la cognición” y el “conocimiento de la cognición” por considerarlos como procesos diferentes aunque íntimamente relacionados. Brown insiste en que si una persona no es consciente del bagaje de estrategias de que dispone, muy difícilmente podrá utilizarlas de manera adecuada cuando la situación específica así lo demande. Se deduce entonces la idea de que *la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación*.

En el capítulo dedicado al estudio de los enfoques de aprendizaje nos referimos a las investigaciones de John Biggs. Recordemos que este autor utiliza el constructo *metaaprendizaje* para explicar los procesos metacognitivos que vive el alumno ante las tareas de aprendizaje, de las intenciones que le mueven a implicarse en una actividad y del control que tienen en la selección de las estrategias adecuadas para alcanzar esos propósitos en las situaciones de aprendizaje en ambientes educativos. La concreción de estos procesos la consigue el autor con el término *enfoques de aprendizaje* a través del cual el metaaprendizaje es visto como un subproceso de la metacognición (Morán, 2004).

A partir de lo dicho, conforme a los autores señalados y a Ford (1981), podemos deducir que la metacognición supone la autovaloración y el control de los propios pensamientos y de los afectos. Por tanto, la *metacognición* es el aspecto principal de la autorregulación del aprendizaje e implica el conocimiento de las propias cogniciones y procesos mentales incluyendo la planificación, la supervisión y la regulación de las actividades desplegadas para aprender. La metacognición, como capacidad, permite al aprendiz reflexionar no sólo sobre la naturaleza del aprendizaje en el que está inmerso, sino también sobre la naturaleza y el control de los procesos tanto internos como externos que influyen en el mismo. Supone tener conciencia de las metas que se pretenden alcanzar, reflexionar sobre la elaboración de los conocimientos, evaluar los resultados obtenidos y, sobretodo, un conocimiento de las estrategias adecuadas para la regulación del aprendizaje.

4.1.3 Clasificación de las estrategias

La importancia de las estrategias en el ámbito educativo, donde, como ya dijimos, se han visto enriquecidas por varias líneas de investigación, ha suscitado también entre los autores su clasificación siguiendo diferentes criterios. Así, se citan en la literatura concerniente a este tema las clasificaciones de: Kirby (1984), quien distingue entre *microestrategias* y *macroestrategias*; Weinstein y Mayer (1986) quienes establecen la distinción entre: a) *estrategias de repetición*, b) *de elaboración*, c) *de organización*, d) *de regulación de la comprensión* y e) *afectivas*. Por otro lado, Beltrán (1998) establece que las estrategias se pueden clasificar tomando en consideración dos criterios: su naturaleza (estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo) y su función considerando los procesos (sensibilización, atención, adquisición personalización y control, recuperación, *transfer* y evaluación). Conjugando ambos criterios llega a dividir las estrategias en cuatro grupos: *estrategias de apoyo*, *estrategias de procesamiento*, *estrategias de personalización* y *estrategias metacognitivas*.

Otros autores (González y Tourón, 1992 y Barca, 1999, 2000, 2004) agrupan las estrategias en tres categorías: *estrategias cognitivas*, *estrategias metacognitivas* y

estrategias de apoyo o de control de los recursos para el aprendizaje. El Cuadro 11 presenta esta clasificación, elaborada por Barca, y que pasamos a describir someramente.

**Cuadro No. 11. Categorías y tipos de estrategias de aprendizaje
(Barca, 1999, 2000)**

CATEGORIAS GENERALES Y TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
CATEGORÍAS	TIPOS DE ESTRATEGIAS
ESTRATEGIAS COGNITIVAS: su finalidad está en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.	<i>Estrategias de procesamiento superficial</i> * De repetición/memorísticas/mnemotecnia
PROCESO: Adquisición → Codificación → Comprensión → Recuperación de la información → Aplicación de la información.	<i>Estrategias de procesamiento profundo:</i> * De selección/esencialización * De organización * De elaboración * Estrategias Superficiales, Profundas, de Logro. * Enfoques Profundos, Superficiales y de Logro.
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: consisten en la planificación, regulación y control de la información para lograr las metas/fines del aprendizaje. Requieren consciencia y conocimiento de variables relacionadas con la persona, con las tareas y con las estrategias.	* <i>Con la persona:</i> se requiere conocimiento por parte del sujeto en relación con sí mismo: sus habilidades y sus limitaciones * <i>Con la tarea:</i> Se requiere la reflexión sobre el tipo de problemas que se trata de resolver. Hay que averiguar el <i>objeto</i> de la tarea. * <i>Con la estrategia:</i> se incluye aquí el conocimiento de las estrategias o mecanismos para resolver una tarea.
ESTRATEGIAS DE APOYO: se trata de mecanismos o procedimientos que se usan como recursos por parte del sujeto para resolver diferentes tareas de aprendizaje. Su finalidad radica en sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje y facilitar su comprensión, retención y transferencia. Es decir: se trata de optimizar las tareas de estudio.	* <i>Afectivas</i> * <i>Motivacionales</i> * <i>Actitudinales</i> Ejemplos: a/ manejo y control del tiempo de estudio; b/ organización del ambiente de estudio (material, recursos, técnicas, etc.) c/ manejo y control del esfuerzo que se debe realizar para alcanzar la comprensión y retención; d/ manejo y control del tiempo de atención sostenida necesaria para la adquisición y procesamiento de los contenidos de una tarea; e/ manejo y control de la curva del aprendizaje y olvido, automanejo de regulación-evaluación, auto-instrucciones, planificación de las tareas, etc.

1. *Estrategias cognitivas:* como indica Barca, su finalidad está en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos. Estas estrategias son las que el estudiante utiliza para codificar, comprender y recordar las informaciones necesarias para la obtención de unas determinadas metas de aprendizaje (González y

Tourón, 1992). Dentro de esta categoría se encuentran las estrategias de *repetición*, de *elaboración* y de *organización*.

Una de las estrategias cognitivas más conocidas es la de *repetición*. Dicha estrategia permite mantener la información activa en la memoria de trabajo y es útil para realizar las tareas que implican memorizar la información pero insuficiente para la elaboración de la misma. La estrategia de elaboración se requiere para el desarrollo de un enfoque profundo de aprendizaje. La repetición está considerada como una estrategia de procesamiento superficial (Valle Arias et al., 1998). Y, en términos de Beltrán (1998), el estudiante que se limita a repetir o reproducir los conocimientos tendrá un aprendizaje mecánico y repetitivo, a diferencia de aquel que utiliza las estrategias de selección, organización y elaboración, cuyos conocimientos serán constructivos y significativos.

Mediante las estrategias de *organización* el estudiante puede estructurar los contenidos de manera que se establezcan entre ellos las conexiones existentes y que se forme un todo coherente y significativo. Para estos fines, se pueden utilizar las técnicas del subrayado, los mapas conceptuales, organizar la información conforme a diferentes criterios, entre otras. Estas estrategias ayudan a la comprensión y a la retención del material pero, a juicio de González y Tourón (1992), deben utilizarse en conexión con otras de un orden más elevado para facilitar la dirección estratégica hacia la obtención de las metas propuestas, como es el caso de las estrategias que se ubican en el área de la metacognición.

Las estrategias de *elaboración* permiten la conexión entre el nuevo material a aprender y aquellos conocimientos previos que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz con lo cual aumenta el grado de significatividad del nuevo conocimiento. El parafraseo, explicar el tópico a otros, crear analogías entre las informaciones nuevas y las ya existentes, son algunas de las técnicas que se utilizan en la ejecución de estas estrategias. Estas son las estrategias que más ayudan al procesamiento profundo de la información y al aprendizaje significativo. Las estrategias de organización y las de

elaboración hacen referencia a un procesamiento profundo de la información (Valle Arias et al., 1998).

La puesta en práctica de estas estrategias cognitivas ayuda, como se desprende de los conceptos emitidos, a que el aprendizaje sea más significativo y de más calidad. Sin embargo, el mero conocimiento de las mismas no asegura que se usarán de manera efectiva en el terreno real donde el aprendizaje toma lugar (González Cabanach, Valle Arias, Rodríguez Martínez y Piñeiro Agüin, 2002).

2. *Estrategias metacognitivas*: se refieren a la planificación, regulación, observación y evaluación de los procesos que se siguen para estudiar. Estas no son estrategias específicas sino muy generales y que tienen que ver con la conducción mental del proceso. Favorecen un mayor grado de transferencia del aprendizaje pero también son más difíciles de enseñar al tiempo que cumplen la doble función de conocimiento y control. La metacognición implica reflexión e incluye la toma de conciencia de las variables relativas a la persona, a la tarea y a las estrategias.

d) *La consciencia de las variables personales* incluye el conocimiento que se tiene de uno mismo como procesador de la información y de cuáles son las fortalezas y las debilidades de que se dispone para enfrentar la tarea. El conocimiento de las características que se tienen como aprendiz se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que se desarrollan en el aprendiz en tanto sujeto que es capaz de aprender y de pensar (Justicia, 1998). Este aspecto ayuda a determinar asuntos importantes para la ejecución relativos a la mejor estrategia a utilizar, a cuáles de los recursos del ambiente son más apropiados, al nivel de esfuerzo a desplegar y a la más adecuada distribución del tiempo para la realización de la tarea. Estas estrategias metacognitivas giran en torno a las autoconceptualizaciones, especialmente, a las creencias de control y de autoeficacia (Roces Montero et al., 2002). Por esto, González y Tourón (1992:392) afirman que “*conocer nuestras propias características en el aprendizaje nos va a ayudar a determinar qué es lo que tenemos que hacer*

para dominar una tarea, cómo podemos prevenir determinados fallos, qué tipos de recursos tenemos que utilizar (tiempo, esfuerzo, ambiente de estudio, materiales de ayuda) y en qué grado”.

- e) *El conocimiento de las variables de la tarea* es esencial para desplegar un desempeño adecuado. Una de las primeras condiciones es conocer cuál es el objetivo, el nivel de dificultad y las demás demandas de la tarea académica para, consecuentemente, determinar el tipo de recursos y de procesamiento cognitivo más adecuados para resolverla. En este sentido, también ayuda establecer la relación entre las demandas de la nueva tarea y las de otras resueltas en el pasado. Es de vital importancia que el estudiante conozca este aspecto con el fin de que enfrente el estudio con efectividad (González y Tourón, 1992), ya que la eficacia en la realización de las tareas aumenta conforme el sujeto va alcanzando mayor conciencia de las variables de las mismas (Justicia, 1998).
- f) *El conocimiento de las variables de las estrategias* se refiere al conocimiento de las estrategias con que se puede contar para el desarrollo de la tarea. Dicho conocimiento debe ser *declarativo* (qué es una estrategia), *procedimental* (pasos que se requieren para poner en marcha una estrategia) y *condicional* (cuándo y por qué utilizar una estrategia (Beltrán, 1998). Esto indica que no es suficiente que el estudiante sepa *qué* es una estrategia sino que es indispensable que también sepa *cómo* y *cuándo* utilizarla. Este conocimiento de las variables de la tarea hace referencia al conocimiento procedimental que se obtiene como resultado de la experiencia y, sobretodo, de los resultados obtenidos en tareas anteriores (Justicia, 1998).

3. *Estrategias de apoyo*: se refieren al manejo de los recursos que ayudan a un desarrollo óptimo de la tarea. Estas estrategias no enfocan directamente al aprendizaje sino más bien a la mejora de las condiciones del entorno y a las psicológicas del aprendizaje donde el aprendizaje toma lugar. Con estas estrategias el estudiante se sensibiliza hacia las tareas de aprendizaje que debe realizar. Dicha sensibilización opera en tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Los aspectos motivacionales son esenciales para

lograr un aprendizaje significativo porque ayudan a mantener la persistencia en el esfuerzo para el estudio, influyendo en éste el estado de ánimo y el control de la ansiedad. Adaptarse al entorno y actuar sobre él para modificarlo conforme con las necesidades, forma parte de este grupo de estrategias. La adecuada distribución del tiempo dedicado al estudio, la búsqueda oportuna de la ayuda que puedan ofrecer profesores y compañeros así como escoger un lugar para el estudio donde la ausencia de distractores faciliten el mantenimiento de la atención, son todos aspectos incluidos en estas estrategias (González y Tourón, 1992; Justicia, 1996; Beltrán, 1998; Valle et al., 1998; Roces et al., 2002; Barca, 2002, 2004).

4.2 El aprendizaje autorregulado.

Durante mucho tiempo los investigadores estuvieron considerando a los aspectos cognitivos y situacionales del estudiante como responsables últimos y como únicos mediadores entre los procesos de enseñanza que vive el maestro y el aprendizaje que tiene lugar en el estudiante. Esa visión condujo a que muchos educadores y psicólogos atribuyeran el fracaso académico de los estudiantes a diferencias individuales determinadas por la inteligencia y otras habilidades (Zhang, 2000). De esta forma, se dejaban de lado a otros factores que se relacionan con variables de tipo afectivo, emotivo y relacional, que también influyen en el rendimiento académico. Dentro de dichas variables se pueden señalar aspectos tales como la capacidad percibida (Bandura, 1997), las relaciones familiares (Martínez-Pons, 1996; González-Anleo et al., 1997; Palacios y González, 1998; Rodrigo et al., 2006), la percepción del estudiante acerca de la gestión del maestro en el aula y de sus relaciones con sus iguales, el autoconcepto y las atribuciones causales del estudiante ante su éxito o su fracaso académico (Weiner, 1985; Markus y Wurf, 1987; Barca, 2000, 2004). Se ha comprobado que las mismas son componentes de alta incidencia en el rendimiento académico.

En estos momentos, una línea de investigación sobre el aprendizaje que ha ganado preponderancia gira en torno a la integración de la vertiente cognitiva y la motivacional

(Núñez Pérez et al., 1998; Valle et al., 1997; González-Pianda et al., 2003; Zimmerman, 2002). Para describir el panorama actual podría afirmarse que “*tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centran sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada*” (García Doménech, 1997:1).

De lo dicho se desprende la necesidad de identificar y estudiar los diferentes factores que a manera de urdimbre se entrelazan en el complejo acto de aprender en orden a comprender las características del mismo. El ser humano es mucho más complejo que el acto de conocer y en éste acto de conocer intervienen muchos otros factores, también complejos, como son los afectivos, los motivacionales y los emocionales. La capacidad para la autorregulación es una de las cualidades más distintivas del ser humano. Esta capacidad se estudia en diferentes campos de la psicología tales como la personalidad, motivación-emoción, psicología experimental, social, clínica, del desarrollo, del aprendizaje, de la salud, de las organizaciones, así como en medicina conductual (González Fernández, 2001, 2005). En términos generales, la *autorregulación* hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano para controlar y dirigir su conducta en un entorno determinado (Markus y Wurf, 1987). La manera como esa capacidad se manifiesta para favorecer los procesos de aprendizaje ha sido objeto de mucha investigación desde la teoría cognitiva moderna. Uno de los autores que más atención ha otorgado a la relevancia de dicha capacidad ha sido Zimmerman (2000)

A partir de los años ochenta se ha venido desarrollando una perspectiva en el estudio del aprendizaje que insiste en el hecho de que los estudiantes efectivos y exitosos tienen, en mayor grado que aquellos que no lo son, un conocimiento metacognitivo sobre el uso efectivo de estrategias adecuadas para la eficiencia en el proceso de aprender. Por esto, el constructo *autorregulación* es visto por Zimmerman como la interacción de procesos triádicos y se refiere al grado en que el estudiante se siente *metacognitiva*,

motivacional y conductualmente implicado en su proceso de aprender. Esta capacidad se puede aprender mediante el uso selectivo y adecuado de estrategias metacognitivas y motivacionales, que al mismo tiempo desarrollen también la capacidad de autocontrol y la autonomía del alumno en su proceso de aprender (Beltrán, 1998). El aprendizaje autorregulado supone el uso de habilidades conductuales para el manejo eficiente de las demandas ambientales y requiere del conocimiento de los recursos personales para discernir sobre la aplicación de esos recursos en ambientes relevantes. De ahí, pues, que para la mejora constante del aprendizaje se requiera que los estudiantes pongan en marcha determinadas estrategias que les permitan la retroalimentación informativa para ser capaces de planificar y coordinar los recursos personales e institucionales con el propósito de alcanzar los objetivos escolares, fundamentándose en sus percepciones de autoeficacia (Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Justicia, 1998; González y Tourón, 1992; González-Pienda et al., 2002).

Para tener una idea comprensiva del aprendizaje autorregulado, por lo tanto, es necesario conocer diferentes factores personales que el aprendiz ejerce cuando aprende. Dentro de dichos aspectos se pueden señalar los siguientes: las metas académicas, las atribuciones causales, el autoconcepto y los enfoques de aprendizaje. Esta postura implica ampliar la visión del *paradigma cognitivo* que tradicionalmente ha considerado a los aspectos cognitivos y motivacionales como los determinantes más importantes del rendimiento académico para ver a la persona como un todo que funciona y aprende a partir de dimensiones que se ligan a la interactividad y a la relacionalidad para explicar la dimensión o manera única de aprender de las personas en cuanto *capacidad de ser ellas mismas* (Barca, 2005).

Para adaptarse a los contextos educativos y para tener éxito en los estudios así como para alcanzar desempeños destacados en la casi totalidad de las creaciones humanas, tales como las artes, el deporte y la ciencia, no basta con tener una gran capacidad, se requiere autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1997). Los estudiantes desarrollan y aprenden a autorregularse como resultado de la experiencia y la práctica vivida en los contextos educativos, entre otros. Esto significa que el aprendiz que autorregula su aprendizaje

establece unas metas claras acerca de lo que trata de aprender, conoce los recursos tanto personales como del contexto con que cuenta para alcanzar esas metas, pone en ejecución las estrategias adecuadas y se esfuerza para hacer uso de esos recursos, planifica y monitoriza su tiempo y el ambiente físico y social que le rodea, autoevalúa los resultados y también tiende a atribuir sus éxitos y sus fracasos a factores personales internos y controlables.

En su empeño por explicar la interrelación de los factores cognitivos y los motivacionales en el aprendizaje, Valle et al., (1997) utilizan con éxito la expresión popular *querer es poder*. Esta expresión les ayuda a establecer que para aprender, si bien se requiere disponer de los componentes cognoscitivos que permitan *poder* hacerlo (*skill*), también es indispensable *querer* hacerlo (*will*), implicando esto último la necesidad de los componentes motivacionales que permiten contar con la disposición, la intención y la motivación, aspectos que favorecen la puesta en marcha de estrategias conducentes a la obtención de las metas (Hattie et al., 1999; González-Pienda, 2003). En opinión de Ford (1981), esa expresión indica que para aprender a altos niveles de abstracción se requiere tener no sólo *habilidad* sino también *intención*. La referida expresión también implica la consideración del papel que los sentimientos de autoeficacia juegan en la consecución de las metas en general y del éxito académico en particular. De ahí que para Prieto (n.f.) no sea suficiente *ser capaz de* sino que es necesario *juzgarse capaz de* poner en ejecución esa capacidad y articularla con mecanismos personales de autorregulación para obtener el éxito académico (Bandura, 2004). Aún cuando se estudian los aspectos cognitivos del aprendizaje el objetivo ya no es tanto para determinar el nivel de capacidad con que el sujeto cuenta para enfrentar la tarea como conocer los mecanismos y estrategias que pone en ejecución para utilizar esa capacidad.

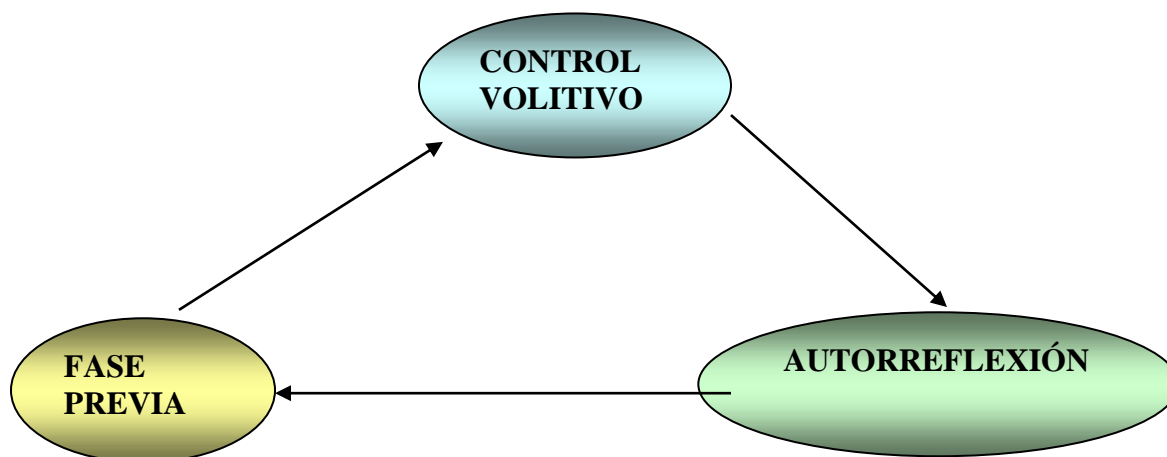
Los modelos actuales de aprendizaje están de acuerdo en cuanto a las condiciones y a los principios que rigen al aprendizaje autorregulado; estas características son recogidas por González-Pienda et al. (2002:18) en las siguientes:

1. “Parecen observar al aprendiz como un participante activo y constructivo de su proceso de aprendizaje.
2. Asumen que los aprendices pueden potencialmente supervisar, controlar y regular, en alguna medida, determinados aspectos de su propia cognición, motivación, y de su comportamiento, así como determinadas características del entorno.
3. La existencia de algún tipo de criterio o estándar, normalmente referido como meta o valor de referencia, frente al que se realizan comparaciones de cara a estimar si se debe continuar así, si es necesario incorporar algún cambio, o si es preferible abandonar.
4. Las actividades autorreguladas median entre las características personales y contextuales y el logro o rendimiento real”.

Varios investigadores (González y Tourón, 1992; Zimmerman, 2002; Chen, 2002) están de acuerdo al señalar, con fundamentación empírica, que el aprendizaje autorregulado implica una actitud proactiva de parte del aprendiz en lugar de una mera reacción ante las fuerzas biológicas y las actividades de aprendizaje. Estos aprendices son conscientes de sus fortalezas y de sus debilidades.

Como proceso, el aprendizaje autorregulado sigue varias fases o subetapas. Los autores no se han puesto de acuerdo ni en el número de subetapas ni en la denominación de cada una de ellas. Como ejemplos se pueden mencionar los modelos de Markus y Wurf (1987), que plantea cuatro subetapas; el modelo de Kuhl (1992) quien propone tres subetapas y el de Ertmer y Newly (1996), quienes también plantean tres subsistemas. Pero el modelo más citado en la literatura actual es el de Zimmerman (1998). (Ver Figura10).

**Figura 10 Fases del ciclo del aprendizaje autorregulado.
(Zimmerman, 1998).**



El modelo de Zimmerman describe el carácter cíclico de la autorregulación enfatizando los procesos de autoobservación y regulación conductual; el manejo de estrategias metacognitivas, afectivas y motivacionales; la autorregulación del ambiente mediante la observación y supervisión de los cambios en las condiciones del entorno; de las demandas de las tareas y de los resultados obtenidos en las mismas. Todo ello con el propósito de mejorar el desempeño y alcanzar las metas propuestas. Las fases del proceso cíclico de autorregulación son las siguientes:

- En la fase *previa* se identifican dos procesos: el análisis de la tarea y la automotivación. Es la fase en la que se establecen los objetivos y se planifican las estrategias. El establecimiento de las metas de la propia actuación se hace en esta fase y constituye un paso fundamental en el autocontrol de la conducta porque el alumno debe escoger entre las diferentes metas que se le planteen y decidir qué es lo más importante, para actuar en consecuencia. Es importante que el individuo

se conozca a sí mismo para que, a la luz de sus fortalezas y de sus debilidades, se formule expectativas realistas y sea consciente de lo que es capaz de hacer. A juicio de González Fernández (2001, 2005) es importante que el alumno reflexione y evalúe la importancia y la relevancia de las metas que se ha propuesto de manera que sus sentimientos hacia las mismas sean positivos y se comprometa con su consecución. Se requiere que el estudiante planifique de manera intencional las estrategias y que dirija sus acciones hacia la adquisición y la mejora de sus habilidades. En la planificación estratégica es necesario que se prevean ajustes constantes conforme cambian los aspectos personales, los conductuales y los del ambiente. De igual modo, el estudiante ha de estar motivado para el uso de las estrategias de suerte que las mismas aporten su valor funcional. Es necesario además que el alumno tome en consideración las demandas de la tarea, la naturaleza de los contenidos a aprender y los compare con sus conocimientos previos, con los resultados que ha obtenido en tareas previas similares y con su dominio de las estrategias adecuadas para enfrentar el nuevo aprendizaje (Ertmer y Newly, 1996). Los sentimientos que el estudiante tiene sobre su *autoeficacia percibida* para ejecutar la tarea en cuestión juegan un papel muy importante en esta etapa.

- En la fase de *control volitivo o de desempeño* el aprendiz ejercita sus condiciones para el autocontrol y la autoobservación. Es el momento en que pone en ejecución las estrategias planificadas en la fase anterior, a la vez que observa y monitoriza la manera como funciona su proceso de aprender. Aquí actúa el construto “*volición*” que plantean varios autores y que permite persistir manteniendo la atención y el esfuerzo para la consecución de las metas (Corno, 1989, 1994; Kuhl, 1992). En esta fase se manifiestan tres procesos diferentes. Uno de estos procesos se refiere a *enfocar* la atención en la tarea que debe realizarse, a los efectos de controlar cualquier distractor que perjudique la concentración. Otro proceso es el hecho de que el alumno se dirige *autoinstrucciones* con el objetivo de seguir la ruta hacia la meta propuesta y, el tercer proceso es la *supervisión* de la propia actuación. Las

estrategias que se implementan en esta fase afectan a la motivación y al aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

- En la fase de *autorreflexión* se autoevalúa el desempeño teniendo como criterio las comparaciones con resultados obtenidos en tareas anteriores, con los resultados obtenidos por compañeros significativos en tareas similares o con un criterio general de desempeño. Surgen las atribuciones a las posibles causas para el éxito o el fracaso en la ejecución de la tarea con la consecuente generación de una actitud positiva o negativa hacia las actividades escolares (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1995, 1997, 2002; Morán, 2004). El hecho de atribuir los resultados a las estrategias es crucial porque ayuda a mantener la motivación y el esfuerzo.

Los procesos envueltos en las fases de la autorregulación son cíclicos y los movimientos que se producen en cada una de ellas pueden facilitar o entorpecer a la fase siguiente. En síntesis, puede decirse que la fase previa prepara al alumno para poner en ejecución de manera adecuada las estrategias de control volitivo encaminadas a la realización de la tarea y los resultados son valorados en la fase de autorreflexión. El paso siguiente es que los resultados influyen en el establecimiento de la fase previa del nuevo ciclo de autorregulación que se establecerá. Este modelo de Zimmerman (1998) pone en evidencia la interdependencia que se establece entre las influencias sociales, personales y ambientales. Esta interdependencia ocurre por la realimentación bidireccional en cada una de las fases mediante la cual las ayudas permanecen en constante mejora.

En un intento de sistematización de los conocimientos actuales acerca de la autorregulación, González-Pienda et al. (2002) presentan un modelo en el que se estructuran diversos tipos de estrategias en cuatro categorías, a saber: de autorregulación, cognitivas, motivacionales y de gestión de recursos, por un lado, y, por otro, el proceso de autorregulación se contempla desde cuatro fases: planificación, supervisión, revisión y valoración y de cuatro áreas cognitivas: selección, repetición, elaboración y organización, este modelo está inspirado en la elaboración de Pintrich (2000) que introduce en la fase de autorreflexión las estrategias de *revisión* y de *valoración*. (Ver Cuadro12).

**Cuadro No. 12. Estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado
(González-Pianda et al., 2002)**

<i>Estrategias de Autorregulación</i>	<i>Estrategias cognitivas</i>	<i>Estrategias motivacionales</i>	<i>Estrategias gestión de recursos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación. • Supervisión. • Revisión. • Valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección. • Repetición. • Elaboración. • Organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadas al sostenimiento de los compromisos e intenciones de estudio. • Orientadas a la defensa de la imagen y el bienestar personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo. • Gestión del entorno. • Gestión de la ayuda.

Como hemos comentado, la regulación de la cognición supone el uso de las estrategias *cognitivas* con que cuentan los sujetos para llevar a cabo el proceso de aprender. Estas estrategias son las que el estudiante utiliza para codificar, comprender y recordar las informaciones necesarias para la obtención de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Las estrategias de selección, repetición, elaboración y organización están a disposición del aprendiz para aprender tanto tareas simples como tareas complejas. Con el uso de las estrategias de *selección* el aprendiz puede diferenciar los contenidos relevantes de aquellos que lo son menos, facilitando así la comprensión del material a aprender, y utilizando para ello la técnica del vistazo inicial, el subrayado y el resumen. Las estrategias *motivacionales* permiten que el estudiante mantenga el clima afectivo y emocional necesario para contrarrestar los efectos de las ansiedades ocasionadas por las tareas escolares. Es decir que dichas estrategias ayudan a enfrentar las situaciones difíciles manteniendo el bienestar personal.

Para los educadores, comprender el proceso de autorregulación de la conducta de estudio es muy importante. Por eso, se han realizado muchos trabajos de investigación que ilustran sobre las condiciones requeridas para que la autorregulación del aprendizaje

se logre. En este sentido, Beltrán (1993) considera que la instrucción cognitiva debe estar contextualizada, basarse en el método del modelado, centrarse en resaltar los procesos y garantizar que los estudiantes procesen la información de manera significativa para que se encaminen hacia la independencia en sus estudios. En cuanto al alumno, estas condiciones hacen referencia al planteamiento de metas, planificación de las acciones adecuadas, identificación de estrategias, control volitivo de las actuaciones y evaluación del desempeño. Los aspectos contextuales también son considerados porque el ambiente que rodea al alumno puede favorecer la autorregulación cuando ofrece las ayudas pertinentes, presenta modelos adecuados y ofrece constante retroalimentación. Todo ello ayuda a que el alumno participe activamente en su aprendizaje.

4.3 Las atribuciones causales

En el contexto motivacional las atribuciones causales son consideradas como muy importantes ya que a partir de ellas los sujetos tratan de encontrar las causas de los resultados obtenidos en sus diferentes actividades. En este apartado nos referiremos a los postulados teóricos generales sobre las atribuciones causales y puntualizaremos sobre los procesos atribucionales que surgen en los contextos educativos y sus implicaciones para la motivación y el rendimiento académico.

4.3.1 Teorías sobre las atribuciones causales.

Cuando se estudian las modernas teorías sobre la motivación humana, de inmediato se evidencia la importancia con que los autores distinguen a la teoría de Weiner (1985,1986), que versa sobre la motivación de logro y la emoción. Las teorías que analizan la conducta que despliegan los individuos cuando se encuentran en situaciones de logro concluyen que la motivación para el rendimiento académico se fundamenta en el afán de sobresalir, en evitar el fracaso y en buscar constantemente el dominio de las situaciones en que se encuentre (Barca, 2000). La conducta que los estudiantes despliegan en los contextos educativos está revestida de esas características.

Desde la década de los setenta Weiner inició el estudio de lo que posteriormente se convertiría en una teoría general de la motivación (González y Valle, 1998) que se basa en el proceso de atribución causal. Según Weiner (1985) la conducta está motivada en función de dos componentes: las expectativas que el sujeto tiene para alcanzar la meta cuando se embarca en una tarea y el valor o incentivo que para él tiene esa meta. En el planteamiento de esas metas juegan un papel importante las causas a las que el sujeto atribuye los resultados de éxito o de fracaso en el pasado.

La teoría de las atribuciones causales se enmarca en la teoría cognitiva de la motivación siguiendo el interés por conocer la manera como el sujeto percibe, interpreta y juzga las causas de los sucesos que ocurren a su alrededor (Núñez y González-Pumariega, 1996). Los planteamientos de esta teoría se proponen explicar de manera coherente la necesidad humana de encontrar las razones que expliquen los acontecimientos que ocurren en su vida y en la de los demás. De ahí, pues, que esta teoría se sustente en dos principios básicos: 1) todo ser humano siente la necesidad de entender, controlar y explicar lo que sucede en el medio en el que se desenvuelve y en su propia vida para que ambos sean predecibles y controlables, y 2) en virtud de esa misma necesidad, también busca comprender las causas que ocasionan su conducta y los resultados de éxito o fracaso en su vida y en la de los demás, búsqueda que también se ha comparado metafóricamente con la que realiza el científico al desarrollar sus investigaciones (González Fernández, 2005). Y es que *“este esforzarse por comprender y manejar tiene un valor funcional para los individuos, ya que les permite aprender y adaptarse a su medio”* (Pintrich y Skunk, 2006:93).

La gente, en general, cuando percibe la ocurrencia de algún evento, tiende a buscarle algún sentido o significado, a comprenderlo, entonces surgen atribuciones a las posibles causas que pudieron servir de antecedente al resultado y que convierten a éste en más *predecible*, más *inevitable* en el futuro (Roese y Olson, 1996). Ante cualquier situación, sea de éxito o de fracaso, las personas pueden tener diferentes reacciones y diversas pueden ser también las estrategias, medios o instrumentos que utilicen para enfrentarse a las tareas según estimen que de su realización pueda derivarse uno u otro.

Desde este punto de vista, la tendencia que tiene un estudiante a buscar el éxito o evitar el fracaso en una tarea de aprendizaje depende en gran medida de la naturaleza de las causas a las que atribuya el éxito o el fracaso vivido en situaciones previas parecidas. En este mismo orden, Barca (2000:25) opina que *“la teoría de las atribuciones causales sostiene, en esencia, que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre”*. En la atribución de esas causas juega un papel importante la historia de éxito o de fracaso del estudiante en situaciones ya vividas.

Como ya hemos expresado, la búsqueda de explicación de los resultados de la conducta es aplicable a todos los ámbitos y adquiere mucha relevancia en los ambientes educativos. En los mismos, los estudiantes tratan de explicarse las razones que ocasionan sus resultados académicos, y también los profesores tratan de encontrar las razones que subyacen en las diferencias de comprensión de sus estudiantes y, consecuentemente, en el rendimiento académico de éstos (De la Torre y Godoy, 2002). Estas explicaciones o atribuciones constituyen el corazón de la teoría de la motivación de logro, planteada por Weiner.

Las atribuciones causales son consideradas por Weiner (1985) como el elemento primario de las motivaciones, de la conducta de rendimiento y de los logros alcanzados (González y Tourón, 1992; Barca 2004; Morán, 2004; Barca, Marcos, Porto, Brenlla y Barca Enríquez, 2009). De ahí que la motivación para el trabajo escolar esté determinada por las interpretaciones que el alumno realiza de los resultados que hasta ese momento ha obtenido en las tareas realizadas.

4.3.2 El contenido de las atribuciones causales.

En el proceso de atribución, como en tantos otros que se desarrollan en los contextos educativos, intervienen variables procedentes tanto del ambiente como también de los procesos cognitivos que toman lugar en la persona que hace la atribución. Este proceso atribucional es más probable que ocurra cuando el hecho es inesperado, cuando es negativo (estudiante que reprueba un examen o profesor a quien no le sale bien la explicación de un tema) o cuando el suceso tiene mucha importancia para la persona (Pintrich y Schunk, 2006).

Siguiendo básicamente a Weiner, varios autores (González y Tourón, 1992; Núñez y González-Pumariega, 1996; González y Valle, 1998; Barca, 2000, 2004; Morán, 2004; Brenlla, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Barca et al., 2009) señalan que las principales causas a las que los sujetos atribuyen sus éxitos o fracasos en contextos de rendimiento o de logro son:

- *La habilidad o capacidad:* se refiere al grado de importancia en el que el sujeto considera que sus habilidades, aptitudes y conocimientos previos intervienen en el cumplimiento de alguna tarea en particular.
- *El esfuerzo (o a la carencia de esfuerzo):* se relaciona con la inversión en tiempo y en dedicación con que se aborda una tarea y el papel que se estima que juegan en la determinación del éxito o el fracaso en la misma.
- *La suerte o al azar (o a la falta de suerte):* plantea el peso que se le atribuye al azar en el alcance de los objetivos académicos.
- *La dificultad de las tareas (o a su facilidad):* esta causa valora la medida en que el nivel de dificultad de la tarea en cuestión, su dificultad o facilidad influyen en el éxito o fracaso que se obtenga al intentar realizarla.

Estas causas guardan diferencias entre sí pero la más importante viene dada por el hecho de que la persona se afecta más por aquellas de origen interno (capacidad, esfuerzo) ya que las percibe como dependientes de sí misma, en contraposición con las extrínsecas (suerte/azar, dificultad de la tareas, características del profesor), por percibir las como dependientes del contexto y, por tanto, más fuera de su acción y control (Barca, 2000). La atribución causal implica razonamientos sobre las causas que provocan determinados resultados y, algo muy importante, influyen sobre las expectativas del éxito o el fracaso que es probable obtener en tareas futuras (González Fernández, 2005). De ahí se puede inferir que los términos *resultados* y *causas* son clave en la teoría de la atribución.

En concreto, las causas más comunes a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o sus fracasos son: tener o no la habilidad para realizar la tarea en cuestión, hacer o no hacer el esfuerzo al intentar aprender la tarea, la buena o mala suerte y la dificultad o facilidad de la tarea.

Al sintetizar los resultados de las investigaciones realizadas sobre las conexiones entre atribuciones causales, autoconcepto y rendimiento académico, González y Tourón (1994:301-302) afirman que *“atribuir el éxito a causas externas está correlacionado negativamente con el rendimiento académico, mientras que atribuir el fracaso a causas externas no está prácticamente correlacionado con el rendimiento. Estos hallazgos sugieren que atribuir el éxito a factores externos e incontrolables y atribuir el fracaso a la falta de capacidad, más que a la falta de esfuerzo, o a factores externos, es el patrón atribucional que se correlaciona más negativamente con el rendimiento académico. Y éste es, precisamente, el esquema atribucional más característico de los sujetos con dificultades de aprendizaje, los cuales llevan tras de sí una historia de fracaso escolar”*. Estas aseveraciones de González y Tourón han de ser tenidas en cuenta por los profesores en orden a explicar la conducta de rendimiento en el aula.

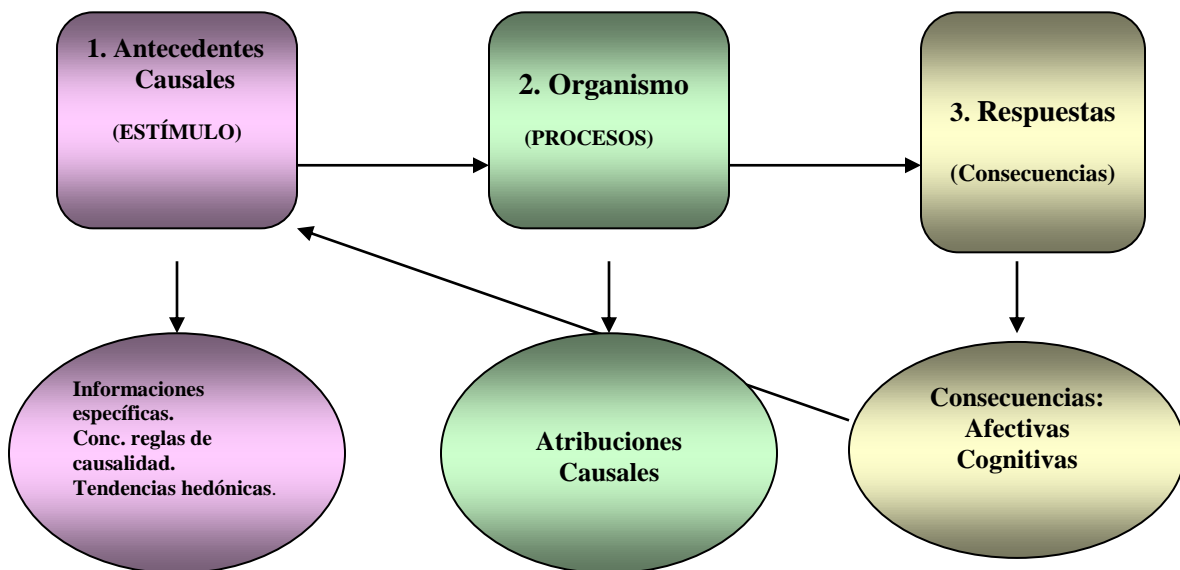
En el estudio de las atribuciones hay que tener presente que las mismas son las causas percibidas por los individuos cuando hacen la atribución, no necesariamente las causas reales para los resultados de su conducta. Por esto, es considerada como una teoría fenomenológica de la motivación, en línea con perspectivas constructivistas del aprendizaje. La atribución, pues,

termina siendo una construcción que hace el sujeto, sea que esté ejerciendo el papel de actor o sea un observador del hecho, entre un resultado y la causa que percibe como su determinante (González Fernández, 2005). Si bien es cierto que existen numerosas causas posibles para explicar un resultado, Weiner (1986) señaló las cuatro causas, a las que ya se hizo referencia, como las principales en el campo de las atribuciones. Las investigaciones posteriores realizadas en el ámbito de la motivación de logro y sobre el papel de las atribuciones han constatado que el proceso atribucional es mucho más complejo de lo que inicialmente se pensó y han ampliado este número llegando a señalar hasta ocho o diez causas posibles (Pintrich, 2006). Ejemplo de estas últimas causas son las características del profesor, el clima de la clase y el interés del propio alumno.

4.3.3 Secuencia del proceso atribucional.

La secuencia para llegar a realizar una inferencia causal, en la teoría de Weiner (1986) sigue el esquema que explican diferentes autores (Núñez y González-Pumariega, 1996; Morán, 2004; Brenlla, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006), que es el siguiente: *secuencia estímulo-organismo-respuesta* y que presentamos a continuación.

Figura 11 Esquema del proceso atribucional a partir de Weiner (1985, 1986).



Son muchos los factores cognitivos que influyen cuando se realiza el proceso de atribución. La *figura 11* muestra a los principales de dichos factores, así, el estímulo está representado por los *antecedentes causales*, sean éstos de origen ambiental o procedentes de factores personales; el *organismo* lo representa el propio proceso *cognitivo y atribucional* que el sujeto pone en marcha y las *respuestas* serían las consecuencias, cognitivas y/o afectivas que surgen a partir de las atribuciones. Weiner (1986) también indica que esta secuencia se inicia siempre ante el *resultado* de alguna realización de la persona, quien, de inmediato, experimenta una *reacción afectiva*, muy influenciada por sus *antecedentes* y que todo esto conduce a una atribución para explicar el resultado. El proceso de atribución así generado tiene *consecuencias* tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo y las mismas inciden en la conducta presente y subyacen en las expectativas de éxito o de fracaso que caracterice a la conducta futura (Valle Arias y González Cabanach, 1998). A continuación se ofrece una breve explicación del proceso atribucional, comenzando con los antecedentes causales, y luego nos referiremos a las consecuencias que el mismo tiene para el sujeto.

Los *Antecedentes causales* de las atribuciones constituyen uno de los aspectos más relevantes en la teoría de la atribución (González Fernández, 2005). Tienen su origen en factores ambientales y en factores personales. Ejemplos de los antecedentes causales de origen ambiental son los siguientes:

- a) *Las informaciones específicas*: son los datos que posee el sujeto derivados de las observaciones de los resultados de su propia conducta y de la comparación que hace de ésta al interactuar con sus compañeros. Las informaciones específicas que el sujeto tiene sobre su conducta tienden a ser mucho más importantes que aquellas que tienen los observadores (Pintrich y Schunk, 2006). Esto es así porque él, mejor que nadie, conoce la historia de sus éxitos y sus fracasos y también el esfuerzo que ha desplegado para realizar la tarea en cuestión. También se incluyen aquí las observaciones y el feedback de los demás. Estas informaciones sirven de base para la evaluación de la capacidad frente a diferentes

situaciones futuras e influyen en el proceso atribucional que se desencadena.

- b) *La retroalimentación del profesor*: los comentarios del profesor sobre el desempeño del alumno, alabándolo o culpabilizándolo, pueden influir en las percepciones que éste tiene sobre su propia capacidad y su esfuerzo. También inciden el ofrecimiento de ayuda no solicitada y los criterios que utiliza el profesor para los agrupamientos en el aula.
- c) *La interacción alumno-grupo*: la comparación que hace el alumno entre su actuación individual y la de la clase también influye en el tipo de atribución que haga. Por ejemplo, ante los resultados de una tarea o examen se pueden destacar tres factores: 1) el *consenso entre las personas*, o grado en que un número de personas con características parecidas obtienen un resultado similar; 2) *la consistencia*, si el mismo resultado se obtiene de manera persistente en situaciones similares y 3) *la distintividad*, si, por ejemplo, el suspenso o el aprobado ocurren sólo en situaciones específicas (suspender siempre en las mismas asignaturas).

Algunos factores personales también influyen en el proceso de atribución que realiza el alumno. Nos referiremos a algunos de ellos.

- a) *Reglas de causalidad o “esquemas causales”*: son aquellas reglas, principios o creencias que las personas sostienen sobre la causalidad y en las que de manera sistemática se apoyan al momento de hacer una atribución. Estos esquemas son aprendidos y se ponen en ejecución ante los indicadores de éxito o de fracaso que provienen del entorno. Se pueden mencionar los siguientes esquemas causales: 1) Las causas siempre preceden a los efectos. 2) Los eventos que suceden de manera contigua en tiempo y en espacio a un acontecimiento tienen mayor probabilidad de ser concebidos como los causantes de éste. 3) Los estímulos llamativos o que tienen alta relevancia perceptiva, tienden a ser considerados como la posible causa de un resultado. 4) Existe la tendencia general de atribuir grandes causas a grandes efectos y,

por el contrario, pequeñas causas a efectos pequeños. 5) Las causas más representativas y que se han utilizado en el pasado para explicar determinados acontecimientos, tienden a ser utilizadas cuando de nuevo el sujeto se encuentra ante ese mismo efecto (Fiske y Taylor, 1991).

b) Tendencias hedónicas: son aquellas tendencias naturales que mueven a toda persona a presentar a los demás una imagen de sí misma lo más positiva posible, con la finalidad de proteger y realzar su autoestima. Estas tendencias toman la forma de estrategia de autoalabanza o de autoconsistencia e influyen en el tipo de atribución que se realice (Morán, 2004).

c) Los conocimientos previos y el estilo atribucional: los alumnos poseen conocimientos sobre los temas tratados en clase e informaciones sobre el contexto instruccional que de alguna manera influyen en el proceso atribucional que se desencadena. De igual manera, el patrón motivacional que caracteriza al alumno y que condiciona la explicación que hace para interpretar los sucesos que le ocurren, también condiciona su proceso atribucional. Algunos alumnos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos tomando como referencia a características personales estables e incontrolables mientras otros alumnos buscan la explicación en causas externas (suerte, profesor, facilidad de la materia). (González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

4.3.4 Consecuencias del proceso de atribución.

El modelo de Weiner (1986) implica el establecimiento de relaciones entre las diferentes variables que lo componen. Por eso, cada atribución genera una serie de consecuencias para la conducta futura. En estas consecuencias, que ocurren a nivel cognitivo y a nivel afectivo, es donde reside el mayor interés de las atribuciones (Barca, 2000). Veamos las más importantes.

a) *Consecuencias cognitivas*: cuando una persona está ante los resultados de una tarea, sus expectativas tienden a elevarse si la situación es exitosa y, por el contrario, decrecen si la misma es de fracaso. En este sentido y en términos generales, los resultados actuales tenderán a repetirse en situaciones futuras si las condiciones permanecen equivalentes (González Fernández, 2005). Si la situación es inestable o cambiante al rendimiento previo no se le atribuirá valor predictivo. Estas consecuencias cognitivas están relacionadas con la dimensión *estabilidad* de manera que si un alumno atribuye sus éxitos académicos a su elevada capacidad, esperará tener igual o mayor logro en el futuro, cuando se encuentre en situaciones similares. Por el contrario, si la situación inicial es de fracaso, las expectativas serán negativas y la motivación disminuirá (Núñez Pérez y González-Pumariega, 1996). Los *enfoques de aprendizaje* son citados por González Fernández (2005) como otro mediador cognitivo de las atribuciones. En este sentido, Barca et al (2000, 2004) realizaron estudios con estudiantes de secundaria con el propósito de analizar las relaciones entre *enfoques de aprendizaje* y *atribuciones causales*. Como resultado de estos trabajos, los autores señalan varios hallazgos de los que conviene mencionar los siguientes: los estudiantes que dan un enfoque *superficial* a sus estudios consideran a la suerte como la causa principal de su alto rendimiento; sin embargo, los estudiantes con un *enfoque profundo*, consideran que la capacidad juega un papel determinante en su alto rendimiento académico. Una conclusión importante a la que llega Barca (2004:6) es que “*todos los alumnos, tanto los que adoptan enfoques superficiales, profundos, como de logro, mantienen que la atribución al alto esfuerzo es el responsable del alto rendimiento académico (éxito en el aprendizaje)*”.

b) *Consecuencias afectivas*: el modelo de Weiner (1986) sostiene que ante cualquier resultado afloran reacciones afectivas y sentimientos. En principio, estas reacciones iniciales son de alegría o de tristeza según se trate de un

resultado aceptable, (consecución de la meta) o inaceptable (no consecución de la meta) y son independientes de la atribución que se haya realizado. Por ejemplo, cuando un estudiante obtiene una alta calificación en un examen, que es la meta perseguida, se siente feliz, por el contrario, siente tristeza o frustración si la calificación es baja. Estos sentimientos surgen sin importar que los resultados se atribuyan a la facilidad de la materia, a la suerte o al profesor. Cuando se analiza la atribución particular realizada ante el resultado favorable, surgen las emociones *dependientes de la atribución* y se encontrará que si ésta es a la capacidad, el estudiante se sentirá competente, si es a la suerte experimentará sorpresa y si es a la ayuda de otros, gratitud. En el caso de resultados negativos, la atribución a la falta de capacidad genera sentimientos de incompetencia; si es al esfuerzo provoca culpabilidad y si es a los otros, ira. Estas emociones están estrechamente relacionadas con la *dimensión causal* correspondiente. Así, cuando la atribución ante una situación de éxito se hace a factores internos, aflora el orgullo y se eleva la autoestima. Cuando las causas del fracaso son internas, se experimentan sentimientos de culpabilidad y de vergüenza y la autoestima tiende a bajar. Estas consecuencias afectivo-emocionales tienen una marcada relevancia en el proceso atribucional.

Weiner sostiene que las atribuciones del éxito o del fracaso tienen mayores probabilidades de surgir ante un resultado llamativo o *inesperado* siendo influenciadas por factores ambientales y por los aspectos personales del propio sujeto que hace la adscripción. También influye el hecho de que el evento arroje un resultado *negativo* o de que revista una *marcada importancia o interés* para el estudiante o que ocurra en una situación nueva donde todavía no se haya formado una expectativa específica en relación a los posibles resultados de su actuación. Un ejemplo de esta última situación sería cuando por cualquier motivo la escuela precisa sustituir a un profesor en una determinada asignatura y uno de los estudiantes obtiene una baja calificación en el primer examen que ofrece al grupo.

Otro aspecto a considerar es que la teoría de Weiner sobre las atribuciones se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está siempre en función de tres componentes: la *expectativa* de alcanzar una meta que todo sujeto tiene cuando emprende una tarea nueva, el *valor o incentivo* que se le asigna a esa meta y las reacciones *afectivas* que la atribución en cuestión produce. Las expectativas de logro están determinadas por las percepciones que se tienen en torno a las causas que han ocasionado los resultados de éxito o de fracaso.

4.3.5 Las dimensiones de causalidad de las atribuciones y sus efectos sobre la motivación y el rendimiento académico.

La relevancia que las atribuciones tienen sobre la motivación no viene dada, sostiene Weiner (1985, 1986), por las causas en sí mismas sino por las propiedades que las caracterizan. Esto lleva al autor a proponer tres dimensiones conforme a las cuales actualmente se clasifican los factores causales. Estas dimensiones son las que confieren a las causas el sentido y la importancia psicológica que tienen para explicar el proceso motivacional, las expectativas y los afectos que juegan un papel en la conducta final, que en lo que concierne al ámbito educativo, es el rendimiento académico. La fuerza motivacional de las atribuciones se deriva de su clasificación en dimensiones (Pintrich y Schunk, 2006). Las tres dimensiones generales de causalidad especificadas luego de diferentes análisis teóricos y empíricos y que se considera que tienen implicaciones tanto en el proceso motivacional como en los afectos, son las siguientes:

- a) La *dimensión de lugar*, es la dimensión *internabilidad-externabilidad (locus de control)*. El locus de control hace referencia al lugar en el que se origina la atribución. Esta dimensión permite que la persona que hace la atribución catalogue al factor causal como dentro de ella (causas internas/intrínsecas, personales) o fuera de ella (causas externas/extrínsecas, ambientales o contextuales). La capacidad y el esfuerzo se consideran como causas internas y la

suerte y la dificultad de la tarea son causas externas. La distinción entre causas internas y causas externas es básica en la teoría de la atribución porque pone de manifiesto la importancia que juegan los factores personales y los ambientales en el comportamiento.

- b) La *dimensión de estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que permanece inalterable a través del tiempo. En este continuum se percibe la causalidad de la conducta de logro o de fracaso con un carácter constante/estable o fluctuante/inestable. La capacidad suele considerarse como estable o inalterable a través del tiempo, mientras que el esfuerzo se cataloga como inestable y que depende del propio sujeto.
- c) La *dimensión controlabilidad-incontrolabilidad*, hace referencia al grado de control que el sujeto percibe tener sobre las causas que explican los resultados de su conducta. La concepción de esta dimensión podría confundirse con la interna/externa pero es importante no hacerlo ya que algunas causas internas, como por ejemplo la capacidad, puede no considerarse como controlable (Valle Arias y González Cabanach, 1998). Se consideran como controlables las causas que tienen que ver con el esfuerzo y la atención que se dedique a la tarea, pero el nivel de dificultad de la tarea, la capacidad y la suerte se perciben como incontrolables por el sujeto. (Weiner, 1986; González-Tourón, 1992; Barca, 2000). Es importante tomar en cuenta el grado de control que el sujeto percibe tener sobre las causas de los resultados, positivos o no, para poder explicar las atribuciones que realiza en cualquier proceso motivacional.

Las atribuciones con sus causas y sus dimensiones pueden considerarse de manera conjunta, como lo hacen González y Tourón (1992), en el *Cuadro 13*, que se presenta a continuación:

**Cuadro No. 13. Taxonomía de la estructura de la causalidad
(González y Tourón, 1992)**

		Origen Causalidad			
Dimensión		Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Dificultad de las Tareas
	Lugar de Causalidad (Locus Control)	<i>Interna</i>	<i>Interna</i>	<i>Externa</i>	<i>Externa</i>
	Estabilidad/ Inestabilidad	<i>Estable</i>	<i>Inestabilidad</i>	<i>Inestabilidad</i>	<i>Estable</i>
	Controlabilidad / Incontrolabilidad	<i>Incontrolable</i>	<i>Controlable</i>	<i>Incontrolable</i>	<i>Incontrolable</i>

Este cuadro muestra las principales causas donde se apoyan las atribuciones así como las dimensiones de donde derivan sus significados psicológicos.

González y Tourón (1992) también proponen unos estilos atribucionales diferenciales que caracterizan a los estudiantes según tengan alta motivación de rendimiento académico o baja motivación de rendimiento académico. Los estilos atribucionales implican la existencia de una tendencia, más o menos habitual, a realizar determinados tipos de atribuciones. Estos estilos atribucionales evidencian que los estudiantes exitosos ofrecen ante sus resultados explicaciones causales diferentes a aquellas formuladas por los que tienen bajo rendimiento académico.

Estos autores (González y Tourón, 1992) establecen la distinción entre estilos atribucionales *adaptativos* y estilos atribucionales *desadaptativos*, tomando en cuenta que la atribución tienda a aumentar o a disminuir la motivación para el aprendizaje. (Ver Cuadro 14)

estudio inadecuadas, situaciones que, siendo controlables por ellos, les hacen sentir culpables pero con posibilidades de incidir sobre ellas para garantizar el éxito futuro.

En relación a estos alumnos de alta motivación, Alonso (2005) señala que el aspecto que más los caracteriza positivamente es su tendencia a analizar los errores para no volver a cometerlos en el futuro, esto es, a buscar respuestas a las preguntas “¿Qué es lo que he hecho mal?”, “¿Qué es lo que no he tenido en cuenta?”, “¿Qué es lo que no debo olvidar la próxima vez?”

En sus investigaciones, Barca (2000) encontró que la atribución del éxito a causas internas, como la capacidad y el esfuerzo, favorecen la autoestima y la autoconfianza y facilitan los enfoques de aprendizaje profundos y de logro.

Cuadro No. 15. Estilo motivacional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión (González y Tourón, 1992:297)

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO: “Pawn person”	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control, A merced del destino.	
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad. Pérdida de autoestima. Vergüenza. No control. A merced del destino: indefensión. Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados.	

En cambio, la tendencia a utilizar el patrón motivacional *desadaptativo*, que caracteriza a los estudiantes con baja motivación de rendimiento, llega a ocasionar la inhibición del individuo (ver Cuadro 15). Cuando los sujetos que siguen este patrón se encuentran con resultados exitosos, tienden a atribuirlos a factores externos y, por tanto, incontrolables, como la suerte, la facilidad de las materias o el profesor. Ante las

situaciones de fracasos, estos alumnos tienden a pensar que la causa de su fracaso está en ellos mismos, especialmente, en su falta de capacidad. Esta causa, al ser interna y considerada por muchos como incontrolable, genera en el alumno sentimientos de incompetencia y de desesperanza por experimentar la sensación de que no puede hacer nada para que los resultados mejoren en el futuro. Los sentimientos experimentados por el alumno son negativos y sus expectativas de control y de éxito se reducen llegando a la inhibición motivacional.

En la referida investigación, Barca (2000) encontró que la tendencia de los alumnos a atribuir el bajo rendimiento a factores externos tales como la suerte y la dificultad de las tareas, y a factores internos como la baja capacidad, favorece el desarrollo de *enfoques superficiales de aprendizaje*. En ambos casos se inhibe la motivación de rendimiento.

4.4 Las metas académicas y patrones motivacionales

En la actualidad muchos investigadores están prestando especial atención al estudio de las metas académicas que buscan los estudiantes con la convicción de que las mismas constituyen un patrón determinante en la motivación para el aprendizaje y el rendimiento. En este apartado nos referiremos a las metas porque junto a las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje, a los que ya nos referimos en otros apartados, son componentes fundamentales de la motivación de logro. En sus consideraciones sobre el tema Valle y González Cabanach (1998) se adhieren a Weiner (1986), quien define las metas de logro como “*un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirige las intenciones conductuales*”. Esto implica que dicho patrón motivacional está formado por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Dweek y Leggett, 1988). En este apartado presentaremos las principales conceptualizaciones acerca de las metas, la clasificación de las metas académicas, la teoría de orientación a metas de aprendizaje o a metas de rendimiento y sus efectos sobre el rendimiento académico.

4.4.1 Aproximación conceptual a las metas académicas.

Las metas académicas están implicadas en el componente de valor de la motivación y constituyen las creencias que, en el plano académico, tienen los estudiantes sobre la importancia de las diversas tareas escolares (Valle et al., 1997) y conforme a ellas guían su comportamiento. Encontramos en la literatura sobre este tema que varios investigadores (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992; De la Fuente, 2004) que explican el proceso motivacional tomando como eje central a las metas que el sujeto se propone alcanzar. Al respecto, Acosta (1998:55), se expresa en los términos siguientes: *“La investigación científica de los últimos lustros ha puesto de manifiesto que son las metas que persiguen los alumnos, en situación individual o grupal, de cara al rendimiento y a la activación y mantenimiento, dirección y persistencia de la actividad, las que tienen más influencia entre las variables que influyen en la motivación”*.

Otros autores (González y Tourón, 1992; Núñez Pérez y González-Pumariiega, 1996; Acosta, 1998; Alonso, 2005; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006) dedican espacios a las metas cuando explican el tema de la motivación. Estos autores se refieren a las metas como a aquellos patrones de acción en los que se integran creencias personales, atribuciones y afectos que dirigen los objetivos o metas y consideran que están determinadas principalmente por el concepto que se tiene acerca de la propia capacidad o habilidad. Así que las metas que los sujetos persiguen están en gran parte determinadas por el concepto que tienen de su propia capacidad siendo la competencia, o la percepción de competencia, la meta de la conducta de rendimiento (González-Tourón, 1992). Por lo expuesto, se presentan en la actualidad, especialmente a partir de los finales de la década de los ochenta, diversas definiciones y clasificaciones de las metas y de las atribuciones causales citándose en la literatura a autores como Weiner, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991; Dweck, 1986; Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Alonso y Montero, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Wentzel, 1998 y Pintrich, 2006, por mencionar sólo algunos. Pero independiente de la definición que se adopte, la concepción sobre metas implica que el sujeto que se las plantea hace un retrato de la situación futura que espera alcanzar, o que desea evitar, toma en cuenta la diferencia entre su

estado actual y ese momento final, para con su acción “*actuar de cara a la reducción de esa distancia*” (González Fernández, 2005:120). Y en términos de Woolfolk (2006) las metas, impulsan a los individuos a actuar para que sea más corta la discrepancia entre “*donde están*” y “*donde quieren estar*”.

La importancia de las metas en el mantenimiento de la dirección y la persistencia en las actividades de estudio ha llevado a algunos autores (Acosta, 1998; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez Pérez y González-Pienda., 2001) a considerarlas como la variable que tiene más peso en la motivación académica. Se ha concluido que las metas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación en contextos educativos y esto nos permite detectar en los alumnos diferentes tipos de metas académicas (Barca et al., 2009). Las metas tienen una marcada influencia en el alumno y en el modo de afrontar sus actividades académicas llegando incluso a influir en la magnitud del agrado o del desagrado que le provocan las tareas escolares, en las estrategias y demás aspectos cognitivos que ponen en ejecución al estudiar, en la calidad de esas ejecuciones y en sus reacciones ante los resultados de éxito o fracaso, de agrado o desagrado que acompañan a esos resultados (Dweck y Legget, 1988).

Cuando los maestros observan los comportamientos de sus alumnos se percatan de que no todos persiguen las mismas metas (Alonso, 1997). La investigación de esos comportamientos ha ido confirmando que las metas están muy influenciadas por la concepción que el sujeto tiene de su propia capacidad, que las mismas pueden determinar la manera de afrontar las tareas escolares y servir de base para explicar la motivación de logro (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1992).

4.4.2 Clasificación de las metas académicas.

La riqueza de la investigación en este ámbito ha dado como resultado que las metas académicas sean objeto de diferentes clasificaciones. Para nuestra exposición sobre este tema de las metas seguiremos la clasificación que ofrece Alonso (1991). En esta clasificación las metas se dividen en dos grandes áreas: *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento*. Estas dos áreas, a su vez, se subdividen en cuatro categorías, a las que nos iremos refiriendo (ver *Cuadro 16*).

**Cuadro No. 16. Metas de la actividad escolar
(Alonso, 1991:19)**

<i>Metas relacionadas con la tarea</i>	-Incrementar la propia competencia (motivación competencia).. - Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea. (Motivación intrínseca). - Actuar con autonomía y no obligado (motivación de control).
<i>Metas relacionadas Con la autovaloración (con el “yo”)</i>	- Experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito (motivación de logro). - Evitar la experiencia de “vergüenza” o “humillación” que acompaña al fracaso. (miedo al fracaso).
<i>Metas relacionadas Con la valoración social</i>	- Experimentar la valoración de los adultos y evitar el rechazo. - Experimentar la aprobación de los iguales y evitar el rechazo.
<i>Metas relacionadas con la consecución Recompensas externas</i>	- Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas. - Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones o objetos o posibilidades valoradas.

- A partir del Cuadro 16 podemos diferenciar la primera área que abarca a las *metas relacionadas con la tarea* que tienen un carácter motivacional intrínseco. Estas metas responden a la preocupación por la *funcionalidad intrínseca* que pueda tener lo que se aprende (Alonso, 1997). Por tanto, no dependen de recompensas externas y, en principio, tampoco dependen del afán de ganar aprobación social, sino, más bien, a través de ellas se persigue experimentar sentimientos de competencia (Acosta, 1998). En esta categoría el autor señala la existencia de tres tipos: *metas de competencia*, a través de las cuales se trata de incrementar la propia capacidad o habilidad; *metas intrínsecas*, donde el interés se centra en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad, y las denominadas *metas de control*, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación acompañado del sentimiento de que no está obligado a realizar la actividad. Esta meta es muy importante porque, como ya comentamos al referirnos al proceso de motivación para el aprendizaje, fomentar sentimientos de autonomía y de causación personal, puede incluso aumentar el grado en que el alumno se implica en el trabajo escolar.

- *Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”)*. Estas metas hacen referencia directamente al autoconcepto y la autoestima. Se pueden indentificar aquí dos tipos de metas: *metas de logro*, que no es más que el deseo de obtener el reconocimiento de otros y también el de sí mismo que a su vez se alcanza mediante una valoración positiva de su competencia o habilidad. El comportamiento de los alumnos que siguen estas metas se caracteriza por los deseos de experimentar los sentimientos de orgullo y satisfacción que se derivan del éxito. El objetivo fundamental es experimentar que se es mejor, o por lo menos que no se es peor que los demás. También podemos identificar las llamadas *metas de miedo al fracaso*. Lo que mueve al sujeto a perseguir estas metas es evitar las experiencias negativas y desagradables que suelen acompañar a las situaciones de fracaso en las tareas de estudio o en cualquier situación de aprendizaje (Dweck, 1986, 1984). Estas experiencias se asocian con el autoconcepto y se interpretan como indicadores de que se vale poco y, por tanto, son situaciones que tienden a evitarse (González-Pienda, 1998).
- Se ha identificado un tipo de metas que no están estrictamente relacionadas con el aprendizaje pero que sí tienen una influencia, positiva o negativa, sobre ese proceso. En esta categoría se encuentran las llamadas *metas relacionadas con la valoración social*. Estas metas se enmarcan en la aspiración que tiene todo alumno para en el orden social desplegar una conducta tendente a obtener la aceptación de los compañeros y los profesores en los ambientes educativos (De la Fuente, 2004). Se vinculan directamente con el estado emocional derivado de las reacciones que las personas significativas para el alumno muestran ante su desempeño académico. La clave fundamental de estas metas es alcanzar la máxima aprobación social y evitar el rechazo que provoca un bajo resultado académico o una conducta académica insatisfactoria (Wentzel, 1998).
- Por último, en esta clasificación de Alonso (1991), está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Este tipo de metas tampoco está relacionado directamente con el aprendizaje pero sí con la

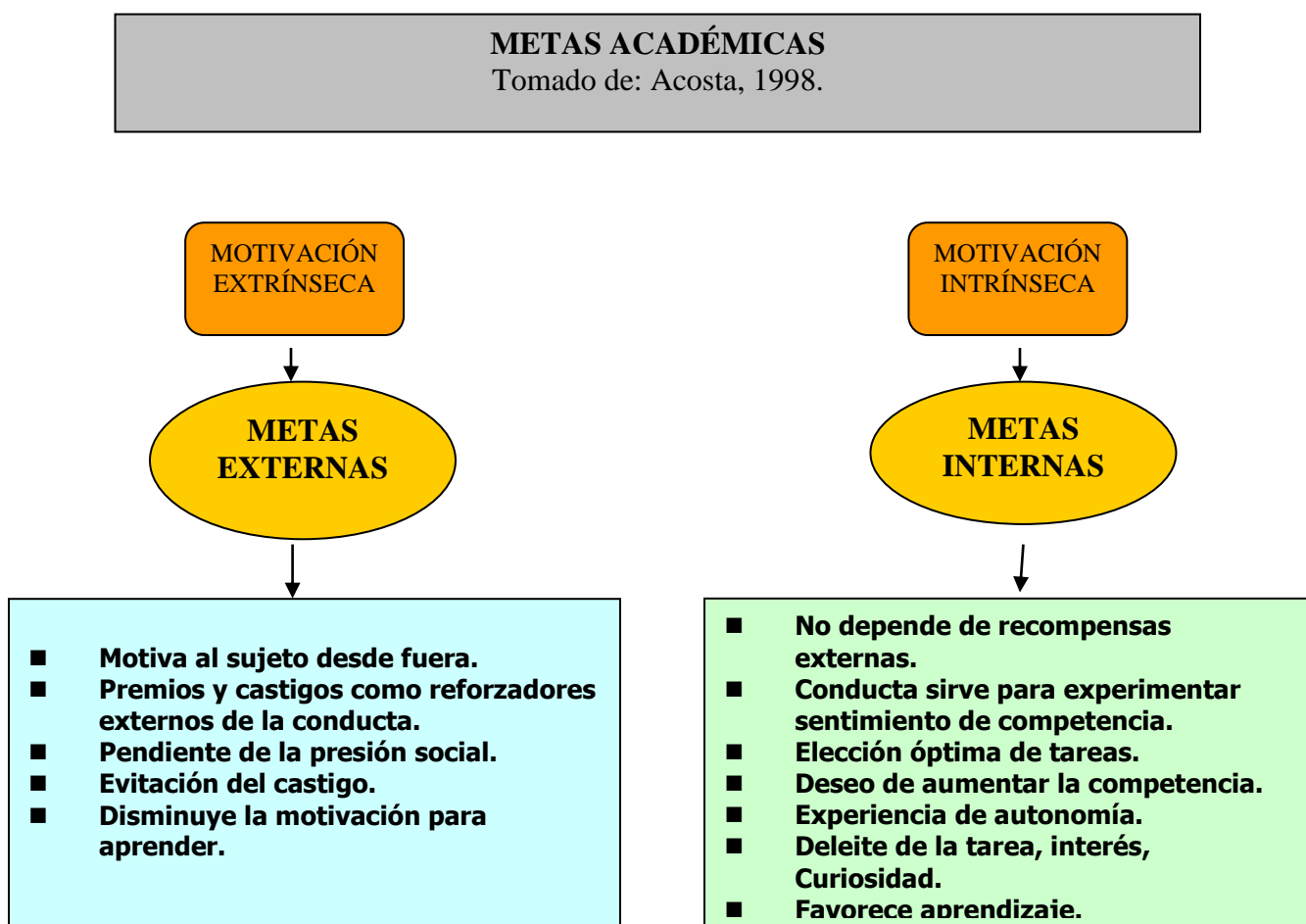
consecución de premios o recompensas y con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto. Sin embargo, estas metas pueden utilizarse para favorecer el nivel de implicación del alumno en su aprendizaje.

En la literatura sobre las metas académicas encontramos también la clasificación que se hace partiendo de la ubicación de las mismas en dos orientaciones a metas diferentes que van desde una orientación intrínseca a otra orientación más extrínseca. Como consecuencia de esta visión se han identificado dos importantes tipos de metas: *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). En la literatura también se destacan las aportaciones de autores que se refieren a *metas centradas en el yo* (Nicholls, 1984), *metas de dominio* (“mastery”) y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames y Archer, 1988).

Cabe enfatizar que lo más importante en estas clasificaciones es dejar establecido la existencia de dos orientaciones motivacionales distintas: un patrón motivacional de *carácter intrínseco* y otro de *carácter extrínseco*. En términos prácticos esto significa que mientras unos alumnos actúan motivados por *metas de aprendizaje*, caracterizadas por el deseo de dominar los contenidos, por la curiosidad ante la novedad, por el desafío que suponen los nuevos retos y por un genuino interés por aprender, que obedece a una motivación intrínseca. Estos son los alumnos que siguen el patrón motivacional denominado “*de reto*” o “*adaptativo*”. Otros alumnos, los que siguen *metas de rendimiento*, reflejan los deseos de alcanzar juicios positivos sobre su capacidad tales como la adquisición de buenas notas, recompensas de diferentes tipos, mirada incondicional y juicios positivos provenientes de las personas significativas como padres, profesores y compañeros de clase, para así evitar cualquier tipo de actividad cuyos resultados puedan derivar en valoraciones negativas para su autoestima. Estos son los comportamientos propios del patrón motivacional denominado “*de indefensión*”, que se caracteriza por el intento de defender las creencias sobre su capacidad y evitar las actividades que le expongan ante riesgos de fracaso (Alonso, 1997; Dweck y Leggett, 1988; González-Pienda y Núñez, 2002; Núñez y González-Pumariega, 1996; Brenlla, 2004; Pintrich y Schunk, 2006).

Aunque pudiera argumentarse que la clasificación conforme a la orientación a metas internas y externas tiene una connotación muy global y general, la misma sirve de marco a otras categorizaciones que se han mencionado en este apartado. Las características fundamentales de ambos tipos de metas las presenta Acosta Contreras (1998). (Ver *Figura 12*).

Figura 12. Metas externas y metas internas
(Acosta, 1998:67)



Especificando un poco más el estudio de las metas en el ámbito propiamente escolar, es importante referirnos a las teorías de *orientación a metas*. Estas teorías centran la atención en las metas y los objetivos que guían las actividades de logro en la escuela así como en destacar el carácter integrado de las creencias y los patrones con ellas asociados. En cuanto a las

repercusiones en la conducta del logro académico, la teorías de orientación a metas están consideradas como la más relevantes a la hora de pensar en la comprensión y mejora del aprendizaje y la instrucción. Es fundamental establecer que lo más importante en la teoría de orientación a metas es la distinción entre *metas de dominio* y *metas de ejecución* para desde ahí establecer las conexiones entre ellas y los resultados del aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

Cabe insistir en que las orientaciones a metas, aunque con denominaciones diferentes, han sido estudiadas con profusión por diferentes investigadores y así se presenta, entre otras, la teoría de Dweck (1986), que distingue entre metas de aprendizaje y metas de ejecución; Nicholls (1984) distingue entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo”; Ames (1992) establece la diferencia entre metas de dominio y metas de ejecución. Pasamos ahora a hacer algunas acotaciones referentes a la orientación a metas externas y la orientación a metas internas.

4.4.2.1 Orientación a metas externas.

La orientación a metas externas mueve a que el sujeto se aproxime a la tarea buscando algún tipo de las recompensas externas al propio aprendizaje tales como una nota, un halago o la simple aprobación de los demás (Acosta, 1998). Estos alumnos persiguen, ante todo, *no quedar mal* y hacen el esfuerzo para, si se puede, *quedar bien* (Alonso, 1997:24) ante los “*otros significativos*”. Este tipo de motivación genera las llamadas *metas de rendimiento*. A juicio de Rodríguez, S. et al. (2001:546), “*las metas de rendimiento, o centradas en el “yo” reflejan, más que el deseo del alumno de aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia a través de la obtención de valoraciones positivas y la evitación de juicios negativos sobre sus niveles de capacidad*”.

A los alumnos que se mueven hacia la consecución de un resultado académico les interesa el simple logro y obtener juicios favorables en lo que concierne a la percepción que los demás tienen de su nivel de competencia. En realidad, el ser competentes no les interesa tanto como el parecer que lo son. Se ha concluido que estos alumnos siguen el *patrón motivacional denominado desadaptativo* (Dweck, 1986).

El alumno con metas de rendimiento o de ejecución imprime su proceso de estudio con el afán de la búsqueda de un resultado académico satisfactorio; ese es su mayor propósito. Este tipo de motivación encamina los esfuerzos hacia la finalidad de aprobar la materia. Estas metas se engloban en lo que los investigadores han dado en llamar “*metas de orientación al resultado*” y se corresponden con la denominada *motivación extrínseca*. Cuando el alumnado sigue estas metas utiliza estrategias que le permitan obtener un resultado positivo pero desplegando el menor esfuerzo posible. Así que su atención se centra no tanto en la comprensión del contenido como en encontrar estrategias que le permitan vencer los obstáculos y obtener un resultado satisfactorio para quedar bien ante los demás. Y es que lo más importante para estos alumnos con metas de rendimiento es que su capacidad sea positivamente valorada y por eso intentan evadir cualquier proyecto educativo que pueda conducir a una valoración negativa de la misma. En concreto, estos alumnos, prefieren involucrarse en una tarea fácil que asegure una valoración positiva a poner en peligro el juicio sobre su capacidad por arriesgarse a realizar una tarea que presente desafíos y que pueda conducir a una valoración negativa de la misma. (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

Las metas de rendimiento conducen al patrón desadaptativo denominado *de indefensión* (“helpless”) que mueve a evitar situaciones que puedan comportar un riesgo de fracaso, defendiendo de esta manera, tanto ante sí mismos como ante los demás, las creencias sobre su capacidad (González-Tourón, 1992; González-Pienda, 1998; De la Fuente, 2004; Morán, 2004). El interés que estos alumnos pueden mostrar en algún momento por el aprendizaje viene dado por el hecho de garantizar un medio para adquirir incentivos externos tales como notas, juicios positivos por parte de sus padres, de sus maestros y la mirada positiva de sus pares (Pintrich y Schauben, 1992).

El alumno que estudia con el propósito de recibir calificaciones y recompensas ajenas al aprendizaje, como ya dijimos, tiende a escoger las tareas más sencillas siguiendo para su desarrollo un enfoque superficial y memorístico. El rendimiento suele ser mucho menor en los casos en que la realización de la tarea demanda la solución de problemas complejos o integrar ideas nuevas con los conocimientos que ya se han adquirido. El factor más estimulante para estos alumnos que buscan recompensas externas es el hecho de tener que aprobar. Por eso, se

sugiere que se diseñe un procedimiento de evaluación que incluya tareas que requieran reflexión y comprensión y que no puedan superarse con aprendizaje memorístico y mecánico. Todo ello con el interés de “*aprovechar la motivación por la calificación para estimular el interés y el esfuerzo por aprender*” (Alonso, 2005:42).

Los alumnos que muestran una *orientación al resultado* dedican sus esfuerzos a satisfacer los dictámenes de una evaluación que se puede plasmar en una calificación o en las consecuencias que la acompañan. Estas consecuencias pueden ser la preservación o elevación de la autoestima, la obtención de recompensas externas a la tarea, y la aceptación y la admiración del profesor y del grupo. Todo esto supone un despliegue de energía que se invierte en la puesta en marcha de estrategias que no necesariamente facilitan la comprensión y el aprendizaje significativo de las tareas escolares. En realidad, a estos alumnos el ser competentes no les interesa tanto como el parecer que lo son. Se ha concluido que estos alumnos siguen el *patrón motivacional denominado desadaptativo* o de *indefensión* (“helpless”) (González y Tourón, 1992; Dweck, 1986), que mueve a evitar situaciones que puedan comportar un riesgo de fracaso, defendiendo de esta manera, tanto ante sí mismos como ante los demás, las creencias sobre su capacidad (González-Pienda, 1998; De la Fuente, 2004; Morán, 2004). El interés que estos alumnos pueden mostrar en algún momento por el aprendizaje viene dado por el hecho de garantizar un medio para adquirir incentivos externos notas, juicios positivos por parte de sus padres, de sus maestros y la mirada positiva de sus pares (Pintrich y Schauben, 1992).

Alonso (2005) ofrece algunas sugerencias para que los profesores diseñen actividades y creen condiciones que permitan afrontar algunos de los efectos negativos que pueden acarrear las metas que buscan los alumnos que se orientan hacia el resultado (Ver *Figura 13*). Dichas sugerencias giran en torno a:

- Buscar la forma de que la evaluación no tenga un carácter amenazante para los alumnos y que sólo puedan lograr los beneficios derivados de una alta calificación si han comprendido y asimilado los contenidos estudiados.
- Tratar de motivar demostrando el valor intrínseco de las actividades de aprendizaje.

- En caso de que se usen recompensas externas, tratar de que éstas se ofrezcan en el momento y del modo adecuado para motivar a los alumnos por comprender y asimilar.
- Buscar que los alumnos centren su atención más en el proceso de aprender y en las competencias que resulten del mismo que en las implicaciones que los resultados aporten a su valía personal.
- Enseñar estrategias de búsqueda de recursos y de apoyo que ayuden a afrontar las limitaciones de tiempo para realizar los trabajos y las situaciones estresantes de manera que los alumnos persistan en las actividades escolares y se minimicen los efectos negativos para que busquen aprender.
- Desarrollar la confianza para que los alumnos defiendan sus derechos ante el profesor de manera armoniosa.

Figura 13 Metas que buscan los alumnos orientados al resultado y condiciones que permiten afrontar sus efectos negativos
(Alonso, (2005:53).

Condiciones para evitar los efectos negativos de la orientación al resultado	
METAS	CONDICIONES
Conseguir una calificación favorable	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos profesores y padres para que los escolares no se enfrenten a las evaluaciones como a algo amenazante? • ¿Cómo planteamos la evaluación para que los alumnos preocupados solo por los beneficios externos al aprendizaje únicamente puedan lograrlos si han comprendido y asimilado realmente los contenidos trabajados.
Conseguir consecuencias externas positivas (recompensas)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tratamos de motivar usando recompensas o mostrando el valor intrínseco de asimilar los contenidos de las actividades de aprendizaje? • Si usamos recompensas, ¿el tipo, momento y modo de utilización de las mismas son los adecuados para que los escolares se esfuercen por comprender y asimilar?
Conseguir una valoración social positiva de la propia valía	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos para que nuestros alumnos o nuestros hijos centren su atención en el proceso de aprendizaje y en las competencias que van adquiriendo más que en las implicaciones de los resultados para su valía?
Evitar verse desbordado por la presión de la situación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Enseñamos explícitamente estrategias para afrontar el problema de la escasez de tiempo, información o recursos? • ¿Qué hacemos para que los alumnos experimenten que pueden afrontar de modo efectivo las situaciones estresantes y para que no se rindan? • ¿Qué hacemos para que, al pensar en las consecuencias de los malos resultados, minimicen los efectos negativos y los afronten?
Evitar verse amilanado y desanimado por el profesor	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos los profesores para que nuestros alumnos defiendan sus propios derechos ante nosotros de forma confiada y no beligerante? • ¿Qué hacemos los padres para que nuestros hijos defiendan sus propios derechos ante los profesores sin desvalorizar el trabajo de éstos y sin entrar en confrontación?

4.4.2.2 Orientación a metas internas.

De este tipo de orientación se derivan las llamadas *metas de aprendizaje* y que responden a la preocupación *por la funcionalidad intrínseca* que pueda tener lo que se aprende (Alonso, 1997). Estas metas no dependen de recompensas externas y, en principio, tampoco dependen del afán de ganar aprobación social, sino, más bien, a través de ellas se persigue experimentar sentimientos de competencia (Acosta, 1998).

Insistiendo un poco más diremos que los alumnos que tienen *metas de aprendizaje* están motivados prioritariamente para aprender y adquirir competencias y habilidades que le ayuden a perfeccionar su ejecución en las tareas escolares. Para ello, consultan libros y personas autorizadas y cuando están frente a una idea nueva, la relacionan con los conocimientos que ya han adquirido. Esto no necesariamente significa que el alumno sea inteligente o que tenga una alta capacidad para razonar, lo que sí se evidencia es el firme propósito de comprender y de dominar las demandas presentadas por la nueva situación de aprendizaje (Alonso, 1997). Los alumnos que se mueven por estas metas de aprendizaje en cada actividad buscan la adquisición de nuevos conocimientos y de disfrutar las competencias que ya poseen. Esta inclinación se enmarca en lo que se denomina actualmente como patrón *motivacional adaptativo* (González y Tourón, 1992). Estos estudiantes se motivan primordialmente por aprender, encaminan sus esfuerzos hacia la búsqueda de estrategias que le ayuden a resolver los problemas envueltos en la comprensión a cabalidad de los contenidos planteados en las tareas de estudio (Núñez y González-Pienda, 1994, González-Pienda y Núñez, 1998). En los casos de dificultades, estos estudiantes tienden a recurrir a opciones que les permitan utilizar con eficiencia los recursos que están en su entorno. Dentro de tales recursos podemos mencionar la consulta a profesores y a compañeros más avanzados con la intención de identificar sus errores y tratar de superarlos. Estos alumnos perciben las tareas escolares como un reto o desafío y como una oportunidad para incrementar su competencia y sus sentimientos de autonomía y de causación personal (González-Pienda, 1998; González-Pienda y Núñez, 1998; Valle y González, 1998; De Charms, 1984).

Las metas de aprendizaje también conducen al patrón denominado *de dominio* (“mastery”) que se traduce en la búsqueda de nuevas habilidades y en el incremento de las competencias ejecutando estrategias cognitivas que ayudan a vencer las dificultades.

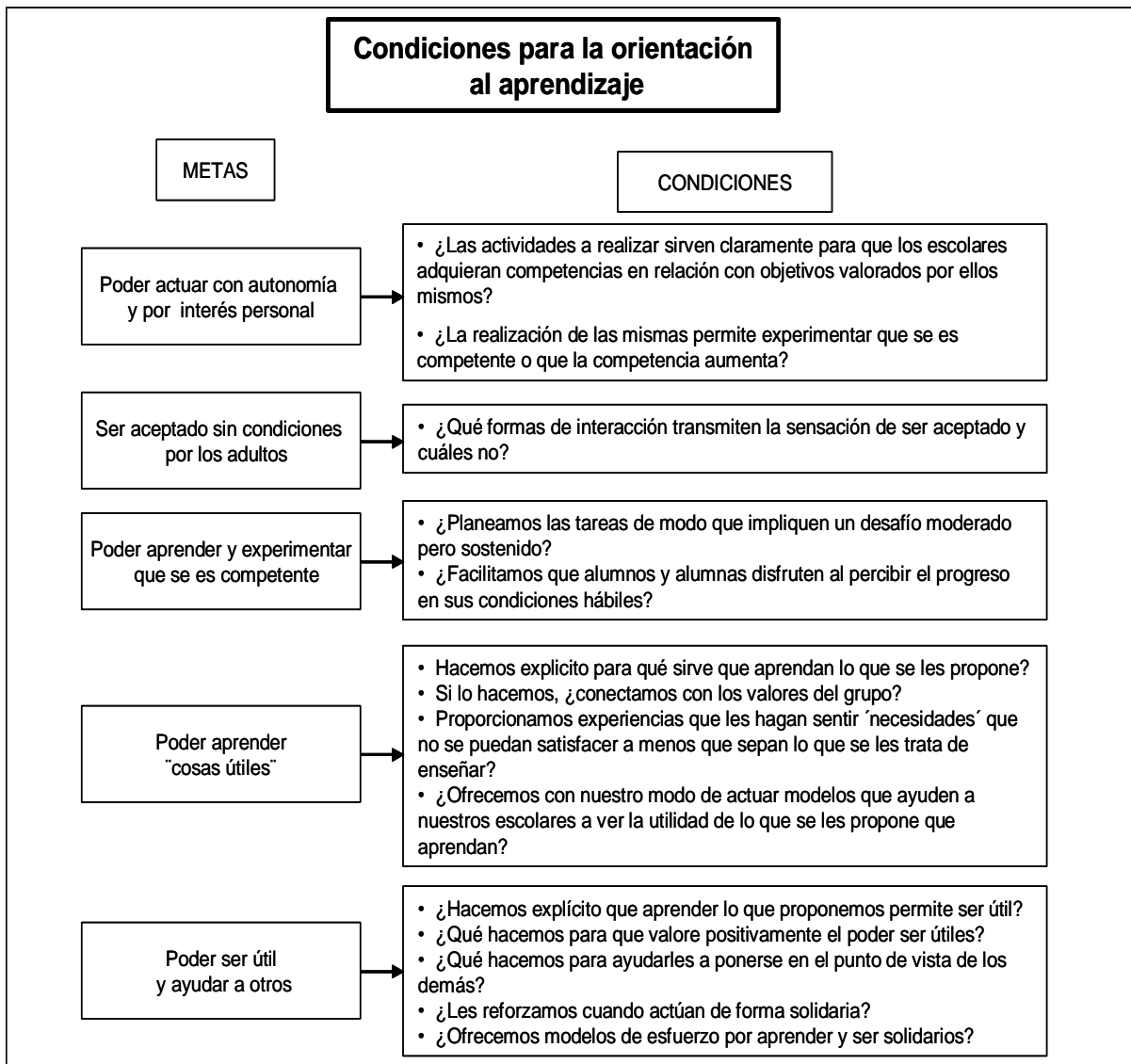
El conjunto de metas que persiguen el aprendizaje se agrupa en un factor que se denomina *metas de orientación al aprendizaje* y se considera que responden a una *motivación intrínseca*. Estas metas ejercen un influjo positivo sobre el interés que el alumno pueda tener en la tarea y en el esfuerzo que está dispuesto a hacer para realizarla, consecuentemente, se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento escolar (Miñano Pérez y Castejón Costa, 2008). Se insiste en la necesidad de que las actividades de aprendizaje presentadas al estudiante supongan un desafío, despierten la curiosidad y tengan un nivel de dificultad óptimo y sostenido para que faciliten los sentimientos de competencia y los deseos de ser cada vez más capaz. Al mismo tiempo, dichas actividades deben diseñarse en un contexto que brinde la oportunidad de elegir y actuar con autonomía y que ofrezca aceptación incondicional al alumno porque se le reconozcan sus éxitos y se le apoye en la identificación y superación de sus errores (Rogers, 1951, 1961; Deci y Ryan, 2000; Alonso, 2005). En la creación de un clima general de motivación en la clase es imprescindible que el alumno se sienta aceptado por el grupo “...*con sus consecuencias, con sus diferencias, con sus estilos, con sus ritmos...* (Beltrán, 1998a:47). Todo ello con el propósito de mantener el interés y el esfuerzo, o, en otros términos, la motivación para aprender.

Alonso (2005) ofrece sugerencias para que el maestro cree condiciones que favorezcan en el alumno la búsqueda de metas de aprendizaje (ver *Figura 14*). Dichas sugerencias giran en torno a los siguientes aspectos:

- Diseñar actividades con un desafío moderado, que permitan la adquisición de competencias y que al realizarlas el alumno experimente que es competente y que su competencia aumenta conforme avanza en el desarrollo de las mismas.
- Conectar lo que se propone enseñar con los valores del grupo y proporcionar experiencias que provoquen la necesidad de aprender demostrando con su actuar la utilidad de los contenidos.

- Crear un ambiente en la clase donde la interacción transmite al alumno que se le acepta incondicionalmente y que lo que aprenda le va a permitir ser útil y solidario con los demás.

*Figura 14 Metas que buscan los alumnos orientados al aprendizaje y condiciones que las activan
Tomado de: Alonso, J. (2005:40).*



El hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que éstas sean excluyentes. Los tipos de metas mencionados están presentes en todos los alumnos, aunque puede diferir la intensidad con que cada una de ellas influya en la manera como éstos abordan las tareas escolares (Alonso, 1997, 1991). De hecho, al afrontar una actividad escolar, los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la actividad en cuestión (Valle y Cabanach, 1998; Barca y otros, 2006; Pintrich y Schunk, 2006).

La posibilidad de trabajar conforme a *metas múltiples*, que permitan la satisfacción de objetivos propiamente académicos, y también de responsabilidad social, facilita la persistencia en la actividad cuando ésta es poco estimulante o cuando no satisface el interés intrínseco que el alumno inicialmente tiene en ella (Wentzel, 1989; Valle, Núñez Pérez, Rodríguez, y González-Pumariega, 2002). Dicha posibilidad también pone en evidencia la complementariedad entre las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento que tradicionalmente han sido consideradas como contrapuestas. En concreto, la investigación está demostrando que la adopción de múltiples metas favorece el rendimiento académico ya que la coordinación de las mismas requiere por parte del alumno el desarrollo de estrategias de autorregulación (Rodríguez, et al., 2001). En investigaciones más recientes (Miñano Pérez y Castejón Costa, 2008) está informando que en la adopción de múltiples metas simultáneamente se destacan las ventajas de los estudiantes con puntuaciones altas en orientación al aprendizaje y moderadas o altas en orientación al rendimiento. La manera cómo se coordinan estas metas múltiples y cómo esta coordinación puede tener una influencia considerable en el rendimiento académico es, a juicio de Pintrich y Schunk (2006), un tema importante a ser tomado en cuenta por la investigación en el futuro.

Las razones que mueven a que un alumno persiga distintos tipos de metas están determinadas por variables individuales y por aspectos del entorno situacional (Núñez Pérez, y González-Pumariega, 1996). Es indudable que las características del sujeto en términos de su autoconcepto, sus experiencias previas, las estrategias de aprendizaje que

ha adquirido así como las demandas de la familia, de la escuela y la actitud del profesor, inciden para que elija metas de aprendizaje o de rendimiento o ejecución.

En cuanto a las *variables individuales*, habría que señalar que la teoría que el alumno sostiene sobre su inteligencia es determinante en la elección de metas (Nicholls, 1984). Las personas que sostienen una concepción estática de la inteligencia conciben su *capacidad como algo fijo e inmodificable* y que se puede diferenciar del esfuerzo. Es el llamado enfoque estático o psicométrico de la inteligencia cuyos frutos se encuentran representados en los trabajos de Binet con los primeros tests que tenían en cuenta las diferencias de edad entre los niños y arrojaban una medida de la inteligencia en términos de cociente intelectual (CI), y los trabajos de Spearman, quien entendía a la inteligencia en términos de un factor general (G) y de varios factores específicos (S) (González Fernández, 2005). Esta postura de considerar a la inteligencia como algo estático ha sido criticada por varios autores, por ejemplo, Arnaiz (2003:25), al referirse al uso del C.I. como criterio para decidir la ubicación de los niños con dificultades en las aulas de educación especial, se expresa en estos términos “... *el conocimiento del C.I. por parte del profesorado tuvo un efecto negativo en lugar de positivo, ya que se pensaba que era inamovible y que por tanto las personas deficientes sólo podían aprender con arreglo a las posibilidades que el mismo les atribuía*”. Por su parte, Beltrán (1998) considera que ha caído el mito del cociente intelectual y de la cantidad de inteligencia. Por otro lado, están las personas que conciben su capacidad como algo modificable mediante la práctica de estrategias de aprendizaje adecuadas, el esfuerzo y la persistencia. La posición de Dweck (1986) al respecto se sintetiza en el *Cuadro 17*.

Cuadro No. 17. La teoría diferencial de la inteligencia en las metas académicas y en la conducta de rendimiento (Dweck, 1986)

Teoría de la inteligencia	Orientación a metas	Confianza en la capacidad	Patrón conductual
<p>Teoría estable La inteligencia es fija</p>	<p>Metas de rendimiento <i>Obtener juicios positivos Y evitar juicios negativos sobre la propia competencia</i></p>	<p>Alta...</p>	<p>Orientación a la maestría Búsqueda de retos Alta persistencia</p>
		<p>Baja...</p>	<p>Orientación a la desesperanza Evitación de retos Baja persistencia</p>
<p>Teoría incremental La inteligencia es modificable</p>	<p>Metas de aprendizaje <i>Incrementar la competencia</i></p>	<p>Alta o Baja</p>	<p>Orientación a la maestría Búsqueda de reto. Alta persistencia</p>

La concepción de la inteligencia es una de las variables que más se ha estudiado como posible determinante del tipo de metas que los alumnos eligen. En este sentido, nos encontramos con dos tipos de alumnos cuyas características se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) Los alumnos que sostienen el punto de vista de que su inteligencia es fija creen que los altos niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y se inclinan por metas de rendimiento lo que les permiten demostrar su competencia a los demás para evitar juicios negativos. Ven al aprendizaje, no como un fin en sí mismo sino como un medio para demostrar que se tiene capacidad. Por eso, aquellos que tienen alta capacidad seleccionan actividades de dificultad media aunque no les proporcionen la posibilidad de aprender y mejorar. Mientras que los alumnos que creen tener baja capacidad eligen tareas de dificultad muy

baja, para garantizar su éxito, o de alta dificultad, para que el fracaso esté justificado, sin comprometer su imagen ante los demás; más que aprender, buscan defender y proteger ante los demás su competencia y su autoestima (Nicholls, 1984).

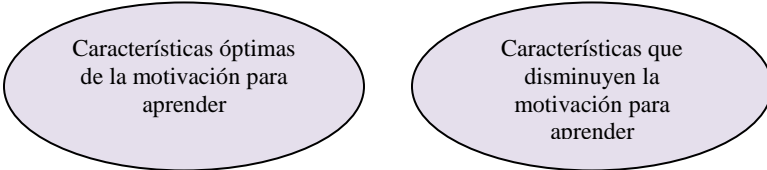
- b) Por otro lado, tenemos a los alumnos que sostienen que *la inteligencia es un rasgo que se puede modificar* si mejora el conocimiento y el uso de estrategias de aprendizaje mediante el esfuerzo y la persistencia. Es el punto de vista de la llamada teoría incremental de la inteligencia postulada por la psicología cognitiva, que amplía el punto de vista psicométrico, y en la que se inscriben las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1988). Los estudiantes que sostienen este tipo de creencias piensan que su capacidad puede aumentar con su trabajo, con su esfuerzo y con sus reflexiones sobre los contenidos estudiados (Acosta, 1998), en virtud de lo cual persiguen metas de aprendizaje y tienden a involucrarse en tareas que supongan un reto o desafío y a considerar sus errores, no como amenazas sino como oportunidades para mejorar y aprender. Esta diferencia en la concepción que los individuos sostienen sobre su inteligencia es el determinante básico de las diferencias entre metas de rendimiento y metas de aprendizaje (González-Pienda, 1998).

En las investigaciones se ha encontrado que entre las *variables situacionales* que con mayor fuerza influyen en el tipo de metas elegidas en los ambientes educativos se encuentra la escuela. En este sentido se ha señalado que el profesor desempeña un papel muy importante en cuanto a la organización que hace del aula; el grado de dificultad y de interés que provoquen las tareas que diseña; el tipo de evaluación que establece y la manera de llevarla a cabo; así como su actitud hacia la distribución de la autoridad en el aula en cuanto a las oportunidades que ofrece a los alumnos para participar en la toma de decisiones, en la valoración de su esfuerzo y en la enseñanza de estrategias útiles para la autorregulación de su aprendizaje (Ames, 1992).

La interacción de las variables individuales y las situacionales influye en el tipo de meta que los alumnos elijan, determinan el desarrollo de un determinado patrón motivacional y repercute en el rendimiento académico (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Por considerarlo de interés para el cierre de este apartado sobre las metas académicas, presentamos a continuación el esquema elaborado por Acosta (1998), en el que sintetiza los principales conceptos que hemos expuesto y las características óptimas de la motivación para aprender y las que disminuyen esa motivación tomando en consideración que la motivación sea intrínseca o extrínseca, el tipo de meta que se busca, la motivación de logro, las posibles causas a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos y las creencias que el sujeto sostenga sobre su capacidad. (Ver *Figura 15*).

Figura 15 Características de la motivación óptima para aprender y características que disminuyen la motivación para aprender (Acosta, 1998:72)



Fuente de motivación	INTRÍNSECA: Factores personales como necesidades, intereses, curiosidad, deleite.	EXTRÍNSECA: Factores del entorno como recompensas, presión social, castigo.
Tipo de meta establecida	META DE APRENDIZAJE: Satisfacción personal en la superación de desafíos y mejoramiento.	META DE SALVAR LA AUTOESTIMA.
Tipo de participación	PREOCUPACIÓN POR LAS TAREAS: Interés en el dominio de la tarea.	CON EGO: Interés en el yo desde la perspectiva de otras personas.
Motivación de logro	MOTIVACIÓN DEL LOGRO: Orientación al dominio.	Motivación para EVITAR EL FRACASO.
Atribuciones posibles	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad CONTROLABLES	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad NO CONTROLABLES.
Creencias acerca de la capacidad	PERSPECTIVA INCREMENTAL: Creencia de que la capacidad puede aumentarse en el trabajo arduo y con mayores conocimientos y aptitudes	PERSPECTIVA DE LA ENTIDAD: creencia de que la capacidad es una cualidad estable que no es posible controlar.

CAPÍTULO V

5 EL AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

En este capítulo trataremos de sintetizar los aspectos más relevantes que la investigación ha ido acumulando en torno al constructo autoconcepto que, a partir de la década de los años 70, se ha considerado como elemento nuclear sobre el cual pivotan los demás constructos envueltos en el proceso motivacional. En primer lugar nos referiremos a los aspectos conceptuales y a los esfuerzos realizados para diferenciar al autoconcepto de otros constructos afines. Continuaremos nuestra exposición haciendo referencia a algunos aspectos de la relación entre el autoconcepto y el proceso de aprendizaje para dar paso a la descripción de las características estructurales y funcionales del autoconcepto. Al final del capítulo señalaremos los resultados de algunas investigaciones realizadas con el propósito de conocer la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

5.1 Consideraciones generales sobre el autoconcepto

El autoconcepto es un constructo central en psicología y en las ciencias de la educación. Y es que de todas las percepciones que se tienen sobre el mundo, la que reviste mayor importancia es aquella que hace referencia a lo que percibimos que somos y a lo que consideramos esencial llegar a ser en nuestra vida. Es, quizás, la percepción que tiene el significado más profundo cuando la comparamos con aquellas otras que nos formamos como resultado de nuestras interacciones con nuestro entorno. Algunos autores (Valle et al., 1997; Hernández, 2000; Ramírez y Herrera, n. f.) han llegado a afirmar que el autoconcepto es una verdadera teoría sobre sí mismo, considerándola como el centro de la propia teoría sobre el mundo que se desarrolla a partir de nuestras experiencias y que al mismo tiempo se va convirtiendo en elemento de juicio para interpretarlas. Se corresponde con lo que creemos que somos (autoconcepto propiamente dicho) y lo que esas creencias nos hacen sentir (autoestima) aunque en términos reales no sean ciertas.

Varios autores (González y Tourón, 1992; Valle, Rodríguez Martínez, Baspino Fernández y González Seijas, 1998; Leonard et al, 1995; Hernández, 2000; Pajares y Schunk , 2001; Alves-Martins et al, 2002; Morán, 2004; González Fernández, 2005; Goodwin, 2009; Moller et al., 2009) coinciden en identificar a William James (1890) como precursor y pionero de los estudios sobre el autoconcepto y la autoestima. También señalan que James concibió al autoconcepto como todo aquello que el individuo considera que le pertenece incluyendo aspectos materiales (el propio cuerpo, la familia, las posesiones), sociales (concepciones que los otros tienen acerca del individuo) y espirituales (autopercepciones de las emociones y deseos, capacidades, aspiraciones intelectuales, morales y religiosas). Al mismo tiempo, enfatizan que James distinguió dos dimensiones dentro del yo total o *self*: el sí mismo como conocedor o agente de conducta o proceso, *Yo*, y el sí mismo como conocido u objeto de conocimiento o estructura, *Mi*.

González y Tourón (1992), en su análisis sobre la historia de los estudios acerca del autoconcepto, señalan que a pesar del acuerdo existente acerca de la importancia del constructo, durante las primeras décadas del siglo XX, los conductistas, que dominaban la psicología americana, se ciñeron a la observación y la cuantificación externa de la conducta y dejaron de lado aquellos constructos que hicieran referencia a procesos psicológicos internos por considerar en esos tiempos que era imposible estudiarlos empíricamente (Pajares y Schunk, 2001). Se excluyeron, por tanto, a las investigaciones del psicoanálisis y de la psicología humanista. Esto, unido a problemas metodológicos y a otros aspectos, provocó cierto retraso en el estudio empírico del autoconcepto, a pesar de su reconocida importancia para el desempeño en diferentes aspectos de la vida tanto en lo que tiene que ver con el éxito profesional como en las relaciones sociales y en el alcance de los objetivos académicos de los estudiantes.

El surgimiento en los años 40 de la escuela fenomenológica y humanista a la que también se le conoce con la denominación de Tercera Fuerza de la Psicología, que completa el marco formado por las otras dos fuerzas que representan el psicoanálisis y el conductismo, provocó un renovado interés por el estudio del autoconcepto.

En el artículo de Weiner (1990) donde reseña históricamente los capítulos dedicados a la motivación en la *Enciclopedia of Educational Research* desde 1941 hasta 1990, una de las afirmaciones a que se llega es que desde los años 70 hasta nuestros días se establece el autoconcepto como constructo nuclear de todas las teorías motivacionales. Ya a partir de la década de los 80s se ha evidenciado un creciente interés en el estudio del autoconcepto y su incidencia en el desempeño en diferentes ámbitos. Mucha relevancia para la educación tienen los estudios que tratan de determinar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico (González y Tourón, 1992; Nave, 1990; Marsh, 1998; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998; Amezcua y Fernández de Haro, 2000; Pajares, 1996; Cole et al., 2001; Pajares y Schunk, 2001; Alves-Martins et al., 2002; Urquijo, 2002; Marsh, 2003).

En España se ha evidenciado un interés cada vez mayor en el estudio del autoconcepto (González-Pienda et al, 1997). En este sentido, al revisar el panorama de la investigación sobre el autoconcepto en dicho país, García (1999) indica que en 1983 García Torres, a propósito de su Tesis Doctoral titulada *Análisis y Delimitación del Constructo Autoestima*, hizo una revisión de los estudios realizados en España no encontrándose más de diez trabajos referidos al autoconcepto y/o autoestima. Sin embargo, en la revisión bibliográfica realizada por García Gómez en 1998 se constató la existencia de más de cien trabajos relativos al tema del autoconcepto y de la autoestima y su relación con otras variables.

En opinión de García, tres de las razones básicas que podrían explicar el creciente interés de los investigadores españoles por el estudio de constructos autorreferentes como el autoconcepto, la autoestima y la autovalía, son las siguientes.

a) Los constructos autorreferentes tienen un carácter holístico, condición que los convierte en atractivos para la investigación porque a través de ellos se puede conocer el sentimiento de felicidad o de sufrimiento de una persona.

b) Un autoconcepto muy bajo se traduce en dificultades para funcionar adecuadamente en muchos renglones de la vida de la persona como son sus relaciones con los demás, bajo rendimiento académico, dificultades laborales y una sensación de incompetencia que limita las posibilidades de éxito. Conocer esta condición es muy importante y de especial interés para el sector educativo.

c) La confusión entre los términos autoconcepto, autoestima, autovalía y autoimagen puede estar provocando que se consideren juntos estudios que se refieren a constructos que no se corresponden con la misma realidad y esto ocasiona que se sumen estudios sobre variables que de hecho son diferentes. Al referirse a este tema Pajares (1996, 2001) opina que por esa confusión algunos autores usan los términos autoconcepto y autoestima indistintamente y que la mayoría prefiere el término autoconcepto. El creciente interés que se observa en España por los estudios sobre el autoconcepto es un reflejo de lo que al respecto ocurre a nivel internacional, sobre todo en los Estados Unidos, con lo que se conoce con el nombre de *“movimiento para la autoestima”*.

En la época de los 80s se comienza a desarrollar una rica línea de investigación que enfoca al autoconcepto y se centra en el análisis de su estructura, su funcionamiento y también en sus relaciones con otras variables relevantes. Cabe insistir en que en el ámbito educativo se ha estado estudiando su relación con el rendimiento académico.

En el campo de la investigación sobre el autoconcepto se pueden distinguir dos grandes líneas, una vertiente cognitivo-social, representada por Markus y sus colaboradores, en la que los autores se centran en el análisis del contenido y el funcionamiento del autoconcepto, en los mecanismos de selección e interpretación de la información autorreferente así como en los procesos de su desarrollo (Markus y Wurf, 1987; González-Pienda et al, 1997).

La otra es la vertiente metodológica-motivacional, donde los autores, inspirados en los resultados obtenidos por Marsh, Shavelson y Byrne, centran sus estudios, por un lado, en las propiedades estructurales y evolutivas de las dimensiones del autoconcepto y,

por otro, en las relaciones del autoconcepto con otras variables personales y sociales, y, de nuevo, académicas. Han aportado también estos investigadores instrumentos para la medición del autoconcepto con comprobadas propiedades científicas. Una de las escalas utilizadas en la investigación que aquí presentamos es la Escala ESEA-2, de la autoría de Marsh y Shavelson (1958) y adaptación de Núñez y González-Pienda (1997), para la evaluación del autoconcepto (González y Tourón, 1992; Morán, 2004).

Un signo de la relevancia que el autoconcepto tiene en otros ámbitos lo indica el hecho de que Gardner (1995:44) incluya la inteligencia intrapersonal dentro de su teoría de las inteligencias múltiples y la defina como *“el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta”*. Para Pajares y Schunk (2001) el hecho de que el capítulo más largo de los dos tomos del libro Principios de Psicología, escrito por William James en 1890, fuera el dedicado a La Conciencia del Sí Mismo (“self”), que Sigmund Freud y Carl Jung consideraran al sí mismo como el centro regulador de la personalidad y que Erik Erikson se centrara en los aspectos críticos del mismo para estudiar el sentido de identidad en el adolescente, constituyen evidencias de la importancia que los autores conceden al autoconcepto.

El interés por el estudio del autoconcepto en la psicología académica y sus ventajas para el proceso educativo pone fin a la separación que durante años se evidenció entre una psicología conductista, que enfatizaba el estudio empírico de la conducta observable y una psicología humanista subjetiva e interpretativa, que consideraba la interioridad de la persona como el determinante casi exclusivo de la conducta, (González y Tourón, 1992).

En los aspectos que tienen que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje se reconoce hoy día que las creencias sobre sí mismo que el estudiante desarrolla y sostiene son de vital importancia en su motivación académica para la puesta en marcha de variables de orden cognitivo y metacognitivo que favorecen su implicación en el proceso

y, por tanto, su éxito o fracaso en las tareas escolares (Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Schunk y Zimmerman, 1994, 1997; Núñez et al, 1998). Esta relevancia, en términos de Arnaiz (1999:9) significa que *“La influencia de los factores emocionales en el aprendizaje tiene cada vez más credibilidad por cuanto que los sentimientos y las capacidades afectivas están íntimamente implicados en el proceso de aprender. La propia personalidad, el autoconcepto, la autoestima, las expectativas que el alumno tiene sobre el profesor, así como el concepto y las expectativas que el profesor tiene sobre el propio alumno juegan un papel fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

Una de las diferentes formas de que se dispone para conceptualizar el autoconcepto es la presentada por Carl Rogers, (1951) quien postuló que el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones del sí mismo que el individuo puede admitir en su conciencia. Consideró Rogers que dicha configuración está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los demás y el ambiente; las cualidades que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos; y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. Los elementos de esta definición están en franca coincidencia con las posturas actuales que consideran indispensable la atención a las variables que tienen que ver con el aprendizaje autorregulado y que se manifiestan en el contexto educativo. Esas variables hacen referencia a la percepción que el alumno tiene respecto a su capacidad para enfrentar las tareas académicas, dentro de las que cabe mencionar: las estrategias de aprendizaje, las metas, las creencias sobre sí mismo, la autocompetencia percibida, entre otras (Biggs y Telfer, 1987; Corno, 1989, 1994; Jul, 1992; Bandura, 1997; Beltrán, 1998; Núñez et al, 1998; Pajares y Schunk, 2001; De la Fuente, 2002; González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle, 2002; Pintrich y Schunk, 2006). Conocerlas ayuda a hacer los ajustes convenientes en la respuesta docente y facilita la tarea de ofrecer una educación de calidad.

Por su lado, Purkey (1988:1) define el autoconcepto como *“la totalidad de un sistema complejo, organizado y dinámico de las creencias, actitudes y opiniones aprendidas que cada persona cree ciertas acerca de su existencia”*. González-Pianda et al (2003:273) observan que la definición proporcionada por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) completa la de Purkey porque dichos autores conciben el autoconcepto como *“las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales”*.

Parece existir consenso en ver al autoconcepto como un constructo que se va formando a partir de las experiencias que el individuo vive en su ambiente, que están cargadas de significado y que se van interpretando y organizando de manera dinámica y jerárquica hasta formar una especie de colección o constelación que determina la imagen que cada persona tiene de sí misma, y que incluye también la percepción que el individuo cree que los otros significativos tienen de él, en lo que tiene que ver con sus aspiraciones y la forma en que le gustaría ser percibido.

La relevancia del autoconcepto ha motivado que el público en general y los profesionales tengan actualmente el convencimiento de que no se puede ignorar este constructo si se quiere comprender y a la vez intervenir en las dificultades individuales y sociales que generan problemas tales como el abuso del alcohol y otras drogas, el aborto y las familias disfuncionales. Pero es en el ámbito escolar, como ya dijimos, donde ocupa un lugar central en el estudio del aprendizaje ya que un autoconcepto positivo constituye un requisito indispensable para que el estudiante se motive a aprender. A este respecto Valle et al., (1997:394) se expresan de este modo *“En realidad, si asumimos que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control sobre la conducta, percepciones de competencia,*

pensamientos sobre las metas, etc.)”. Por otro lado, este creciente interés ha provocado que sobre el autoconcepto se sostengan diversas concepciones lo cual ha complejizado el término y ha provocado dificultades en el campo de la investigación. El criterio unificador que se ha venido derivando de las investigaciones es que el autoconcepto no sólo se refleja en la manera cómo la persona se comporta sino que, además, éste es un constructo que media y regula la conducta (Markus y Wurf, 1987).

5.2 Marco conceptual del autoconcepto: autoconcepto y autoestima.

En la literatura sobre el tema del autoconcepto y la autoestima parece existir el acuerdo de que el autoconcepto es el aspecto cognitivo o pensante del yo, la configuración organizada de todas las autopercepciones de sí mismo que son admisibles a la conciencia y al conocimiento mientras que la autoestima es el aspecto emocional, afectivo y evaluativo del ser, el concepto que tenemos de nuestra valía (Pajares, 2001; Urquijo, 2002; Martínez-Otero, 2003). La autoestima está ligada al autoconcepto ideal con respecto a lo que al sujeto le gustaría ser y a lo que los demás significativos le gustaría que él fuera (González-Pienda et al., 1997). Al enfocar este tema, Garaigordobil et al. (2005:54) señalan que en el autoconocimiento entran juicios descriptivos y juicios evaluativos. Los juicios descriptivos se refieren a cómo somos y los evaluativos al aprecio que nos merecen nuestras características distintivas y *“ya que las dimensiones cognitiva y afectiva no son fácilmente separables, por regla general se acepta el término autoconcepto en un sentido amplio que abarca ambas dimensiones”*.

En términos educativos y en opinión de Marsh, (1998:1051) *“la autoestima de los estudiantes son aquellas autopercepciones que los hacen sentirse como individuos capaces y efectivos, que tienen respeto y confianza en sí mismos y que están satisfechos y orgullosos con su manera de ser”*. Se deriva de la conciencia que el estudiante tiene de que vale por el mero hecho de ser un ser humano y de la confianza que surge como consecuencia de completar con éxito sus tareas escolares (Nave, 1990). La autoestima es uno de los factores más importantes en la determinación del comportamiento humano y del desempeño escolar. Por su lado, Ramírez y Herrera (2005) opinan que un niño con

inteligencia superior a la media y con poca autoestima puede meramente “pasar” los cursos pero por el contrario, otro de mediana inteligencia pero con mucha autoestima, puede alcanzar resultados satisfactorios.

Se entiende por *autoestima* el valor que el sujeto le confiere a la imagen que tiene de sí mismo. Es una dimensión o aspecto del autoconcepto que implica el desarrollo de una actitud positiva o negativa como resultado de tomar al sí mismo como objeto de reflexión. Y en todas las descripciones que el sujeto hace de sí mismo existen connotaciones afectivas y emotivas con un carácter valorativo (Amezcuá y Fernández, 2000). Esta reacción afectiva a los contenidos del autoconcepto es más importante que los contenidos en sí mismos. En este sentido, la autoestima está muy ligada a lo que se desea ser o *autoconcepto ideal*. Barca (2004:20), cuando trata de diferenciar entre autoconcepto y autoestima, dice que *“la principal diferencia es que el autoconcepto tiene un carácter analítico y pluridimensional y la autoestima tiende a conceptualizarse en términos generales y globales”*.

En la autoestima se distinguen tres dimensiones: la valía que el sujeto se atribuye como persona, el aprecio o desprecio que tiene de sí mismo y que es el resultado de autoevaluaciones que realiza de su desempeño en áreas importantes para él (“self-worth”), y los sentimientos de autoeficacia o competencia (“self-efficacy”), que son las creencias de competencia en diferentes áreas de la vida (Bandura, 1994, 1997) y las llamadas variaciones momentáneas o “barometer self-esteem” que no son más que variaciones momentáneas en la autoestima ocasionadas por situaciones pasajeras, (González y Tourón, 1992).

De las ideas expuestas hasta ahora se desprende que una persona con un autoconcepto y una autoestima altos y con sentimientos positivos de autoeficacia tiende a sentirse más satisfecha consigo misma y con la trayectoria que sigue su vida. Se admira y se respeta a sí misma y esto favorece que admire y respete a los demás y que sus relaciones personales sean satisfactorias. Al mismo tiempo, se traza metas y se compromete fuertemente con ellas, se recupera más fácilmente ante resultados adversos y

atribuye sus fracasos a la falta de esfuerzo (Weiner, 1985, 1986; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992; Pintrich y Schauben, 1992; Bandura, 1994, 1997; Pajares y Schunk, 2001). Es, en definitiva, una persona con posibilidades de llevar lo que se considera como una vida plena y feliz. En este sentido, conviene mencionar a Garaigordobil et al. (2005:60), quienes, en un estudio con adolescentes encontraron, entre otras cosas, que *“los adolescentes de ambos sexos que muestran alto autoconcepto global y alta autoestima tienen menos síntomas psicopatológicos en todas las escalas (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo adicional), evidenciando mejor salud mental”*. Y es que la valoración, el aprecio y el respeto que las personas tienen sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico y su rendimiento (Martínez-Otero, 2003).

5.3 El autoconcepto en el proceso de aprendizaje.

Las concepciones actuales, tanto científicas como populares, otorgan una importancia muy significativa al autoconcepto positivo como determinante del éxito de una persona en su desempeño en diferentes ámbitos. De ahí que hoy un autoconcepto positivo es considerado como una característica personal de tan alta relevancia que padres y maestros se empeñan en desarrollarlo en niños y adolescentes (González Fernández, 2005).

Aunque la referida importancia del autoconcepto viene enfatizada desde hace muchos años, como veremos en el desarrollo de este tema, es en realidad a partir de la década de los 70s (Weiner, 1990; Valle et al, 1998) cuando se enfatiza la investigación sobre el mismo. En el ámbito escolar se le propone, junto a otros constructos motivacionales relacionados con él, como variable predictiva y al mismo tiempo como variable mediadora en el rendimiento académico (González Fernández, 2005). Y es que en los modelos que actualmente tratan de explicar el aprendizaje y el rendimiento académico, como indicamos en los apartados donde enfocamos dichos temas, se integran los aspectos cognitivos y los motivacionales. Se parte del supuesto de que dichos factores

interactúan para aprender ya que es necesario que el alumno sea *cognitivamente* capaz pero que también esté *motivacionalmente* orientado a la realización de la tarea (Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Núñez, González-Pienda, García Rodríguez, González Pumariega, Roces, Alvarez Pérez y González Torres, 1998 Pajares y Schunk, 2001). El autoconcepto es una de las variables motivacionales y a partir de 1970 está presente en las teorías que intentan explicar la motivación y el aprendizaje.

En el modelo de investigación **3P** (Biggs, 1987, 2005), que se sigue en la presente investigación y que describimos en el acápite dedicado a los enfoques de aprendizaje, el autoconcepto se ubica en la fase *presagio* en cuanto a que de antemano sirve de indicador debido al valor predictivo que tiene en el éxito o el fracaso de la situación de aprendizaje a la que se enfrenta el alumno. Desde el punto de vista de algunas teorías motivacionales, el autoconcepto también se sitúa en la fase *proceso* del referido modelo dada su función de mediador en la determinación de las metas académicas, las atribuciones causales que el alumno hace ante las situaciones de éxito o de fracaso y el componente de valor que le motiva o no a realizar una tarea determinada (Barca, 1999, 2000, 2004).

El enfoque cognitivo considera al autoconcepto como el centro de la personalidad y hace un novedoso aporte que se reviste de mucho interés para la educación. Interesa determinar cómo la información acerca de sí mismo se organiza en la memoria e influye en otros procesos tales como la atención y en el procesamiento de nuevas informaciones acerca de sí mismo, para conectarlas con los mecanismos que desde el autoconcepto influyen en la conducta. Desde esta perspectiva, se toma en cuenta el influjo de los afectos en la regulación de la conducta, se enfatiza el origen social del autoconcepto y se estudian las conexiones entre el sí mismo real y el ideal, entre otros aspectos (González y Tourón, 1992; Valle y González Cabanach, 1998; Villa, Calvete, Villardón y Cardeñoso, 2005).

Dado el interés que el autoconcepto tiene para la educación, en el siguiente apartado presentaremos las principales características que se señalan para el mismo y que

son el producto de las reflexiones de diferentes autores sobre el resultado de sus investigaciones.

5.4 Características generales del autoconcepto

5.4.1 Características estructurales

Hasta hace relativamente poco tiempo, las investigaciones empíricas no enfocaban suficientemente las condiciones internas del autoconcepto. Este constructo se definía y se operativizaba en términos muy amplios y globales. La dificultad se presentaba al momento de estudiar de manera operativa el autoconcepto ya que a nivel teórico se reconocía su multidimensionalidad. Y esto motivaba que se viera el autoconcepto como si de una estructura unitaria se tratase impidiendo con ello considerar las diferentes facetas que lo constituyen. Por eso, hoy se pueden diferenciar en el autoconcepto unas características que se corresponden con su estructura y otras que se enmarcan dentro de sus aspectos funcionales. A continuación nos referiremos a ambos aspectos.

Los investigadores actuales se inclinan por considerar el autoconcepto de manera diferenciada conforme a los dominios en los que se desarrolla la vida de los individuos. El modelo de autoconcepto presentado por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976, y al que se refieren varios de los autores que abordan el tema (González y Tourón 1992; González-Pienda et al 2000, 2002 y 2003; Marsh et al, 1998; Leonard et al., 1995; Pajares y Schunk, 2001; Martínez-Otero, 2003; Morán, 2004; Villa, Calvete, Villardón y Cardeñoso, 2005) proporciona las bases para categorizar al autoconcepto como una variable multidimensional y jerárquica. En otras investigaciones también se han confirmado los aspectos fundamentales de dicho modelo (Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1990). Por su parte, Purkey (1988) establece que las tres cualidades mayores del autoconcepto son: es *aprendido*, es *organizado* y es *dinámico*. También Markus y Wurf (1987) enfatizan el dinamismo del autoconcepto en su papel como regulador de los procesos tanto intrapersonales (procesamiento de la información, regulación del afecto y de la motivación), como interpersonales (percepción social, estrategias de interacción, reacciones al refuerzo). Hoy se entiende que, además, el

autoconcepto es *estable, operativo* y que tiene *identidad propia*. Veamos someramente algunas de estas características:

a) Multidimensionalidad. William James en su momento expuso la naturaleza mutidimensional del autoconcepto. Los hallazgos de investigaciones posteriores confirman esta característica (Alves-Martins et al, 2002). Como resultado de sus interacciones con el entorno el individuo vive experiencias que le permiten ir formándose diferentes autopercepciones en las que intervienen factores tales como la edad, el sexo, la condición social, el nivel educativo y cultural y la profesión, entre otras. La naturaleza y la diversidad de las experiencias vividas determinan la formación de autoconceptos específicos diferentes, en adición al autoconcepto general. Así, se distingue un autoconcepto global o general que abarca todas las percepciones que se tienen como individuo. Esta dimensión del autoconcepto, el autoconcepto general, no es el resultado de sumar las percepciones del sujeto en las demás dimensiones, sino que ha de entenderse como una síntesis que resulta del análisis de cómo se percibe en los demás aspectos no académicos.

Otras dimensiones hacen referencia a dominios más específicos como son el autoconcepto académico, social, emocional (estabilidad emocional) y físico. (Véanse *Figuras 16 y 17*). El énfasis en la multidimensionalidad del autoconcepto es importante en todos los ámbitos, especialmente en los contextos educativos donde se ha estado confirmando que si bien el rendimiento académico, la persistencia en los estudios y las aspiraciones educativas a largo plazo, se relacionan con el autoconcepto académico, también es cierto que casi no se relacionan, o se correlacionan negativamente, con aspectos no académicos tales como los aspectos físicos y sociales (Moller et al., 2009). Cabe indicar que esta multidimensionalidad del autoconcepto es, en líneas generales, evaluada por el cuestionario ESEA-2 utilizado en la investigación que aquí se presenta. Estas dimensiones tienen importancia en sí mismas pero también generan totalidad (Martínez-Otero, 2003).

Figura 16 Estructura del autoconcepto en la infancia (6-8 años).
 (González-Pienda et al., 1997)

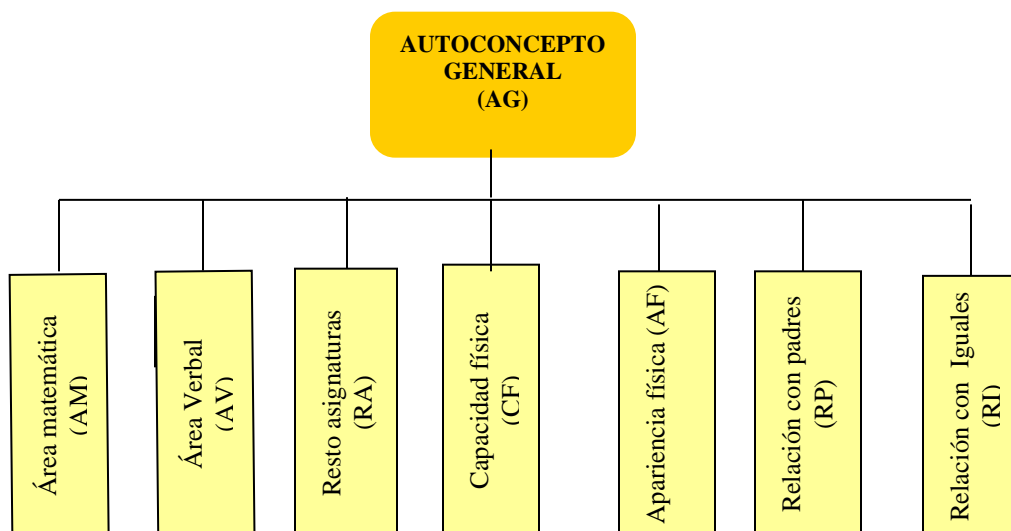
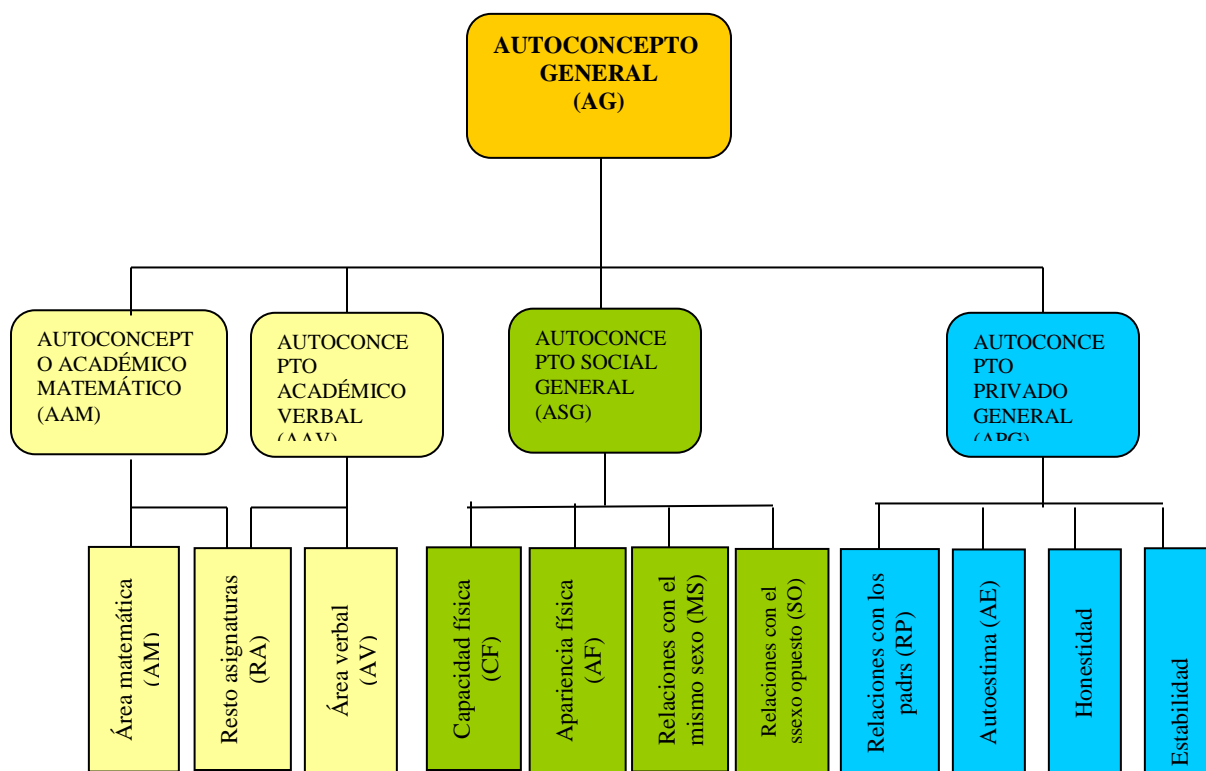


Figura 17 Estructura del autoconcepto en la adolescencia (15-18 años)
 (González-Pienda et al., 1997).



b) Ordenamiento jerárquico: las dimensiones del autoconcepto se organizan conforme a su naturaleza y al nivel factorial al que correspondan. Se han identificado tres niveles factoriales: las de primer nivel son aquellas experiencias muy ligadas a lo concreto y específico como por ejemplo el autoconcepto verbal, matemático, físico; en el segundo nivel se encuentra el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico; en el tercer nivel o cúspide se encuentra el autoconcepto general. En diversas investigaciones (Marsh et al., 1998; Pajares y Schunk, 2001) se ha encontrado que el autoconcepto se torna más diferenciado y se correlaciona más con los indicadores externos de competencia a medida que aumenta la edad. Es decir, que la multidimensionalidad del autoconcepto interactúa positivamente con la edad de manera que el autoconcepto de un joven de 18 años tiene una estructura mucho más compleja que la de un niño de 6 años (González-Pienda, 1997). Esta diferenciación jerárquica del autoconcepto favorece que cada nueva experiencia o información se interprete conforme al ámbito o dimensión con la que se relacione de manera que un fracaso en un aspecto afecta el área a que corresponde pero no tiene que implicar necesariamente un desequilibrio a nivel general. (Ver Figura17).

c) Estabilidad de las dimensiones. El autoconcepto es estable (Markus y Wurf, 1987) y esa condición le confiere consistencia y coherencia a la personalidad. Ya Lecky (1945:109) lo había indicado en su teoría de la autoconsistencia (“self-consistency”) *“proponemos aprehender todos los fenómenos psicológicos como ilustraciones del simple principio de la unidad o autoconsistencia. Concebimos la personalidad como una organización de valores consistentes unos con otros. La conducta expresa el esfuerzo de mantener la integridad y unidad de la organización.”* Las dimensiones más generales o de tercer nivel son más estables que las específicas por estar estas últimas más ligadas a las experiencias concretas y cotidianas. Mientras más centrales y básicas son las percepciones, más estables y resistentes al cambio se tornan. Los cambios ocurren pero toman tiempo y se producen de modo ordenado. Todas las percepciones que el individuo desarrolla a lo largo de su existencia se organizan y se relacionan entre sí contribuyendo esta organización a la necesaria consistencia de la personalidad. Como ya hemos dicho, si el procesamiento de las informaciones implica cambios en el autoconcepto, éstos no serían generales sino que afectarían sólo a la dimensión con la que se está trabajando. La persona

necesita un sistema de creencias y de concepciones sobre las cuales apoyarse, por lo tanto, no puede cambiar en lo sustancial permanentemente. Es su sentido de identidad (Purkey,1988; González-Pienda et al., 1997; Alves-Martinset al., 2002).

Al referirse al tema relativo al cambio en el autoconcepto, Huitt (2004), plantea que el autoconcepto se construye y se desarrolla a partir de la interacción del individuo con su ambiente y de sus reflexiones sobre esas interacciones siendo este aspecto dinámico del autoconcepto muy importante porque indica que éste puede ser modificado y cambiado. Ante la discrepancia de opinión al respecto presentada por varios autores, puede decirse que *“sin negar la relativa estabilidad del autoconcepto es un hecho que éste va cambiando a lo largo del desarrollo”* (González y Tourón, 1992:134; Cole et al, 2001). Los éxitos y los fracasos afectan las áreas específicas involucradas pero no necesariamente al autoconcepto general (Purkey, 1988). Por otro lado, esta característica de ser estable y modificable al mismo tiempo tiene mucha importancia para los profesionales de la psicología y de la educación ya que los profesionales de ayuda y la institución educativa están permanentemente interesados y comprometidos en proporcionar experiencias que mejoren el autoconcepto.

d) Entidad propia del autoconcepto. El autoconcepto es un constructo con una estructura definida que lo diferencia de otros y que, por tanto, permite que se pueda estudiar empíricamente. En sus investigaciones, González-Pienda et al., (1997) han confirmado, al igual que lo hicieron Marsh y sus colaboradores (1998), que los sujetos pueden diferenciar entre las percepciones y los sentimientos asociados con el rendimiento académico y sus rendimientos reales.

5.4.2 Características funcionales del autoconcepto.

El autoconcepto se forma a medida que el individuo analiza y valora las informaciones derivadas de su propia experiencia y del refuerzo, positivo o negativo, que las personas significativas para él le suministran. Ninguna experiencia es neutra.

Todas tienen un significado, positivo o no, para el sujeto. Estas experiencias generan informaciones que se integran con las ya existentes e ilustran sobre las habilidades, las metas y los propósitos y sobre las cosas que se valoran por considerarlas importantes. Además, permiten interpretar lo que se consideran como éxitos y fracasos. Este proceso de formación del autoconcepto es dinámico y selectivo.

La función principal del autoconcepto radica en la regulación general de la conducta. Esta regulación no se hace de manera general sino a través de la agrupación de autopercepciones relativas a áreas específicas o *autoesquemas*, generalizaciones cognitivo-afectivas derivadas de las experiencias ya vividas, y que son precisamente los que se activan cada vez que el ambiente social inmediato presenta autoinformaciones relevantes (Markus y Kitayama, 1991; Valle et al., 1997). Se procede entonces a procesarlas, organizarlas, comprenderlas e interpretarlas selectivamente tomando en consideración a los autoesquemas ya existentes. Los autoesquemas forman pues una especie de puente que conecta las vivencias pasadas con las presentes y de este vínculo dinámico entre pasado y presente surge el concepto de *yo*es posibles (*“possible selves”*). Y es que el autoconcepto no sólo contiene informaciones relativas al pasado y al presente sino también de lo que es posible llegar a ser en el futuro, de ahí su relevancia en los aspectos motivacionales de la conducta (Villa Sánchez, Calvete, Villardón, y Cardeñoso, 2005). Estos *yo*es posibles (Markus y Wurf, 1987) contienen las autorrepresentaciones que expresan los deseos, las aspiraciones y también las amenazas en diferentes facetas de la vida. Son fuente de motivación porque representan las metas y sentimientos de competencia y a través de ellos se regulan los cambios que es necesario introducir en el autoconcepto para facilitar lo que deseamos ser en el futuro (Markus y Nurius, 1986; Markus y Kitayama, 1991). Estos *yo*es posibles, por tanto, tienen los contenidos que configuran el *autoconcepto actual*, el *autoconcepto ideal* y el *autoconcepto temido*.

En el autoconcepto se encuentran tantas autopercepciones que sería imposible ponerlas todas en ejecución en el cotidiano interactuar del sujeto con su ambiente. De ahí que se seleccione, dentro de todas ellas, aquella parte del autoconcepto más

directamente relacionada con las características de la situación particular y concreta a la que se reacciona. Esta parte del autoconcepto se llama *autoconcepto operativo, accesible, de trabajo o del momento*, que está siempre activo y es menos estable y más modificable que el autoconcepto general (Markus y Wurf, 1987; Valle et al., 1997; González-Pienda et al., 1997).

En el autoconcepto operativo se pone de manifiesto la doble condición del autoconcepto a las que ya nos hemos referido: es estable y maleable a la vez. Es estable porque en el autoconcepto operativo se activan aquellas autorrepresentaciones centrales del autoconcepto que han tomado mucho tiempo en elaborarse y desarrollarse y que por tanto forman parte definitoria del sujeto lo que las torna muy insensibles al cambio pero que al mismo tiempo están siempre disponibles y se ponen en ejecución conforme a la naturaleza de la situación a la que el sujeto responde en un momento determinado.

5.5 Construcción y desarrollo del autoconcepto: fuentes de información autorreferente

Una de las características del autoconcepto es que no se tiene al nacer sino que se desarrolla a partir de los primeros años de vida mediante un proceso de selección de las informaciones provenientes de las diferentes vivencias experimentadas por el sujeto a medida que se relaciona con su entorno. González-Pienda et al. (1997) observan que el desarrollo y la construcción del autoconcepto se va logrando a medida que, debido a la edad y las experiencias vividas, éste se mueve desde un estado indiferenciado a estados de creciente diferenciación y complejidad, tanto en su estructura como en su dinámica (ver *Figuras 16 y 17*). Las vivencias se constituyen en fuentes de información autorreferente y se dividen en cuatro que son: a) los otros significativos, b) el proceso de información social e interna, c) la información de la propia conducta y c) los estados emocionales propios. A continuación nos referiremos a cada una de ellas.

a) *Los otros significativos*. Las interacciones sociales con los otros significativos siempre se han considerado como muy importantes en el desarrollo del autoconcepto. Hay que mencionar las aportaciones de Sullivan (1953) sobre la influencia que ejercen las personas que interactúan con el individuo en el desarrollo de su autoconcepto. Las informaciones proporcionadas por los padres, los maestros y los compañeros van condicionando el desarrollo, el mantenimiento y la modificación del autoconcepto y son indudables las consecuencias de las mismas en la motivación para las tareas escolares (García y Doménech, 1997).

La primera fuente de información para la formación del autoconcepto la constituye el hogar, siendo los padres los *otros significativos* cuyas reacciones sobre la conducta del sujeto tienen una singular influencia para el desarrollo de su autoconcepto. A medida que la vida del niño se torna más compleja y variada con su incursión en la escuela, el grupo de los otros significativos se va ampliando pasando los maestros y los pares a convertirse en fuentes de información de alta importancia.

La escuela influye considerablemente en la formación del autoconcepto académico y en las percepciones de competencia determinadas por las experiencias de éxito o de fracaso experimentadas mediante la realización del trabajo escolar (Covington y Bery, 1976). Pero la influencia de la escuela, especialmente en los primeros años, no se limita a la formación del autoconcepto académico sino también a las autopercepciones relativas a otros aspectos de la vida del sujeto, como por ejemplo el autoconcepto social y la valoración de su competencia académica o autoeficacia. Durante la adolescencia, las informaciones de los pares concernientes a la apariencia física y la competencia social tienen una alta importancia y regulan el tipo de relaciones personales que se establecen entre el sujeto y sus pares.

En la sociedad actual la influencia de la escuela es más evidente y toma mayor fuerza porque ésta ha experimentado las consecuencias del abandono de las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización tradicionales,

especialmente, la familia y el surgimiento de otros medios de comunicación que permiten que el alumno esté en ocasiones tan informado como el maestro (Esteve, 1994). Por eso Arnaiz (1996:222) dice que *“ahora se declina toda la actividad educativa en la escuela, resultándole difícil a ésta enseñar todos los valores básicos que antes se enseñaban desde otras instancias de manera compartida”*. Habría que convenir que, en cualquier caso, en la escuela, la influencia del profesor y de los pares es innegable porque se constituyen en *otros significativos* de gran relevancia. Si bien no existen recetas mágicas al respecto, se puede afirmar que una manera de que el maestro contribuya a que el alumno desarrolle un autoconcepto positivo es prodigándole un tratamiento que lo haga sentirse aceptado y respetado como persona y que cree las condiciones para que experimente autonomía en su aprendizaje (Deci y Ryan, 2000). Debe sentir que se le escucha y se le anima a superarse y que jamás es ridiculizado.

El autoconcepto del profesor influye en el autoconcepto del alumno. Un profesor que se acepta a sí mismo y que tiene seguridad en sus actuaciones y sentimientos de competencia, acepta más fácilmente a sus alumnos (Bandura, 1994; González-Pienda et al., 1997; García y Doménech 1997; Martínez-Otero, 2003). Las creencias y representaciones que sostiene, las expectativas que desarrolla hacia el alumnado, así como las capacidades y las intenciones que le atribuye, condicionan las reacciones que el profesor tiene hacia el trabajo y los logros de los estudiantes. La conducta del profesor (la atención que le dedica, las oportunidades para aprender que le proporciona y los refuerzos que ofrece a su trabajo) le comunica al alumnado las expectativas que tiene sobre éste. Lo importante en todo caso es la interpretación o evaluación que el sujeto hace de las reacciones de los otros significativos, más que las reacciones en sí. Estas reacciones pasan por el filtro de la evaluación subjetiva que de ellas hace el sujeto. Y son estas interpretaciones las que en definitiva importan desde el punto de vista de la comprensión y de la explicación de su conducta.

b) *Proceso de comparación social/externa*. Los otros significativos tienen también la función de servir de punto de referencia para que las personas obtengan información

que nutra su autoconcepto mediante el proceso de comparación social. En este sentido, los criterios para seleccionar a aquellas personas con quien compararse están determinados por las motivaciones del sujeto. Así, las personas con una autoestima baja seleccionan a otras consideradas inferiores y aquellas que procuran una autoevaluación precisa se comparan con otros considerados como semejantes ejerciendo ambos mecanismos influencias considerables en los procesos de atribuciones causales y en las expectativas que se tienen en la conducta de logro (Covington, 1984; Nicholls, 1984).

c) *Comparaciones externas/internas*. El individuo también realiza *comparaciones internas* con relación a su desempeño en diferentes áreas de su vida escolar. El alumno hace comparaciones entre sus habilidades para las diferentes disciplinas (verbales, matemáticas) tomando como referencia el desempeño de sus compañeros. Esto ocurre tanto en lo relativo al desempeño escolar (visión de sí mismo como estudiante de matemáticas, ciencias naturales lenguas, etc.) como en lo que tiene que ver con el ambiente no escolar (Markus y Wurf, 1987). Como resultado de estas comparaciones, se va reforzando el autoconcepto correspondiente.

En su interactuar con el medio, el sujeto realiza un proceso de autoevaluación tomando en consideración los criterios vigentes en relación al desempeño en diferentes aspectos de la vida en sociedad. De ahí que la comparación con los pares se convierta en punto de referencia para autodefinirse. La comparación también se hace entre el desempeño personal pasado y el desempeño presente, siendo estos resultados elementos que se toman en cuenta para desarrollar la aceptación, el aprecio y el respeto o rechazo de la propia persona. Los resultados de estas comparaciones tienen connotaciones afectivas diferentes para las diferentes personas. De ahí que, por ejemplo, las repercusiones para la autoestima de un fracaso en una asignatura específica varíe de un estudiante a otro aunque ambos se describan como buenos estudiantes.

La evaluación de las consecuencias de la conducta propia también es una fuente de alta relevancia en el desarrollo del autoconcepto. Los mecanismos de *atribuciones causales* juegan un papel determinante. En el campo educativo es muy importante la consideración de las atribuciones causales como determinantes primarios de la conducta de rendimiento y de los logros y fracasos. Se afirma que el éxito o el fracaso en una tarea determinada depende en gran medida de las causas a las que el estudiante atribuya sus éxitos y fracasos previos (Weiner, 1985, 1986; González y Tourón, 1992; Barca, 2004; Brenlla, 2005). Como veremos en el apartado correspondiente, las causas que el individuo percibe para su conducta pueden ser de tres dimensiones: internas-externas, controlables-incontrolables y estables-inestables.

d) Estados emocionales internos. Los estados internos en forma de afectos y emociones ocasionados por las experiencias ya vividas en determinadas áreas también se convierten en determinantes de los autoesquemas que se ponen en ejecución frente a situaciones nuevas y que facilitan el reconocimiento y la integración al yo de la nueva información autorreferente (Brown y Taylor, 1986; Morán, 2004).

5.6 Mecanismos y estrategias en el procesamiento de la información.

5.6.1 Estrategias funcionales

Es un hecho que las personas están permanentemente expuestas a las variantes condiciones del ambiente que les rodea. De dicho ambiente surgen informaciones que repercuten en el autoconcepto, bien para reforzarlo, bien para cuestionarlo. El sujeto busca dentro de estas informaciones aquellas adecuadas para mantener la estabilidad y la consistencia de su autoconcepto. Debe estudiar la naturaleza de las informaciones para decidir incorporar aquellas coincidentes con su autoconcepto y rechazar aquellas que resulten amenazantes (Beane y Lipka, 1986). Es decir, que el autoconcepto es de una innegable naturaleza dinámica ya que el mismo se encuentra en permanente

revisión y cambio. Ahora bien, no toda información nueva es incorporada de manera automática porque el sujeto tiende a percibir las circunstancias y a responder a ellas de manera que refuercen su autoconcepto (Renchler, 1992). Siempre que sea posible, tratará de incorporar aquella información conducente al fortalecimiento y realce de su autoconcepto tal cual es en ese momento y a descartar aquellas otras que lo cuestionen y creen disonancia cognitiva con la manera como se haya percibido hasta ese momento.

Las situaciones que presentan información disonante con el autoconcepto ocasionan que el sujeto ponga en ejecución una serie de mecanismos encaminados a incorporarlas o a descartarlas. Algunos autores como Beane y Lipka, 1986; Markus y Wurf, 1987; González-Pienda et al., 1997) se refieren a que ante esas situaciones de disonancia el autoconcepto utiliza mecanismos y estrategias que le permiten: *organizar* la nueva información o experiencia y la sitúa junto a las ya existentes y de esa manera enriquece la estructura y la funcionalidad del propio autoconcepto; *examinar* la nueva información para determinar su grado de semejanza con las ya existentes; *investigar* la nueva información para determinar si es o no una amenaza a su autoconcepto actual; si es necesario, *alterar* la nueva información para evitar la modificación de su autoconcepto; dependiendo de que las nuevas informaciones sean beneficiosas o perjudiciales; *escoger* implicarse o no en la experiencia; *reflexionar* sobre las consecuencias que tendría la asunción de las nuevas identidades o dimensiones; actuar como una *fuerza motivadora* para la ocurrencia de experiencias que reafirmen la estructura actual del autoconcepto y que orienten hacia nuevas vías de crecimiento personal; y *juzgar* el autoconcepto tomando en cuenta las experiencias y los valores personales para determinar la autoestima. Con todo todo ello, se reevalúa el complejo del autoconcepto y la imagen personal.

En la interpretación que se hace de las informaciones que se reciben del entorno se producen *sesgos* mediante un proceso de *decisión y control integrador* que despliega el propio sujeto. A continuación nos referiremos a ambos procesos.

5.6.2 Sesgos en el procesamiento de la información.

En el proceso de selección de la información a ser incorporada y con el interés de autorrealizarse y autoafirmarse, el individuo despliega una actuación casi científica para discriminar las informaciones hasta determinar cuáles son amenazantes y cuáles son coherentes con su actual autoconcepto. Lo más general es que la persona busque y prefiera la información que reafirme su autoconcepto. En el afán de experimentar con situaciones cónsonas con aquellas que ya fueron incorporadas, tiende a seleccionar la compañía de otras personas que le ayuden a crear contextos sociales donde se gesten esas situaciones reforzadoras y a evitar aquellas otras que contribuyan a proporcionar situaciones amenazadoras para el yo (Markus y Kunda, 1986; Swann, 1987).

Es de resaltar que el proceso de selección, interpretación e incorporación de informaciones nuevas es muy egocéntrico y, por tanto, está matizado por la subjetividad del sujeto ya que éste tiende a protegerse y/o a defenderse en su diario interactuar con el ambiente existente a su alrededor. Esta subjetividad que subyace al objetivo de mantener la estabilidad de su autoconcepto hace que el sujeto automática e inconscientemente despliegue una serie de estrategias mediante las cuales, si bien no niega, sí distorsiona la realidad para que sus percepciones de la misma sean coherentes con las informaciones que ya tiene incorporadas. Son estrategias encaminadas a proteger y a defender el autoconcepto (Markus y Kunda, 1986). Los mecanismos cognitivos generalmente desplegados con este propósito son *la atención selectiva, el recuerdo selectivo y la interpretación selectiva* (Markus y Wurf, 1987; Swann, 1987). El sujeto no siempre es consciente del uso de estas estrategias. Cuando la información nueva es cónsona con el autoconcepto que el sujeto ya tiene establecido, éste se siente positivamente reforzado por lo que no juzga dicha información sino que la incorpora a su marco personal.

Una de las estrategias que se utilizan cuando el autoconcepto se ve amenazado es enfatizar las características favorables que se tienen en una dimensión no amenazada. Por ejemplo: “sé que no soy un estudiante muy dedicado pero estoy seguro de que tengo mucha capacidad”. Este proceso se conoce con el nombre de *autoengrandecimiento compensatorio* o “*self-affirmation*” (Greenberg y Pyszczynski 1985) por ser un mecanismo mediante el cual claramente se trata de compensar lo que es interpretado como un déficit mostrando interés por otras facetas del yo que permitan conservar una imagen más positiva (Núñez et al., 1998). Estudiantes con un desempeño escolar pobre pueden tratar de conservar su autoestima involucrándose menos en el campo académico y más en actividades realizadas en otros dominios donde se consideran competentes (Alves-Martins et al, 2002). Es de suponer que un uso prolongado de este mecanismo provoca en el alumno la disminución de la motivación intrínseca por los trabajos escolares. En este caso las estrategias propias del estudio profundo tienden a ser sustituidas por otras de corte memorístico y repetitivo que disminuyen la autorregulación del proceso de aprender y las posibilidades de un aprendizaje reflexivo y significativo (Beltrán, 1983; Biggs, 1987; Zimmerman, 1995, 1998, 2002). Estas estrategias de autoengrandecimiento compensatorio contribuyen a mantener el equilibrio afectivo provocado por la disonancia que produce la información incoherente con el autoconcepto.

Las personas también sesgan, en ocasiones, con un *falso optimismo*, las informaciones relativas a sus perspectivas futuras. Así, puede ocurrir que se sobreestimen las posibilidades de éxito futuro bajo una distorsión del control que se tiene sobre las variables, personales o ambientales, que intervienen en el mismo (Brown y Mankowski, 1993).

La necesidad de proteger el autoconcepto es tan grande que las personas pueden llegar incluso a *autodenigrarse* con el propósito de mantener su estabilidad. Mediante el uso inconsciente de este patrón atributivo, el sujeto se brinda la oportunidad de excusar su fracaso e internalizar y asumir su éxito. Es conocido como “*self-handicapping*” y se utiliza frente a situaciones de inminente fracaso permitiendo que el sujeto se excuse de

antemano y conserve vigentes sus sentimientos de competencia (Arkin y Baumgardner, 1985). Este mecanismo conjuga elementos tanto de autoprotección como de engrandecimiento del yo. Por ejemplo, un estudiante puede dejar de esforzarse ante la inminencia de un fracaso en el examen de una asignatura. Este mecanismo disminuye el uso de estrategias cognitivas y de regulación del aprendizaje por lo que tiende a relacionarse con un bajo rendimiento académico (Markus y Wurf, 1987; Núñez et al, 1998).

Por otro lado, las personas también pueden, en lugar de autolesionarse, realzar las condiciones de otras personas significativas que exhiben éxito en determinada actividad. Es una estrategia que se despliega también con el objetivo de exculparse y de sacar la falta de capacidad del marco explicativo del fracaso. Cuando el sujeto recurre al *realzamiento de otros* lo que hace es atribuirle a esos otros la disponibilidad de determinadas condiciones que favorecen la obtención del éxito que han alcanzado (Shepperd y Arkin, 1991).

Un mecanismo mediante el cual se sesgan las informaciones y que se ha identificado en las investigaciones que se realizan sobre los procesos atribucionales, es el denominado *self-serving biases*. Este mecanismo consiste en la tendencia que tienen algunas personas con alta autoestima a atribuir sus éxitos a factores internos, responsabilizándose de ellos, y negar su implicación en los fracasos. En cambio, se observa que las personas con baja autoestima y poca confianza en sus posibilidades de éxito tienden a responsabilizarse de sus fracasos y a desvincularse de los éxitos. En ambos casos se evidencia la tendencia a atribuir a factores internos los resultados que son coherentes con las expectativas personales (Miller y Ross, 1975).

Alves-Martins et al. (2002) hacen referencia a estudios sobre la manera como los estudiantes protegen su autoestima frente a un bajo rendimiento académico. Relatan que los estudiantes, cuando se encuentran ante esa situación, podrían tratar de defenderse

envolviéndose en actividades de una cultura anti-institucional que promueva valores contrarios a los sostenidos por la escuela y donde ser un “mal estudiante” sea lo deseable.

5.6.3 Proceso de decisión y control.

Cuando la persona se encuentra ante una información nueva tiene que analizarla y discernir de qué manera le puede influir, esto es, si el refuerzo que le va a proporcionar actuará en sentido positivo o negativo a la estructura que ya tiene establecida en su autoconcepto. Se despliegan entonces conductas encaminadas a mantener la estabilidad del autoconcepto, o a cambiarlo. Esta determinación se hace mediante un proceso de *decisión y control integrador*. Cuando la nueva información es coherente con la estructura del autoconcepto, es *asimilada* de inmediato dada la tendencia a mantener su estabilidad que tiene el autoconcepto. Si, por el contrario, la información es discrepante, los esfuerzos del autoconcepto se encaminarán a cambiarla mediante la puesta en ejecución de cualquiera de los mecanismos de procesamiento de la información, que, aunque de manera sesgada, transformarán la información hasta hacerla compatible con su estructura logrando así también su asimilación. En ambos casos la asimilación de la nueva información se lleva a cabo sin cambio significativo en el autoconcepto (González y Tourón, 1992).

Por otro lado, cuando la nueva información es tan discrepante que no es posible su asimilación, entonces el autoconcepto tiene que cambiar su estructura de manera que pueda producirse la *acomodación*. Normalmente, la *asimilación* y la *acomodación* son los procesos que permiten mantener la estabilidad y al mismo tiempo desarrollar el autoconcepto haciendo posible el crecimiento personal y facilitando la interacción y el ajuste de la persona a los aspectos cada vez cambiante del ambiente (Royce y Powell (1981). Teniendo en cuenta la dinámica que se establece con la información nueva, la asimilación tiende a ocurrir en los momentos de estabilidad y la acomodación en los de relativa crisis.

En sus días, Lecky (1945:109) también expuso su opinión en torno a las informaciones discrepantes, más o menos de esta manera: *“ningún valor que pretenda entrar al sistema podrá ser asimilado si es inconsistente con la evaluación que el individuo tiene de sí mismo; encontrará resistencia y correrá el riesgo de ser rechazado. Esta resistencia es un fenómeno natural; es esencial para el mantenimiento de la individualidad”*. Cuando la información es muy discrepante y su incorporación ocasiona un cambio considerable, el sujeto cambia también su estilo de vida, su manera de comportarse y su cosmovisión (González-Pienda y otros, 1997). Pero hay que considerar que estos cambios profundos sólo pueden ocurrir cuando las discrepancias ocasionan modificaciones generalizadas en las autopercepciones muy abstractas que configuran el autoconcepto general.

5.7 Autoconcepto y rendimiento académico.

El estudio de la relación de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico parte de la premisa de que las personas que se perciben como eficaces, confiadas y capaces se desempeñan mejor y tienen más probabilidades de alcanzar sus objetivos que quienes tienen autopercepciones menos positivas (Núñez et al, 1998; Pajares y Schunk, 2001; Marsh, 2003). El interés en investigar cómo actúa el autoconcepto sobre el rendimiento surge en gran parte de la creencia de que en la determinación del éxito o el fracaso escolar en muchas ocasiones no influye tanto la capacidad real del alumno como lo que él cree ser capaz o, lo que es lo mismo, su capacidad creída o sentida (González y Tourón, 1992; Zimmerman, 1995, 1998, 2002).

Las investigaciones que tratan de explicar las relaciones de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico giran en torno a cuatro planteamientos (Skaalvick y Hagtvet, 1990; González-Pienda et al., 1997):

a) El rendimiento determina o causa el autoconcepto. Los alumnos que obtienen buenos resultados académicos desarrollan autoconceptos positivos, mientras que aquellos que acumulan resultados pobres van fomentando creencias negativas sobre sí mismos. Las evaluaciones que hacen los otros significativos sobre el resultado académico del estudiante juegan un papel determinante en la explicación de este planteamiento (Rosenberg, 1979).

b) Los niveles de autoconcepto determinan el logro académico; el autoconcepto conduce a un determinado estilo de vida de manera que un estudiante con un autoconcepto alto y positivo se implica más en sus estudios porque tiene más confianza en sus posibilidades de éxito. Utiliza estrategias de aprendizaje coherentes con sus altas expectativas de logro. Ocurre lo contrario con los alumnos que tienen bajos rendimientos y autoconceptos negativos, quienes dedican poco esfuerzo y evaden la realización de las tareas nuevas (Shavelson y Bolus, 1982; Covington, 1984).

c) El rendimiento y el autoconcepto se influyen y se determinan mutuamente (modelo de relación recíproca de Marsh, 1984). Se han encontrado relaciones recíprocas y equilibrio dinámico entre el autoconcepto, las atribuciones causales y el rendimiento. Este es el tipo de relación encontrada por Núñez Pérez et al. (1998:107) en su estudio sobre estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, y lo expresan de esta manera *“los resultados obtenidos en este trabajo parecen apoyar claramente una relación recíproca entre el autoconcepto del alumno y la utilización de estrategias de aprendizaje significativo en su trabajo académico”*.

d) Otras variables son las causas del autoconcepto y del rendimiento. El hecho de comprobar relaciones entre ellos no excluye la posibilidad de que otras variables sean las verdaderas causantes de las variaciones en el autoconcepto y en el rendimiento.

Como hemos venido comentando, la perspectiva actual en el estudio del aprendizaje toma en cuenta que en el acto de aprender intervienen tanto las condiciones cognitivas del alumno como sus determinaciones motivacionales. En el ámbito educativo es importante

establecer cuál de los dos aspectos citados resulta determinante a la hora de explicar el rendimiento académico, por un lado, y si existen relaciones de causalidad entre ellos, por otro. En este sentido y por considerarlo como una variable motivacional de primer orden, la literatura científica informa sobre numerosas investigaciones realizadas con el objetivo de explorar las relaciones que se establecen entre autoconcepto y rendimiento académico (Marsh, 2003). A continuación se presentan ejemplos de las mismas.

En un estudio longitudinal realizado por González-Pienda y Núñez (1994), encontraron que la influencia que los éxitos y los fracasos ejercen sobre el autoconcepto tiende a disminuir conforme aumenta la edad del alumno, mientras que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento aumenta con la edad. A partir de la adolescencia, es el autoconcepto, más que las variables intelectuales, el constructo que mejor explica la variabilidad en la conducta de logro. La influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata pero la influencia del rendimiento sobre el autoconcepto toma más tiempo porque debe pasar previamente por el filtro de las elaboraciones afectivas y cognitivas del propio autoconcepto.

En un estudio sobre la relación entre estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, realizado con niños de 9 a 13 años, Núñez et al. (1998:107) encontraron apoyo para concebir como recíproca la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Encontraron además diferencias significativas entre la selección y la utilización de estrategias de aprendizaje en alumnos con un autoconcepto positivo y alumnos con un autoconcepto negativo. El autoconcepto positivo, concluyeron, conduce a la utilización de un mayor número de estrategias de aprendizaje que ayudan a que se procesen las informaciones de manera más profunda. Además, confirmaron que en cuanto más conocimiento y control tiene el alumno sobre los procedimientos de aprendizaje, más alta es su autoestima y más intrínsecamente se motiva en sus estudios. Podría afirmarse con estos autores que *“la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, aún más, la posibilidad de actuar sobre ellas”*.

Se ha comprobado que es el autoconcepto académico, más que el autoconcepto general, el que mayor influencia tiene en el rendimiento. En este sentido, Amezcua y Fernández de Haro (2000), en una investigación realizada con niños de 11 a 14 años con la intención de analizar la incidencia de diferentes dimensiones del autoconcepto en el rendimiento académico encontraron que: 1) en ninguno de los análisis de regresión apareció el Autoconcepto General como variable predictora del rendimiento académico; 2) en cambio, el Autoconcepto Académico sí apareció como variable predictora de todas las medidas de rendimiento académico; 3) la variable Autoconcepto Académico Percibido del Profesor (¿qué opina el profesor de ti?) fue el segundo predictor de todas las medidas del Rendimiento Académico; 4) la mejor variable predictiva de los Rendimientos Académicos Específicos fue el Autoconcepto Académico Específico referido a dicha área de conocimiento.

Urquijo (2002:215), en su estudio sobre autoconcepto y desempeño académico, que incluyó estudiantes de escuelas públicas y de escuelas privadas, encontró que *“en todos los casos, las asociaciones entre el desempeño académico y diferentes formas de autoconcepto varían significativamente en función del curso, el sexo y el tipo de escuela al que asistan los alumnos”*. Sin embargo, sólo el autoconcepto académico y el autoconcepto social presentaron asociaciones con el desempeño. Esto lo lleva a advertir a los educadores que se corre un riesgo cuando se supone que el autoconcepto influye sobre el rendimiento académico de manera generalizada. Estos hallazgos están en concordancia con la afirmación de Pajares y Schunk (2001) en el sentido de que la relación entre autoconcepto académico referido a un área determinada (por ejemplo: autoconcepto matemático, o autoconcepto verbal) y el rendimiento es más fuerte que la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento.

En investigaciones sobre el tema realizadas con alumnos de educación secundaria, Barca (2002) ha encontrado, para corroborar con otros autores, que el alumnado con un autoconcepto ajustado y positivo en el área académica y con una elevada autoestima, obtiene mejores resultados académicos y que si en adición ese alumno atribuye los éxitos y los fracasos escolares a causas internas, variables y controlables, tales como la dedicación y el esfuerzo, su aprendizaje se beneficia.

En una investigación llevada a cabo con niños y adolescentes Marsh (2003) encontró apoyo para su modelo de causalidad recíproca entre autoconcepto y rendimiento académico. Los resultados le llevaron a afirmar que el autoconcepto académico y el rendimiento son constructos que se refuerzan mutuamente. En diferentes estudios se han encontrado correlaciones moderadas entre el autoconcepto general y el rendimiento académico, pero es ese carácter de reciprocidad entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico el que los autores han estado afirmando a través de sus investigaciones y de sus revisiones sobre el tema (González-Tourón, 1992; Núñez et al, 1998; Alves-Martins et al, 2002; Pérez et al, n. f.). Y es esta reciprocidad causal la que lleva a Pajares y Schunk (2001) a afirmar que la conducta académica de los estudiantes está en función de las creencias que tienen acerca de ellos mismos, por un lado, y de las creencias que tienen acerca de sus potencialidades, por otro. De ahí que las dificultades que muchos estudiantes experimentan en la escuela se deban no necesariamente a que sean incapaces sino a que han aprendido a creer que no son capaces de obtener éxito.

En una investigación reciente realizada en España con estudiantes universitarios, Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009), encontraron una relación moderada entre el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar y el físico con el rendimiento académico. Estos autores aseguran que los resultados por ellos obtenidos ayudan a tomar conciencia de la importancia de apoyar, como profesores, el desarrollo de un buen autoconcepto en nuestros estudiantes universitarios.

La revisión bibliográfica que hemos realizado permite concluir, como lo hace la mayoría de los autores que enfocan este tema, que el autoconcepto, concebido como la teoría que sobre sí mismo tienen las personas, incide de manera determinante tanto en la regulación como en la motivación e incentivación de su conducta, mediante los procesos de decisión y control integrador. En el ámbito educativo se revela de manera fehaciente, la influencia directa y significativa que la imagen que el alumno tiene sobre sí mismo y sus autopercepciones de eficacia y de competencia ejerce sobre los logros académicos.

CAPÍTULO VI

6 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

El estudio del “producto” o resultado de la actividad educativa constituye en la actualidad el tema central de las investigaciones de muchos autores. Esta relevancia del estudio del rendimiento académico ha llevado a González-Pienda (2003) a considerarlo como uno de los temas “estrella” en la investigación educativa. En este sentido, el interés de los investigadores está dirigido a buscar cuáles son las variables que condicionan y cuáles son las que en definitiva determinan el éxito o el fracaso escolar. Pasamos ahora a reflexionar sobre estas variables a partir de clasificarlas como variables *personales* (cognitivas y motivacionales) y variables *contextuales* (socioambientales, institucionales e instruccionales).

6.1 Rendimiento académico: variables que lo condicionan

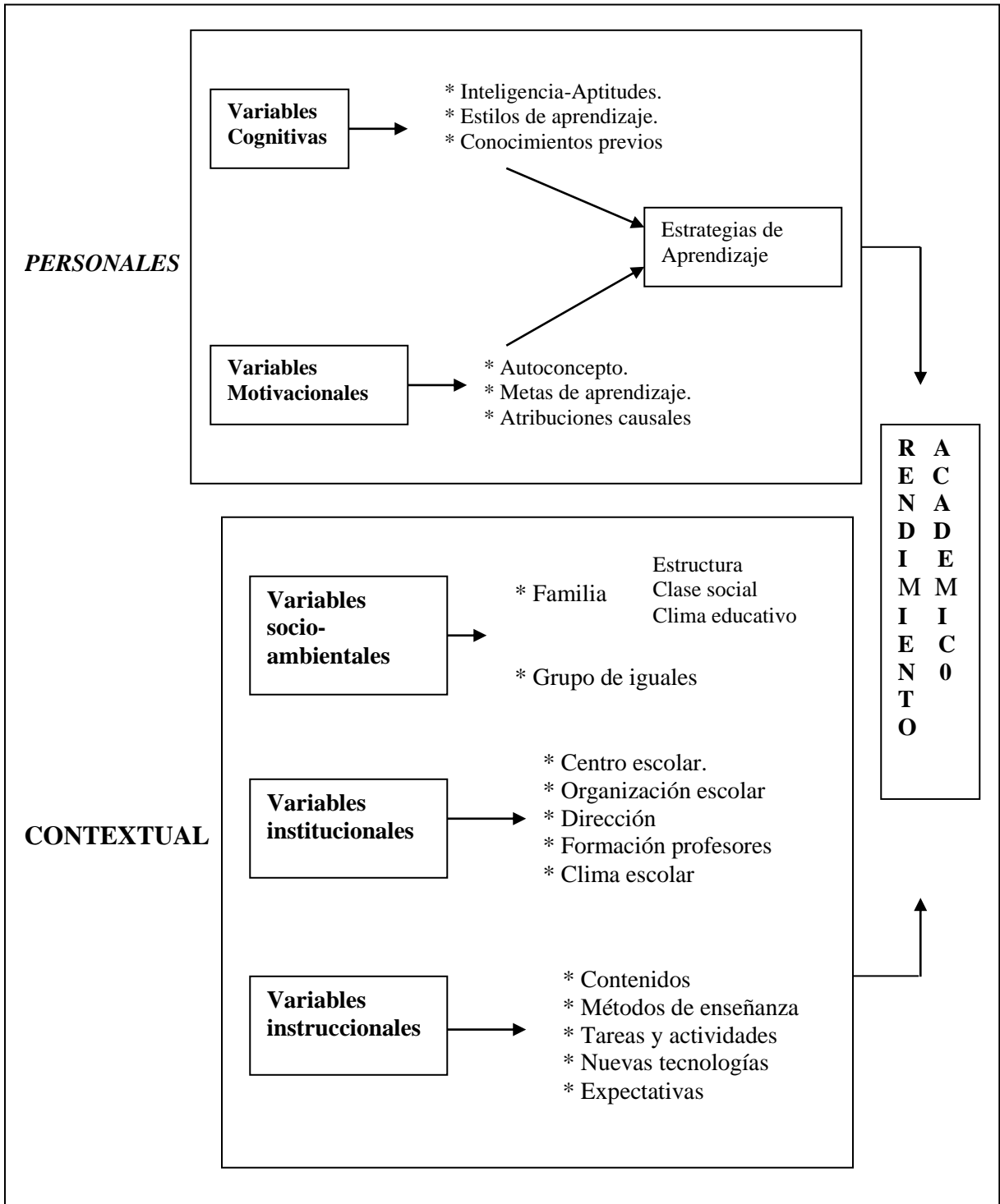
La literatura cuenta con diferentes enfoques desde los cuales se pueden analizar los distintos ámbitos del rendimiento académico (pedagógico, social, administrativo, económico, familiar, cultural... (Cano, 2001). Esta es una tarea cuya realización encuentra muchos obstáculos debido en gran medida al hecho de que dichas variables forman una constelación en la que todas se entrelazan de manera interactiva y, por tanto, es difícil delimitar el grado de influencia que cada una ejerce sobre el rendimiento académico, mucho menos especificar cuál, o cuáles son las variables que en definitiva determinan con precisión el que los resultados académicos sean altos o bajos. Particularmente difícil es establecer la diferencia entre los términos *aprendizaje* y *rendimiento académico*, aunque conceptualmente se reconoce que ambos se refieren a realidades diferentes. Sin embargo, la dinámica que caracteriza a los centros educativos ha conducido al establecimiento de una relación, muy cercana a la identidad funcional, entre rendimiento y aprendizaje en la que el rendimiento académico se concibe como la manifestación de que el alumno ha alcanzado los objetivos educativos previamente indicados para el desarrollo de determinada actividad y que, por tanto, sus capacidades han mejorado y sus conocimientos se han enriquecido. La normativa a la que están sometidos los centros

educativos les demanda la rendición de cuentas sobre los resultados de los aprendizajes de los alumnos y, como consecuencia, los diferentes niveles de rendimiento se toman en la práctica como indicadores de diferentes niveles de aprendizaje.

La descripción presentada por González-Pienda (2003) agrupa en dos niveles las variables que condicionan el rendimiento académico: *las variables personales* (cognitivas y motivacionales) y las *variables contextuales* (socioambientales, institucionales e instruccionales). (Ver figura 18). Con el propósito de ampliar la visión sobre el tema de las variables que condicionan el rendimiento académico, a continuación se ofrecerán más detalles sobre cada una de ellas.

a) En dicho modelo, las *variables personales*, es decir, las que aporta el propio alumno, son muy utilizadas como predictoras del rendimiento académico e incluyen, por un lado, aquellas variables cognitivas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia-aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad, y, por otro, las variables motivacionales. En el ámbito motivacional se señalan el autoconcepto, las metas de aprendizaje que orientan la acción del sujeto y las atribuciones causales que realiza para explicar sus éxitos o sus fracasos. La necesaria inclusión de los factores motivacionales en la explicación del rendimiento académico pone en evidencia la gran importancia de los mismos en el proceso de aprender ya que, como se ha expresado en diferentes apartados de esta investigación y como señala Cano (2001:38) “*para que se realicen aprendizajes resulta necesario contar con la participación activa del propio sujeto que aprende*”.

Figura 18 Condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003)



Las variables personales, y especialmente las de tipo cognitivo, tradicionalmente han sido las más estudiadas para explicar el rendimiento académico. De hecho, y como lo confirman los trabajos revisados (Rivas, 1977; Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Carabaña, 1987; Pardo y Olea, 1993; Barca y Peralbo, 2002), se ha constatado una correlación positiva entre la inteligencia de los estudiantes y el rendimiento académico. Sin embargo, dicha correlación sólo explica, según Neisser et al. (1996) y el análisis de González-Pienda (2003), entre un 25% y un 35% de la varianza del rendimiento académico. Uno de los factores que inciden en el grado de la relación entre inteligencia y rendimiento es la edad de los sujetos. En este sentido, se ha confirmado que dicha relación decrece a medida que aumenta el nivel de escolaridad del alumnado.

Cuando se estudia la relación entre aptitudes y rendimiento académico, hay que tomar en cuenta la concepción que el sujeto sostenga sobre la inteligencia. Éste puede considerarla como un rasgo inamovible e inmodificable o como un rasgo diferencial y suceptible a mejorar e incrementarse con la práctica. De la visión que se tenga de la inteligencia va a depender la explicación que se haga de su influencia en el rendimiento académico en lo que tiene que ver con la motivación del alumno para involucrarse en las tareas de aprendizaje. (En el apartado sobre las metas nos referimos al papel que desempeña la concepción de la inteligencia en la motivación de logro). Esto indica que la inteligencia, para florecer en éxito académico, requiere del concurso de otras variables. Y es que al alumno no le basta con ser inteligente. Para tener éxito se requiere, además, querer hacerlo poniendo en ejecución las estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1998) y la autorregulación y la planificación adecuadas (Zimmerman, 1995, 1998, 2000) que garanticen un uso provechoso de su potencial. (González-Pienda, 1998). Justicia (1998:360), al referirse a este tema, corrobora con estas afirmaciones cuando dice que la inteligencia no es el mejor predictor del rendimiento académico y que, por el contrario *“el rendimiento, el éxito escolar y las diferencias individuales tienen una explicación más adecuada en el análisis de las habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales que caracterizan el estilo de aprender de los estudiantes”*.

Dentro del potencial cognitivo del alumno hay que considerar a los *conocimientos previos* por su importancia en el aprendizaje significativo. La relevancia que tiene lo que el alumno ya sabe sobre los nuevos contenidos va aumentando a medida que se avanza en la escolaridad y llevó a Ausubel (1976:6) a expresar que “*si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente*”. Las mentes de los alumnos no son pizarras en blanco y para comprender el proceso de aprendizaje hay que partir del estado del alumno al momento de iniciarlo. Para aprender significativamente es necesario entrar en contacto con el contenido nuevo para integrarlo y hacerlo nuestro y esto sólo es posible a partir de lo que ya sabemos, entiéndase, de esquemas de conocimientos bien elaborados, coherentes y pertinentes (González-Pienda, 1998; González-Pienda et al., 2002). Se manifiesta entonces la realidad de que mientras más conexiones se establezcan entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los estudiantes, más significativo será el aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y que la relevancia en la determinación del éxito escolar de dichos conocimientos aumenta a medida que se avanza en los niveles educativos.

En cuanto a las *variables motivacionales* y como hemos referido a lo largo de esta investigación, a pesar del énfasis que la psicología cognitiva hace de la vertiente cognitiva al estudiar el aprendizaje, a partir de la década de los ochenta ha crecido el número de investigaciones que resaltan la importancia de los aspectos motivacionales y afectivos en la explicación del rendimiento académico (Pressley, Harris y Guthrie, 1992, García y Pintrich, 1994; Schunk y Zimmerman, 1994; Boekaerts, 1996; Barca y Peralbo, 2002; Pintrich y Schunk, 2006). La importancia de estas variables motivacionales se manifiesta en el hecho de que para aprender y para alcanzar el rendimiento académico requerido es necesario contar con las habilidades, las aptitudes, los conocimientos y las estrategias de estudios adecuadas, en definitiva, hay que disponer de las variables cognitivas para *poder hacerlo* pero también hay que tener la intención y la determinación de trabajar para alcanzar las metas propuestas, esto es, *querer hacerlo* porque para estudiar y aprender se requiere de la motivación (García y Pintrich, 1994). En los

contextos educativos el proceso de motivación está generando mucha investigación debido a que aglutina un gran número de variables que interactúan entre sí y que determinan la dirección de la conducta del alumno en la procura de sus metas y del esfuerzo que esté dispuesto a desplegar en su persistencia para alcanzarlas (Pintrich y Schunk, 2006). Dentro de las referidas variables que conforman el proceso de motivación, por su importancia se señalan: 1) el autoconcepto, 2) las atribuciones causales y 3) las metas académicas.

- 1) La importancia que el *autoconcepto* del sujeto tiene en el estudio del rendimiento académico viene dada por el hecho de que aglutina un conjunto de percepciones del ambiente y de sí mismo unidas a las expectativas que dirigen y dan sentido a su conducta. Se ha confirmado empíricamente que dentro de las variables de la personalidad, el autoconcepto, en especial la capacidad percibida, se destaca por ser la que mayor incidencia tiene en el rendimiento académico ya que articula un gran número de las variables que intervienen en el aprendizaje. Es precisamente en el ámbito académico donde se ha realizado gran parte de las investigaciones sobre el autoconcepto con el propósito de conocer el papel que juega este constructo en el comportamiento académico del alumno. Todo ello pone a depender el rendimiento académico no sólo de la capacidad real del sujeto sino de las ideas que éste tenga acerca de dicha capacidad (González y Tourón, 1992; Cano, 2001). La relevancia del autoconcepto como variable condicionante del rendimiento ha llevado a que en la teoría actual se considere como elemento nuclear sobre el cual pivotan los demás constructos que intervienen en el proceso motivacional. Los resultados de varias de las investigaciones realizadas para determinar las relaciones entre el autoconcepto y el

rendimiento académico han evidenciado la causalidad recíproca entre ambos (Helmke y Van Aken, 1995; Marsh, 1988, 1990; Skaalvik y Hagtvet, 1990; Barca y Peralbo, 2002; Moller et al., 2009).

- 2) En estas variables motivacionales hay que señalar también a las *atribuciones causales*, que expresan el tipo de causa a las que se atribuyen los resultados obtenidos en las tareas académicas y que orientan la conducta en función de las expectativas que se sostienen en torno a lograr una meta y al valor de esa meta. Cada atribución causal expresa las creencias que el sujeto sostiene en relación a las razones causantes de su éxito o de su fracaso (Weiner, 1985, 1986) en situaciones pasadas y la percepción de los resultados obtenidos como consecuencia de sus interacciones sociales a lo largo de su historia personal. Las causas se han clasificado como internas (capacidad, esfuerzo) porque el sujeto las percibe como dependientes de sí mismo y externas (suerte, profesor, dificultad de la tarea), por percibir las como fuera de su control por proceder del entorno. Los sujetos se afectan más por los resultados provocados por causas de origen interno por considerar que, al estar éstas bajo su control, es su responsabilidad desplegar acciones encaminadas a lograr los objetivos propuestos (Barca 2000, 2004; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).
- 3) Otro factor que se debe considerar dentro de las variables motivacionales que influyen en el rendimiento son las *metas académicas*, porque manifiestan los motivos y objetivos que orientan la conducta de los alumnos en los ambientes educativos. La importancia de las metas en el mantenimiento de la dirección y la persistencia en las actividades de estudio se ha constatado en diferentes investigaciones y ha motivado a que varios autores las consideren como una de las variables

que más influyen en la motivación académica (Acosta, 1998; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez Pérez y González-Pienda., 1998, 2001) y, como consecuencia, en el rendimiento. En la literatura actual se dispone de varias clasificaciones de las metas académicas, sin embargo, las que más se destacan son las que establecen la distinción entre *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento o ejecución; metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el yo; metas de dominio* y *metas de rendimiento* (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992). En el fondo de estas metas subyace la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de índole extrínseca conforme el sujeto se implique en el aprendizaje obedeciendo a un interés genuino de dominar los contenidos, por la curiosidad y por una marcada preferencia por el reto, o por el contrario, a que realice el trabajo académico buscando el alcance de metas extrínsecas tales como buenas calificaciones y recompensas, juicios positivos de los demás o la mera evitación de opiniones negativas sobre su persona.

b) Las *variables contextuales*, para fines de estudio, se dividen en tres: 1) las *socioambientales*, 2) las *institucionales* y 3) las *instruccionales*. A continuación nos referiremos a cada una de ellas con más detalles.

1) Las variables *socioambientales* hacen referencia a variables diversas dentro de las que se incluyen la familia con sus características de corte socioeconómico, estructural, y el clima educativo que se respira en la misma. El apoyo que los padres ofrecen a los estudios de los hijos es un elemento esencial para tener éxito en la escuela. Este apoyo se ve favorecido por el nivel educativo y cultural de los padres y se manifiesta no sólo cuando proporcionan los medios económicos y materiales necesarios para realizar las tareas escolares sino también

a través de una buena comunicación con los hijos y de un constante interés y preocupación por los resultados del trabajo académico de éstos. Las expectativas y las creencias que tienen los padres sobre la capacidad y las consecuentes posibilidades de sus hijos para tener un buen desempeño académico tienen una alta y significativa incidencia en el rendimiento académico. Dichas expectativas aumentan el nivel de responsabilidad y de implicación de los hijos en los estudios e inciden positivamente sobre el autoconcepto, especialmente, en la dimensión académica del mismo (Rodríguez y Espinar, 1982; Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Martínez-Pons, 1996; Castejón y Pérez, 1998; Palacios y González, 1998; PISA, 2000; Miras, 2001; Musitu, 2002; González-Pienda, 2003; Mullis, Rathge y Mullis, 2003; Pintrich y Schunk, 2006). En definitiva, la valoración sociológica indica que el rendimiento del alumno es un fenómeno condicionado por factores ambientales, socioeconómicos y culturales (Cano, 2001). Dada la importancia que para esta investigación tiene el conocer la influencia de la familia en la determinación del rendimiento académico de los hijos, ofreceremos más detalles al respecto en un apartado que presentaremos más adelante.

Las relaciones del sujeto con su grupo de iguales, también se enfocan en el renglón socioambiental. Las relaciones con el grupo de compañeros son muy importantes y proporcionan el espacio para que los niños se socialicen y aprendan a expresar sus puntos de vista y a respetar los de los demás, desarrollando así sus competencias sociales y favoreciendo las condiciones para elevar su rendimiento académico (Boggiano, Klinger y Main, 1986; Hartup, 1985). Insistimos en que estos contactos son indispensables para desarrollar la competencia social lo que a su vez deriva en sentimientos de seguridad en sí mismo y de capacidad para involucrarse en las tareas escolares. González González y García Señorán (2009) al referirse a las interacciones que a diario se establecen entre cada alumno y sus iguales en la vida cotidiana de los centros educativos, aseguran que los compañeros se pueden convertir en agentes motivacionales por lo menos de tres modos generales: a) sirviendo como modelo educativo a sus compañeros debido a su desempeño exitoso que puede ayudar como fuente de motivación para su imitación; b) ofreciendo una ayuda directa apropiada cuando le solicitan y c) brindando aceptación y apoyo

emocional cuando se trabaja en estructuras colaborativas. Estos apoyos pueden actuar como factor facilitador de la implicación de los alumnos en la realización del trabajo académico.

Varios autores resaltan la importancia de las buenas relaciones del niño con su grupo de iguales porque al desempeñarse con éxito en su grupo aumentan sus expectativas de éxito y su rendimiento académico tiende a elevarse (Jiménez, 1994; Stallings y Kaskowistz, 1974). Por el contrario, cuando las referidas relaciones no son buenas y el niño se siente rechazado, la tendencia a la agresividad y el retraimiento social tienden a aumentar (Asher, 1990; Rubin, 1985). Estos sentimientos generan desadaptación no sólo en los niveles actuales sino que muy probablemente persistirán al transcurrir toda la escolaridad y al llegar a la edad adulta (García Fernández, 1994; Parker y Asher, 1987).

2) Las variables *institucionales* son aquellas que hacen referencia a las características de la escuela como institución educativa. Aquí se incluyen factores que tienen que ver con los diferentes aspectos de la organización del centro escolar: tipo de dirección, formación de los profesores, tipo de relaciones, de competencia o de colaboración, que se dan entre los profesores, la organización del tiempo y de los espacios, así como también la percepción que los diferentes participantes en la comunidad educativa tienen del clima de trabajo que se respira en la misma (González González, 2003).

Las variables *instruccionales* incluyen los contenidos académicos o escolares especificados en el currículo, los métodos de enseñanza, las prácticas y las tareas escolares, las expectativas de los profesores y de los propios estudiantes. Se incluyen también los recursos materiales, organizativos y tecnológicos y el tipo de interacción entre los profesores y los alumnos. La literatura sugiere (PISA, 2000) que todos los estudiantes se benefician de aquellas prácticas donde se demuestra que los profesores están interesados en el progreso de sus estudiantes, que tienen altas expectativas sobre ellos y que están dispuestos a ayudarlos a alcanzar altos niveles de aprendizaje.

6.2 Variables familiares, motivación y rendimiento académico

La importancia de la implicación de la familia en el trabajo académico de los hijos y sus efectos sobre el rendimiento académico es innegable y se analiza someramente en este apartado. Las investigaciones indican que son varias las formas en las que los miembros de la familia, los padres en especial, pueden constituirse en fuentes de motivación mediante una valoración positiva del estudio y de la capacidad de los hijos y manteniendo unas relaciones cálidas en la casa y con el centro educativo al que acuden los hijos. Estos aspectos de la conducta familiar ayudan a que el hijo/a se implique y persista en la realización de las tareas y en la participación de las actividades demandadas por el centro académico. El nivel socioeducativo y económico de la familia también puede constituirse en factor importante en cuanto a la facilidad para ofrecer los medios y las ayudas pertinentes para el estudio.

6.2.1 El papel de la familia en la motivación

El sentido común lleva a pensar que la familia influye en la motivación de los hijos para el trabajo escolar. El contexto familiar es, sin duda, el escenario ideal para el desarrollo y promoción de las condiciones humanas de las personas que en él conviven. Por un lado, los niños, o miembros más jóvenes, encuentran en la familia la primera fuente de socialización de los valores, creencias, normas, actitudes, comportamiento y de los conocimientos que el saber ha acumulado. Por otro lado, están los miembros adultos del grupo quienes se implican en modular y modelar las diferencias que en términos de habilidades y de capacidades existen entre ambos. Las interacciones con los mayores ayudan a los más jóvenes en el proceso de alcanzar su propia identidad, indispensable para seguir el camino hacia la madurez personal. Por tanto, puede afirmarse que las experiencias vividas en la familia se constituyen en proceso de socialización a través del cual los hijos aprenden el valor de la tolerancia y de las normas del comportamiento que

caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos de la sociedad (Núñez P. y González-Pumariega, 1996). Hoy se considera que la influencia de la familia en la motivación para el estudio y, consecuentemente, en el rendimiento académico, es crucial (Pintrich y Schunk, 2006) y que la educación familiar habría que verla como una intervención de los padres que permite que los hijos aprendan a desenvolverse por sí mismos de manera eficaz en un mundo que, como el de hoy, cada día alcanza más altos niveles de dificultad y cambio.

El interés por conocer las variables y determinantes del rendimiento académico despertó en la comunidad científica desde hace mucho tiempo y ha provocado un gran número de investigaciones, especialmente durante las últimas dos décadas. Pueden citarse en este sentido los estudios realizados por Rodríguez Espinar (1982), Castejón, Navas y Sampascual (1996), Castejón y Pérez (1998), Miras (2001) y González-Pienda, (2003; 2007; González González y García Señorán, 2009) a través de las cuales se afirma que la familia, como contexto general, y los padres, en particular, es el agente básico y decisivo en la configuración de la personalidad del individuo. Por otro lado, hay acuerdo en afirmar que el rendimiento escolar es un factor complejo y pluridimensional y que para tener una aproximación adecuada del mismo hay que tomar en cuenta a variables personales, situacionales y ambientales. Ello implica que ninguna de dichas variables puede explicarlo por sí sola (Barca, Porto Rioboo, A., Brenlla, Morán, H. y Barca, E. (2007).

Cuando se analiza el papel que tiene la familia en el rendimiento escolar, el foco de la atención se dirige hacia la comprensión de las interacciones y las interinfluencias que se establecen entre padres e hijos y el contexto escolar. El estudio de las interacciones entre la familia y el rendimiento escolar puede hacerse de diferentes formas. A continuación veremos algunas de ellas.

6.2.2 Niveles educativos de los padres y funcionamiento familiar en relación con el grupo de iguales y el rendimiento académico

La familia, desde el punto de vista de su incidencia en el rendimiento académico de los hijos ha sido estudiada en profusión durante los últimos veinte años (Martínez-Pons, 1996) desde dos perspectivas, a saber: a) la relación entre el rendimiento y factores sociofamiliares tales como el tipo de prácticas educativas que se siguen en la casa, las expectativas de los padres sobre el logro y el trabajo futuro, las características económicas y culturales de familia, entre otras, y b) relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se involucra en los mismos para de diferentes maneras influir en el proceso de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los hijos.

En el primer grupo antes señalado se pueden ubicar los trabajos que estudian los *niveles educativos en relación con el rendimiento escolar* de los hijos. En este sentido, algunas de las conclusiones a que llegaron González-Anleo et al. (1997) luego de estudiar esta problemática fue de que a mayor nivel educativo, las familias:

- se perciben como más competentes para ayudar a sus hijos e hijas en el trabajo escolar y en sus problemas académicos,
- perciben más favorablemente la marcha de sus hijos en los estudios,
- fomentan más el desarrollo del sentido autocrítico y de la autonomía y menos la competitividad a favor de la convivencia, y
- valoran más la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje de idiomas.

Parece obvio asumir que los padres que alcanzan un nivel educativo alto estarán en mejores condiciones para ofrecer un entorno familiar que favorezca la calidad del aprendizaje temprano en los hijos que aquellos padres de nivel educativo bajo. Algunos

de los aspectos de dicho entorno considerados como muy importantes son: la respuesta que ofrece la madre, la organización del hogar, la accesibilidad a materiales de aprendizaje adecuados, la implicación de los padres con el niño, así como la permanente estimulación. Todo ello se estima que ayuda al desarrollo intelectual del niño y a mantener su motivación hacia el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006). En este orden, recientemente Mullis, Rathge y Mullis (2003) concluyeron que el nivel educativo de los padres, el nivel de renta familiar y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suele ir asociado al buen rendimiento académico de los hijos. De igual modo, las prácticas educativas afectuosas y democráticas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus propias capacidades académicas y de sus posibilidades de éxito escolar.

También se ha estudiado la influencia que las relaciones entre los padres y la escuela tienen sobre el rendimiento académico. Se ha demostrado que la implicación de los padres en las actividades promovidas por el centro escolar, así como la participación de éstos en su funcionamiento, favorece un alto rendimiento en los hijos. Por el contrario, cuando los padres se implican poco en la escuela y se percibe que los profesores brindan un bajo apoyo, tienden a surgir conductas socialmente desaprobadas tales como el consumo de tabaco, el sedentarismo, baja percepción de salud física y la búsqueda de redes de amigos fuera de la escuela en lugar de asociarse con buenos estudiantes (García-Bacete, 2003; Rodrigo et al. 2006).

Dentro del entorno familiar, se han realizado estudios con el objetivo de establecer de manera diferencial las influencias que las madres, por un lado, y los padres, por otro, tienen sobre los resultados académicos de los hijos. Pintrich y Schunk (2006:380) se refieren a dichas investigaciones indicando que en las mismas se ha concluido que *“hay datos claros que avalan que las creencias de las madres y sus interacciones con sus hijos influyen en sus pautas educativas y en sus resultados tanto académicos como motivacionales”*. En cuanto a la implicación del padre, estos autores señalan la importancia de su asistencia a los actos organizados por la escuela y de su implicación durante los años de adolescencia ya que la misma se relaciona con una menor

incidencia en comportamientos delictivos en sus hijos. Por otro lado, sugieren la necesidad de mayor investigación para clarificar de qué maneras, si directas o indirectas, influye esta implicación del padre en los asuntos escolares, en la motivación académica de sus hijos.

Muchos de los autores que abordan el tema desde esta perspectiva concluyen que el nivel educativo de los padres influye en el desarrollo de la curiosidad, la autocrítica y la autonomía, condiciones necesarias para mantener la motivación intrínseca en el aprendizaje. Palacios y González (1998:290) resumen sus conclusiones al respecto diciendo que *“es más probable encontrar en los niveles educativos más elevados estrategias paternas que plantean demandas a los hijos que les llevan más allá de su nivel de competencia en solitario, les hacen avanzar por el camino de la descontextualización y les permiten una mayor autonomía. Todo ello convierte a los entornos familiares de nivel educativo medio o alto en marcos más potenciadores del desarrollo cognitivo y lingüístico y explica la ventaja que, en este desarrollo, presentan los niños y niñas procedentes de estos hogares”*.

Los niveles educativos están muy asociados a los niveles socioeconómicos de las familias. De hecho, los estudios sobre la motivación académica del niño y su relación con el nivel socioeconómico de la familia han establecido que los niños que proceden de familias con un nivel socioeconómico bajo tienden a desmotivarse, a fracasar y eventualmente a abandonar la escuela. Pero, a este respecto Pintrich y Schunk (2006:376), señalan que *“un bajo nivel socioeconómico no es la causa de la baja motivación”*; advierten que el estatus socioeconómico es una variable descriptiva pero no explicativa y que son más bien los factores que suelen acompañar a un bajo nivel socioeconómico (tener menos recursos para apoyar el aprendizaje de los hijos, pocas influencias de la socialización, falta de comprensión de los beneficios que ofrece la institución escolar, pocos modelos positivos que hayan alcanzado esos potenciales beneficios de la escolarización, etc.), los que influyen negativamente en la motivación.

En el segundo grupo de investigaciones, las que se ubican en la perspectiva que analiza *cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación*, se encuentran los estudios realizados por Feldman, Martínez-Pons y Shaham, 1995 y Martínez-Pons, 1996. Hay que tener en cuenta que aunque tradicionalmente prevalecía el modelo cognitivo al estudiar el proceso de aprendizaje, el mismo con el tiempo fue considerado como insuficiente para explicar el aprendizaje a cabalidad por no tomar en consideración la problemática afectivo-motivacional. La inclusión en el análisis del aprendizaje de variables como las metas, las intenciones, las creencias, la voluntad y las atribuciones causales, dio lugar al desarrollo de los llamados “*modelos de aprendizaje autorregulado*” los cuales, al integrar la vertiente cognitiva y la afectivo-motivacional, consideran al aprendiz como el agente central en todos sus procesos de aprendizaje (González-Pienda et al. 2002).

El cambio de perspectiva en el estudio del aprendizaje, desde el clásico modelo cognitivo a los modelos de aprendizaje autorregulado vigentes actualmente ha supuesto también, según Brenlla (2005) y González-Pienda (2002), una nueva orientación para las investigaciones sobre la implicación de la familia y de la escuela en el aprendizaje escolar de sus hijos. Esto, porque la autorregulación del aprendizaje supone la puesta en marcha de una serie de estrategias metacognitivas, dirigidas a la planificación, control y modificación de la cognición que el sujeto debe aprender para llegar a ejercer el control del proceso, estrategias que pueden ser enseñadas en el ámbito escolar y en el familiar. Los modelos de aprendizaje autorregulado permiten describir los componentes esenciales envueltos en el proceso exitoso de aprender, explicar cómo se relacionan entre sí dichos componentes, para entonces, relacionar el aprendizaje con el yo, valdría decir, con aquellos aspectos no considerados en el modelo tradicional de aprendizaje, a saber: las metas, la motivación, la volición y las emociones (Boekaerts, 1999). Los modelos de aprendizaje autorregulado tienen en común que todos, de una manera u otra, conciben a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje como promotores activos de su rendimiento académico metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente (Zimmerman (1995, 1998, 2002). La cuota que el alumno aporta a las situaciones de

aprendizaje no se limita a los aspectos intelectuales de que dispone, sino que, como ya se ha dicho, incluye aspectos afectivos y motivacionales y que se relacionan con las capacidades que tiene el alumno para alcanzar su equilibrio personal (González-Pienda et al., 1997; González-Pienda et al., 2000; Núñez et al., 1998) cuya manifestación conductual equilibrada pasa por las mediaciones que aportan las interrelaciones familiares.

Dada la importancia de que los alumnos logren la autorregulación de su aprendizaje, es útil analizar la implicación de la familia en el desarrollo de dicho proceso. En este sentido, Martínez-Pons (1996) señala cuatro conductas a través de las cuales las familias contribuyen a que los hijos autorregulen su aprendizaje. Estas conductas son las siguientes:

- g) *Modelado*: cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos.
- h) *Estimulación o apoyo motivacional*: cuando los padres estimulan la persistencia de los hijos ante condiciones adversas.
- i) *Facilitación o ayuda*: cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios.
- j) *Recompensa*: cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación. Tomando en consideración los resultados de su investigación, Martínez-Pons asegura que estos refuerzos de los padres facilitan el desarrollo del proceso de autorregulación y, consecuentemente, incide de manera positiva en el rendimiento académico de los hijos.

González-Pienda (2003) en su revisión sobre el rendimiento académico, indica la importancia de tener en cuenta que, contrariamente a lo que se suele pensar, los esfuerzos que hacen los padres por recompensar y reforzar los logros de los hijos no surten los efectos esperados porque no favorecen el rendimiento académico. Fuera de la intención que subyace a esta práctica paterna, el autoconcepto académico de los hijos se perjudica,

se reduce su implicación en el estudio y disminuye su vinculación con los resultados del mismo. Consecuentemente, el rendimiento académico tiende a ser más bajo.

También con el interés de determinar la incidencia del funcionamiento familiar en el comportamiento de sus miembros en diferentes órdenes de la vida personal y social, en la Universidad de La Coruña, España, Viera, Peralbo y Risso (1992) realizaron una investigación al final de la cual concluyen, según Barca y Peralbo (2002), que el grado de comunicación y satisfacción con las relaciones de pareja, o ajuste marital, así como el grado de acuerdo con relación al patrón a seguir en la educación de los hijos y la complacencia con su comportamiento, o ajuste paterno-filial, aparecen como dimensiones de gran importancia y que no deben olvidarse cuando se pretende explicar tanto el buen funcionamiento de las familias como también algunas de las dificultades y disfunciones que se pueden producir en el seno de la misma. Por eso, se afirma que cuando existe buena comunicación e interacción entre los padres, se puede esperar también: mayor grado de acuerdo en el modelo que se emplea en la educación de los hijos; un mayor nivel de satisfacción de los padres con el rendimiento escolar de los hijos; mayor satisfacción con el comportamiento de los hijos y mucho mayor ajuste y menos conflicto entre los propios padres. Se ha comprobado en otras investigaciones que la importancia de la comunicación entre los miembros de la familia viene dada por el hecho de que se relaciona positivamente con la integración familiar, condición que aumenta la satisfacción de los padres con el desempeño escolar de los hijos. De igual modo, Rodrigo et al. (2006) han confirmado empíricamente la importancia que tienen las relaciones positivas de la familia con los hijos, especialmente, entre los 11 y los 13 años.

A manera de conclusión se puede afirmar con Musitu (2002) que la familia es el contexto donde el ser humano aprende a manejar sus emociones y a acatar o a quebrantar las leyes y las normas de comportamiento porque en su seno se practican y se aprenden las bases de la interacción humana, mediante el ejercicio de la tolerancia y del respeto a los demás, la toma de decisiones y la responsabilidad con las propias acciones. La dinámica familiar también ayuda a desarrollar la capacidad para enfrentar situaciones adversas tales como la pérdida de trabajo, carencia económica y el abuso de las drogas y

el alcohol. Esta marcada importancia de la familia en el desarrollo de la personalidad y su incidencia en el rendimiento académico, justifican la decisión de incluirla como una de las variables independientes en esta investigación.

6.3 CONCLUSIONES RELEVANTES DEL MARCO TEÓRICO

La revisión de la literatura que hemos realizado nos permite presentar algunas ideas a manera de conclusión. El aprendizaje y la motivación para aprender son procesos complejos en los cuales intervienen y se entrelazan variables de índole muy diversa. La mayoría de los autores están de acuerdo en que la motivación no es un proceso unitario sino multideterminado y por eso con frecuencia se habla de un conjunto de *dimensiones motivacionales*, más que de motivación. Comprender y explicar el comportamiento humano sin duda pasa por explicar el proceso de motivación. En el ámbito educativo, la motivación es un constructo de alta incidencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico. El término *motivación* procede del verbo latino *movere* que significa *moverse*. Estar motivado significa entonces *moverse* para hacer algo. Esta idea de movimiento está implícita en la definición de motivación de Pintrich y Schunk (2006:5), que es la más socorrida por los autores: “*el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, la instiga y la mantiene*”.

Las teorías más relevantes que se dedican al estudio de la motivación afirman que ésta es un proceso propositivo e intencional y que en el mismo se pueden indentificar tres componentes fundamentales: *el componente de valor* (las metas que el alumno se propone y las razones que tiene para implicarse en las tareas académicas. ¿Por qué debería hacer yo esta tarea?), *el componente de expectativa* (las autopercepciones, los sentimientos de competencia y las creencias que sostiene el alumno sobre sus posibilidades para realizar con éxito las tareas. “Puedo hacer bien esta tarea?) y el *componente afectivo* (reacciones emocionales y afectivas tales como orgullo, disfrute, esperanza, alegría, enfado, culpabilidad, vergüenza, ansiedad; que el alumno puede experimentar al realizar la tarea. ¿Cómo me siento al realizar esta tarea?). (Pintrich y De Groot, 1990; González y Tourón, 1992; González-Pienda et al., 2002; Pintrich y Schunk, 2006; González González y García Señorán, 2009). Dada la intencionalidad de la

conducta, cuando se observa el comportamiento de los alumnos en ambientes educativos, la *elección* de las tareas, el *esfuerzo* y la *persistencia* que despliegan para ejecutarla y los *resultados o logros* que obtienen al concluirlos, son indicadores de su motivación para aprender.

La teoría de la autodeterminación, elaborada por Ryan y Deci (2000, 2008), ofrece explicaciones útiles para la comprensión de la motivación en contextos educativos y, a juicio de Pintrich y Schunk (2006:249) “*constituye una de las teorías de la motivación más comprensivas y con más amplio apoyo empírico de que se dispone en la actualidad*”. En el modelo de Deci y Ryan se distingue entre: a) *desmotivación* (situación provocada por: carencia de intencionalidad para la acción basada en las creencias de *falta de capacidad*; percepción de que la tarea es *demasiado difícil*; o de que la *estrategia* utilizada no es la adecuada para la tarea, situación en la cual el alumno se siente *indefenso* porque cree que no tiene control sobre las causas que determinan los resultados y la *escasa valoración* de la tarea; b) *motivación intrínseca* (hacer algo porque resulta inherentemente agradable e interesante aunque no se obtenga ningún beneficio a cambio) y c) *motivación extrínseca* (hacer algo con el propósito de obtener algún refuerzo o recompensa contingente o evitar un castigo). En el referido modelo también se insiste en tres necesidades humanas que desde el punto de vista personal inciden en la motivación de logro y que, dada su relevancia, deben tenerse en cuenta para fomentar el interés y la motivación intrínseca. Estas necesidades son: la *autonomía*, los sentimientos de *competencia* y la *relación*. La atención a estas necesidades implica que el maestro diseñe actividades relevantes y conectadas con los intereses de los alumnos y que brinden la oportunidad de que éste elija entre ellas y las realice en colaboración con sus compañeros. Esos ambientes en los que se cultivan las relaciones positivas y se fomenta la autonomía presentando tareas que sitúan al alumno frente a un reto óptimo facilitan el desarrollo de los sentimientos de competencia académica, tan necesarios para aumentar el interés y elevar el grado de implicación del alumno en las tareas de estudio.

En el proceso motivacional intervienen variables internas y variables externas. Como variables internas se señalan las percepciones y creencias que el alumno tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, las expectativas e intereses que le despiertan las tareas y las estrategias con que las enfrenta, las metas que se plantea para la realización de dichas tareas y las atribuciones

que hace sobre las posibles causas que conducen a los resultados obtenidos en las mismas. Como externas, hay que considerar al desempeño del profesor en lo que tiene que ver con la planificación, las prácticas instruccionales, el tipo de interacciones que sostiene con los alumnos y los criterios que utiliza para evaluar. De todo ello se desprende que la motivación no es un problema sólo del alumno, y que para incidir en la misma es preciso trabajar sobre todos los factores que la determinan. Hay que tener en cuenta las metas, las atribuciones causales y el autoconcepto (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1998; Alonso, 1997; Weiner, 1985, 1986; Valle, y González Cabanach, 1998; Nicholls, 1984 Barca et al., 2000, 2004 Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh, 1984; Markus y Wurf, 1987; Shaalvick y Hagvet, 1990; Shavelson y Bolus, 1982; González y Tourón, 1992; González-Pienda et al. 1997; Pajares y Schunk, 2001). También hay que considerar el papel que ejerce la familia y el clima de la clase creado por el profesor (Rodríguez Espinar, Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Pérez, 1998; González-Pienda, 2003; Martínez-Pons y Shaham, 1995; Musitu, 2002; Valle et al., 1998; Alonso, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Una vez señaladas las principales características del proceso de motivación para aprender, es pertinente declarar que para mejor comprender y explicar el proceso de aprendizaje que toma lugar en los ambientes de educación formal, es conveniente reseñar la evolución histórica del concepto de aprendizaje partiendo desde la concepción conductista hasta la posición actual que enfoca este proceso desde la perspectiva del alumno. Diremos que el estudio del aprendizaje sigue una línea de desarrollo que se caracteriza por diferentes etapas. Estas etapas comúnmente se denominan: *asociacionista*, *cognitivista* y *constructivista* y cada una de ellas ha servido de marco para la elaboración de diferentes modelos que pretenden explicar el proceso de aprendizaje en situaciones educativas. Mayer (1992) sugirió que estas etapas se denominaran *adquisición de respuestas*, *adquisición de conocimientos* y *construcción de significados*. Utilizando dicha denominación, las características de estas tres etapas también se pueden estudiar a partir de las llamadas “metáforas del aprendizaje”, que son las siguientes: *metáfora del aprendizaje como adquisición de respuestas*, *metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimientos* y *metáfora del aprendizaje como construcción de significados* . En estas metáforas se señalan los rasgos generales característicos de la concepción de

aprendizaje y el modelo de enseñanza que subyace en el mismo (Beltrán, 1993). Veámoslas a continuación.

a) *Aprendizaje como adquisición de respuestas.* Es el punto de vista conductista que prevaleció en la década de los años 50 y cuyos representantes máximos fueron Watson y Skinner. El aprendizaje es entendido como la asociación entre un estímulo y una respuesta y los postulados principales se obtenían a partir de la investigación sobre el aprendizaje animal. Desde esta óptica, el control del proceso descansa en las manos del profesor quien es encargado de crear situaciones que posibiliten al alumno la adquisición de las respuestas programadas. El ambiente juega un papel preponderante y el alumno es concebido como reactivo y pasivo. El modelo conductual ha tenido gran influencia en el ámbito de la psicología científica pero su explicación del aprendizaje es limitada ya que no enfoca los procesos que vive el sujeto entre la presentación del estímulo y la emisión de la respuesta.

b) *Aprendizaje como adquisición de conocimientos.* Es el marco cognitivista que surge en la década de los años 50-60. El papel del profesor es transmitir conocimientos. Se realizan investigaciones sobre el aprendizaje humano y se establece la analogía entre la mente humana y la computadora. Se concibe que el aprendizaje ocurre en las mentes de las personas y se reconoce el papel activo que juega el alumno en el proceso de aprendizaje ya que no sólo recibe la información sino que también la transforma mediante procesos interiores superiores que posibilitan sistemas complejos de respuestas (Haller et al., 1988). Ejemplos de estos procesos internos que vive el aprendiz son: sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transfer o generalización y evaluación (Beltrán, 1993). De este marco cognitivista surgen varias propuestas que se han constituido en paradigmas. Las dos principales teorías surgidas dentro de este marco son el paradigma psicogenético de Piaget y el paradigma sociocultural de Vygotsky (Barca, Porto y Núñez. 1997; Gutiérrez, 2003; Martínez Otero, 2004; Biggs, 2005).

c) *Aprendizaje como construcción de significados*. Surge en los años 70-90, a partir de la teoría del aprendizaje que se derivó de las investigaciones de Jean Piaget. Las investigaciones sobre el aprendizaje se realizan en los contextos escolares. El constructivismo fue expuesto por Vygotsky pero como teoría educativa, fue desarrollado por Seymour Papert, del Instituto Tecnológico de Massachussets, Estados Unidos. El profesor es concebido como un mediador y el alumno es visto como un ser autónomo y con capacidad para regular su propio aprendizaje, ocupando las actividades que realiza el lugar central en todo el proceso. Las teorías que se derivan del paradigma constructivista se sitúan en un continuo en uno de cuyos extremos está el *constructivismo cognitivo*, representado por Jean Piaget y en el otro extremo está el *congnitivismo sociocultural*, representado por el psicólogo ruso Lev S. Vygotsky (Morán, 2004). Uno de los principios más destacados en la teoría de Piaget es el de *asimilación-acomodación*. Mediante la *asimilación* el sujeto adquiere los datos que provienen del medio, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización de la estructura cognitiva para poder dar cabida a los nuevos datos que se agregan, ajustándose a la nueva información. Otro principio importante es el de *equilibración*, respecto al cual el propio Piaget (1973:52) dice que “*Es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en el equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver los problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados*”. La descripción de esas etapas ha supuesto una gran contribución a la psicología del desarrollo y de la educación.

El *constructivismo sociocultural* de Vygotsky postula que el entorno social y cultural tienen una función determinante en el desarrollo cognitivo y considera que el acto de aprender no ocurre en solitario utilizándose en el mismo instrumentos psicológicos o signos proporcionados por la cultura que actúan como mediadores entre los estímulos y la actividad del sujeto. Uno de los principales signos es el lenguaje, por medio del cual el niño domina su entorno antes de llegar a dominar su propia conducta. Pero uno de los conceptos más importantes de esta teoría de Vygotsky es el de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. En el

aprendizaje se deben delimitar por lo menos dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real*, que define las funciones que ya han madurado, y la *ZDP*, que “*no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” (Vigotsky, 1995:133).

Como hemos visto, en su explicación del aprendizaje, el constructivismo enfoca tanto los aspectos sociales del comportamiento como aquellos factores cognoscitivos y afectivos del sujeto y enfatiza la necesidad de que el estudiante quiera y esté interesado en aprender como condición para que se implique en la construcción de su conocimiento. Estos planteamientos dejan claro que la visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado hacia una nueva concepción desde la cual el estudiante pasa, de ser un ente pasivo cuyo papel principal se limita al de un almacén de acumulación y repetición de información, a ser un ente activo y regulador que selecciona, interpreta y codifica los estímulos que recibe del ambiente, apoyándose en los conocimientos que ya posee, a fin de construir un nuevo conocimiento (Gravoso et al., 2002).

El término *enfoque de aprendizaje* fue acuñado por Marton y Säljö en 1976, tiene un origen experimental y constituye un constructo explicativo que enfatiza las relaciones que se establecen entre la intención o motivo y la estrategia o modo de operacionalizar el motivo, con los resultados del aprendizaje, en un contexto específico. El concepto enfoque fue el resultado de diferentes investigaciones mediante las cuales Marton et al.(1976) descubrieron que las personas difieren en la manera de procesar las informaciones. Esta línea de investigación es favorecida por: 1) *los aportes de la psicología cognitiva* que ve al que aprende como un ente que selecciona activamente y codifica las informaciones nuevas a la luz de lo que ya sabe, 2) *la importancia que toma la idea del estudio en contexto*, en la misma aula, con el propósito de garantizar que las informaciones que se apliquen en la escuela hayan sido previamente validadas en escenarios educativos y 3) *la consideración de la perspectiva del propio alumnado* por entender que el estudio del aprendizaje debe llevarse a cabo desde la perspectiva del que aprende, el alumno, no desde la perspectiva del profesor (Barca, Porto y Santorum,

1997; Weinten y Mayer, 1986; Valle et al., 1997; Biggs, 2005; Biggs y Telfer, 1987; Barca et al., 1999 a, 1999b, 2000; Beltrán y Genovard, 1998).

En el estudio de los enfoques de aprendizaje se pueden distinguir tres grupos:

1) *El grupo de Gotemburgo*: encabezado por Ference Marton, iniciaron en Suecia la línea de investigación en aprendizaje denominada *Student Approaches to Learning (SAL)*, realizando experimentos con estudiantes universitarios, en el contexto habitual de aprendizaje, no en laboratorios. Siguiendo una línea cualitativa, Marton y sus colaboradores describieron dos formas diferentes de abordar los contenidos del aprendizaje: 1) leer el texto buscando detalles y datos para memorizarlos tan fielmente como fuera posible y 2) buscar el significado para tratar de comprender las ideas principales expuestas por el autor. Se identificaron así dos niveles de procesamiento cualitativamente diferentes: *el superficial y el profundo*.

2) *El Grupo de Lancaster*: encabezado por Entwistle, quien, utilizando una metodología cualitativa y cuantitativa, identificó y definió el *enfoque estratégico o de logro* que está integrado por el motivo de logro y que se define como la búsqueda del buen rendimiento. Aquí el alumno tiene la intención de sobresalir por los estudios y de rendir en los mismos. No se trata de búsqueda del saber sino de obtener buenas notas. La estrategia que se utiliza es la de economizar esfuerzo y materias de estudio en relación de espacio-tiempo. Entwistle utilizó el marco conceptual del Grupo de Gotemburgo y caracterizó y definió tres enfoques de aprendizaje:

- *Enfoque superficial*: la forma que los alumnos/as tienen de abordar el aprendizaje desde la perspectiva de cumplir exclusivamente con los requisitos de las tareas, utilizando mecanismos de memorización. El estudiante se fija más en los *signos* del aprendizaje que en el significado. El motivo es extrínseco.
- *Enfoque profundo*: el motivo es comprender, saber los contenidos, dominar las materias, ser competentes en las tareas de aprendizaje. La estrategia es

relacionar los contenidos entre sí, o parte de ellos, además de ampliarlos, definirlos, complementarlos a través de esquemas, de síntesis, etc. Busca la comprensión del aprendizaje, la relación interactiva de los contenidos y el dominio de la aplicabilidad de los mismos.

- *Enfoque estratégico*: intención de alcanzar las más altas calificaciones. Optimización de las condiciones y los materiales de estudio; organización de los tiempos disponibles y distribución de los esfuerzos. Dispensa considerable atención a los indicios referentes al sistema que el profesor seguirá para la evaluación y consulta las pruebas anteriores con la finalidad de prever posibles preguntas que le sean beneficiosas al responder el examen.

3) *Las investigaciones de John Biggs*: paralelamente, Biggs realizó sus investigaciones en universidades de Canadá y Australia. Elaboró el cuestionario denominado “The Study Behavior Questionnaire” (SPQ). Partió del supuesto de que los estudiantes tienen motivos relativamente estables pero que se diferencian ante el estudio y el aprendizaje porque adoptan diferentes estrategias para abordarlo. Para Biggs, los enfoques de aprendizaje no son *estilos* que se aplican de manera independiente del contexto de enseñanza y en su ejecución también influye la preferencia del estudiante por una forma particular de enfrentar la tarea. Sostuvo que los estudiantes, a la hora de afrontar una tarea presentan una motivación y unas estrategias que pueden ser *superficiales*, cuando lo que motiva al sujeto es la memorización y reproducción del material con la intención de alcanzar los requisitos mínimos de la tarea; *profundo*, cuando la motivación del alumno es la de aumentar las competencias y el conocimiento, poniendo en ejecución estrategias como interrelacionar los nuevos conocimientos con los previos o con los de otras disciplinas; y el de *logro*, cuando lo que motiva al alumno es el incremento del “ego”, con estrategias que le ayuden a economizar el tiempo y el espacio. Esta perspectiva de Biggs se sitúa en la forma en que los estudiantes perciben el ambiente, las opciones que éste le ofrece y la manera en que éstos actúan frente a ambos. Con la interacción de las motivaciones y las estrategias correspondientes Biggs sintetizó esta dinámica y diferenció tres motivos (instrumental, intrínseco y de logro) y sus correspondientes estrategias (reproducción, significado y organización) que se combinan

coherentemente para dar lugar a tres enfoques: *Enfoque superficial*, *Enfoque profundo* y *Enfoque de logro*.

Actualmente se ha comprobado una teoría bifactorial que especifica que son dos los factores, dimensiones o enfoques de aprendizaje que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los estudiantes: *Enfoque de orientación al significado (EORG-SG)* y *Enfoque de orientación superficial (EOR-SP)*. Según estos hallazgos, el enfoque estratégico o de logro no posee entidad propia sino que se integra a uno de los dos enfoques principales (Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001; Barca y Peralbo, 2002).

Los estudios sobre el aprendizaje y el rendimiento académico realizados durante las últimas tres décadas han tratado de integrar los componentes cognitivos-metacognitivos con los afectivos-motivacionales. Los modelos de aprendizaje autorregulado que han surgido como consecuencia de estas investigaciones parten del supuesto de que los estudiantes son capaces de aumentar su capacidad para aprender conforme van seleccionando y mejorando las estrategias que utilizan para estudiar, se conocen a sí mismos y a los requerimientos de la tarea al tiempo que se plantean metas y supervisan y evalúan su desempeño en cada fase de su aprendizaje, son conscientes de sus fortalezas y/o debilidades para aprender y seleccionan o crean los mejores ambientes para estudiar haciendo uso de los recursos que están a su disposición (González y Tourón, 1992; Zimmerman, 1995, 1998; Barca, 1999, 2000, 2002, 2005; Zimmerman y Schunk, 1994; González Fernández, 2001; Justicia, 1998; Sternberg, 2000; González-Pienda et al., 2002).

La atención que en los ambientes educativos está recibiendo el objetivo de “aprender a aprender” ha conducido a la necesidad de que en los mismos se enfoque la enseñanza y el aprendizaje de estrategias porque constituyen las competencias necesarias para que los estudiantes controlen el proceso y logren un aprendizaje significativo. Las estrategias son concebidas como acciones y operaciones mentales que las personas utilizan de manera intencional, propositiva, consciente, selectiva y autónoma para desarrollar y mejorar el aprendizaje (Beltrán, 1998). Este conocimiento de uno mismo concierne a los propios

procesos y productos cognitivos es descrito por Flavell (1970) como control metacognitivo. Esta metacognición es el aspecto principal de la autorregulación del aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por diferentes autores. La clasificación de Barca (1999, 2000) agrupa las estrategias en tres categorías: a) *cognitivas* (repetición, selección, organización, elaboración, b) *metacognitivas* (planificación, regulación, observación y evaluación de los procesos de aprendizaje que implican el conocimiento de variables relacionadas con la persona, con la tarea y con la propia estrategia), c) *de apoyo* (incluye estrategias afectivas, motivacionales y actitudinales que están dirigidas al mantenimiento de las intenciones, intereses, compromisos y a la defensa del yo y del bienestar personal y otras estrategias dirigidas al manejo de los recursos que ayudan a un desarrollo óptimo de la tarea tales como el control del tiempo, organización del ambiente de estudio, manejo y control del esfuerzo).

Las *atribuciones causales* se enmarcan en la teoría cognitiva de la motivación y son consideradas por Weiner (1985) como el elemento primario de las motivaciones, de la conducta de rendimiento y de los logros alcanzados (González Tourón, 1992; Barca, 2004). Los planteamientos de esta teoría se proponen explicar de manera coherente la necesidad humana de encontrar razones que expliquen los acontecimientos que ocurren en su vida, sean éstos de índole personal o interna (capacidad, esfuerzo) o ambiental (suerte, grado de dificultad de la tarea) y en la vida de los demás. La relevancia que las atribuciones tienen sobre la motivación no viene dada, sostiene Weiner (1985, 1986) por las causas en sí mismas sino por las propiedades que las caracterizan según las dimensiones *internabilidad-externabilidad* (locus de control), *estabilidad-inestabilidad* y *controlabilidad-incontrolabilidad*. Estas dimensiones, junto a las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, son las que confieren a las causas el sentido y la importancia psicológica que tienen para explicar el proceso motivacional, las expectativas y los afectos que juegan un papel importante en la conducta final.

Se han identificado patrones o tendencias más o menos generalizadas entre los estudiantes al realizar sus atribuciones. Estos patrones se han denominan *adaptativos* o

desadaptativos tomando en cuenta que la atribución tienda a aumentar o a disminuir la motivación para el aprendizaje. El patrón más adaptativo es aquel mediante el cual el alumno atribuye los resultados positivos a factores internos y controlables, por ejemplo, el esfuerzo, y los fracasos a factores internos o externos. Los alumnos que desarrollan un patrón adaptativo tienen la tendencia a analizar los errores para no volver a cometerlos en el futuro (Alonso Tapia, 2005). El patrón desadaptativo es característico de los estudiantes con baja motivación de rendimiento y llega a causar la inhibición del individuo, implica la atribución del éxito a factores externos e incontrolables y el fracaso a factores internos e incontrolables (González y Tourón, 1992).

En el ámbito motivacional en la actualidad se está prestando especial atención a las *metas académicas* porque, junto a las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje, son componentes fundamentales de la motivación de logro. Las metas concebidas como un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986), y que está formado por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Dweck y Legget, 1988). Se han presentado diferentes clasificaciones de las metas derivadas de las investigaciones realizadas sobre este constructo pero la más generalizada es aquella que establece la diferenciación entre dos tipos de metas:

- *Las metas de aprendizaje* (“centradas en la tarea” o de “desafío”): caracterizadas por el deseo de dominar los contenidos, por la curiosidad ante la novedad, por el desafío que suponen los nuevos retos y por un genuino interés por aprender, que obedece a una motivación intrínseca. Los alumnos que persiguen estas metas siguen el patrón motivacional denominado “*de reto*” o “*adaptativo*”.
- *Las metas de rendimiento*: (“centradas en el yo” o “de logro”): reflejan los deseos de alcanzar juicios positivos sobre la capacidad tales como la adquisición de buenas notas, recompensas de diferentes tipos, mirada incondicional de las personas significativas como padres, profesores y compañeros de clase y evitar cualquier tipo de actividad cuyos resultados puedan derivar en valoraciones negativas para su autoestima.

Los alumnos también pueden trabajar conforme a *metas múltiples* que facilitan la satisfacción de objetivos propiamente académicos y también de responsabilidad social así como la persistencia en la actividad cuando ésta es poco estimulante. Estas metas múltiples favorecen el rendimiento académico ya que la coordinación de las mismas requiere por parte del alumno el desarrollo de estrategias de autorregulación (Rodríguez et al., 2001).

La importancia que el alumno otorga al esfuerzo que despliega para alcanzar sus metas está modulado por la concepción que sostenga sobre su propia inteligencia. Para los alumnos que persiguen metas de rendimiento y conciben su inteligencia como algo fijo e inmodificable el esfuerzo tiene una influencia limitada en los resultados. Por otro lado, están los alumnos que buscan metas de aprendizaje y que creen que la inteligencia es un rasgo que se puede modificar; para ellos el esfuerzo, la persistencia y el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas es determinante para el logro de sus objetivos (Dweck, 1986).

En la teoría actual se destaca el *autoconcepto* como elemento nuclear sobre el cual pivotan los demás constructos que intervienen en el proceso motivacional. El autoconcepto es una medida de evaluación indicativa de cómo se percibe el sujeto a sí mismo como persona. Esta percepción sobre sí mismo se constituye en un conjunto de autoesquemas que organizan e interpretan la propia experiencia y el feedback de los otros significativos y que forman la base de los conocimientos sobre las habilidades, los logros, las preferencias y los valores que el sujeto también utiliza para interpretar las informaciones que proceden de su entorno. Las investigaciones han venido confirmando que el autoconcepto es: *multidimensional, jerárquico, estable, funcional, operativo* y que tiene *identidad propia*.

El estudio de la estructura del autoconcepto revela la existencia de diferentes autopercepciones en las que intervienen factores tales como la edad, el sexo, la condición social, el nivel educativo y cultural y que las mismas se organizan según diferentes niveles de abstracción. La naturaleza y la diversidad de las experiencias vividas determinan la formación de autoconceptos específicos diferentes, en adición al autoconcepto general. Así, se distingue un autoconcepto global o general que abarca las percepciones que se tienen como individuo, y otras dimensiones que hacen referencia a dominios más específicos como el autoconcepto

académico, social, emocional (estabilidad emocional) y físico. Cada una de estas dimensiones tiene importancia en sí misma y todas se agrupan para formar la totalidad del autoconcepto. (Markus y Wurf, 1987; González-Pienda et al., 1997; Marsh et al., 1998; Pajares y Schunk, 2001; 2009; Moller et al., 2009).

El *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades, que al mismo tiempo modula los que esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje de las diferentes tareas en un contexto instruccional determinado. Por tanto, se puede hablar de autoconcepto académico general, de autoconcepto matemático, verbal y también de autoconcepto en el resto de las asignaturas.

La función principal del autoconcepto radica en la regulación de la conducta. Esta regulación no se hace de manera general sino a través de la agrupación de autopercepciones relativas a áreas específicas o *autoesquemas*. Markus y Wurf (1987) proponen un modelo explicativo del funcionamiento y la dinámica del autoconcepto en el que se destaca el *autoconcepto operativo*, también conocido como *de trabajo o del momento*. Este autoconcepto operativo está formado por el subconjunto de representaciones que están contenidas en el autoconcepto general y que son las que, en el cotidiano interactuar del sujeto con su ambiente, se activan conforme a las características de la situación particular y concreta a la que se reacciona, sirviendo de filtro de todas las informaciones implicadas. Los yoos posibles (*“possible selves”*) son autoesquemas que forman una especie de puente que conecta las vivencias pasadas con las presentes y contienen las autorrepresentaciones que expresan los deseos, las aspiraciones y también las amenazas en diferentes facetas de la vida (Markus y Nurius, 1986; Markus y Kitayama, 1991).

El autoconcepto se construye y se desarrolla mediante un proceso de selección de las informaciones provenientes de diferentes fuentes que se dividen en cuatro: los otros significativos, el proceso de comparación social e interna, la información de la propia conducta y los estados emocionales propios. En cuanto al autoconcepto académico, tienen relevancia las comparaciones que el alumno hace de su desempeño con el de sus compañeros porque generalmente provocan una comparación del desempeño propio en diferentes áreas de la vida

escolar (visión de sí mismo como estudiante de matemáticas, ciencias naturales, lenguas), se enfatizan los autoconceptos correspondientes y se fortalece el autoconcepto general (Marsh, 1986, Markus y Wurf, 1987).

En el proceso de selección, interpretación e incorporación de informaciones autorreferentes se producen sesgos porque el sujeto tiende a protegerse y a defenderse. Esta labor de protección la realiza el autoconcepto de diferentes formas:

- Distorsionar la realidad mediante los procesos de atención selectiva, recuerdo selectivo e interpretación selectiva para que sus percepciones de la misma sean coherentes con las informaciones que ya tiene incorporadas.
- Enfatizar las características favorables que se tienen en una dimensión cuando se ve amenazado en otra dimensión diferente. Este proceso se conoce con el nombre de *autoengrandecimiento compensatorio* o "*self-affirmation*".
- Sobreestimar las posibilidades de éxito futuro bajo una distorsión del control que se tiene sobre las variables, personales o ambientales, que intervienen en el mismo (*falso optimismo*).
- Atribuir los resultados a factores internos cuando son coherentes con las expectativas personales, responsabilizándose de los mismos, y negar su implicación en aquellos resultados que no lo son. Este proceso se conoce como *self-serving biases*.
- Excusarse de antemano frente a situaciones de posible fracaso o imposibilidad de lograr el éxito con la finalidad de conservar vigentes sus sentimientos de competencia (*self-handicapping*).
- Realzar las cualidades de otra persona significativa atribuyéndole la disponibilidad de determinadas condiciones que favorecen la obtención del éxito que han alcanzado (*realzamiento de otros*).

El procesamiento adecuado y correcto de la nueva información lo realiza el autoconcepto mediante los *procesos de decisión y control integrador*. Estos procesos son los encargados de mantener la estabilidad y al mismo tiempo de lograr el cambio en la estructura del autoconcepto. Utilizando los mecanismos de asimilación y acomodación los procesos de

decisión y control cuestionan, alteran y pueden hasta suprimir las informaciones discrepantes con aquellas que ya existen en el autoconcepto (Royce y Powell, 1981).

En cuanto a las interrelaciones que ocurren entre los constructos cognitivos y motivacionales que intervienen en el acto de aprender haremos algunas acotaciones adicionales:

En primer lugar, queda claro que el aprendizaje y, consecuentemente, el rendimiento académico, es un proceso complejo en el que intervienen y se entrelazan variables de índole muy diversa. El enfoque que tradicionalmente consideró a la inteligencia como el factor único y determinante en el rendimiento, se ha ampliado para tomar en cuenta otros de comprobada incidencia en el mismo. Es oportuno mencionar, por ser de los que mayor relevancia tienen: el ambiente familiar, el contexto social y cultural, la política educativa que rige la organización de los centros escolares, así como la disposición para aprender que muestran los propios estudiantes. Autores tales como Arnaiz (1999, 2005), Escudero (2002), Urquijo (2002), González-Pienda (2003), el Informe PISA (2000), advierten sobre la necesidad de conceder una mirada amplia y abarcadora a los diferentes factores que rodean la vida del estudiante si se quiere llegar a comprender el proceso de aprender.

En segundo lugar, y muy acorde con lo ya expresado, durante las últimas dos décadas se ha desarrollado una línea de investigación que estudia el aprendizaje tomando en cuenta el contexto y desde el punto de vista del estudiante. Este enfoque presenta una concepción muy realista del proceso de aprendizaje porque destaca la participación del alumno como verdadero protagonista y como persona en su totalidad al conjugar la consideración de los factores cognitivos con los motivacionales y afectivos y enfatizar el estudio de las influencias que los aspectos personales (autoconcepto, metas académicas, atribuciones causales, enfoques de aprendizaje) tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. La conjugación de dichos factores, unida a la percepción que el alumno tiene de su contexto, determinan la forma de abordar las tareas y condicionan la calidad de los resultados que obtenga. En este sentido se ha concluido lo siguiente:

- La atribución de los éxitos a causas internas tales como la capacidad y el esfuerzo, influye de manera positiva y significativa sobre el autoconcepto, aumenta las percepciones de competencia y contribuye a que se aborden las tareas con un enfoque profundo de aprendizaje y a que se alcance el éxito escolar. Sin embargo, la atribución de los éxitos y los fracasos a causas externas dentro de las que se señalan la suerte y la facilidad de la tarea, se asocia con el enfoque de aprendizaje superficial y con el bajo rendimiento académico, pero los efectos sobre el autoconcepto no son significativos (González-Pienda y Núñez, 1998; Barca, 1999, 2000, 2004).
- La atribución del fracaso a causas internas tiende a tener efectos negativos sobre el autoconcepto, a bajar las expectativas y la motivación para implicarse en la tarea y, por tanto, el rendimiento académico también tiende a bajar. El alumnado que hace este tipo de atribución generalmente tiene la concepción de que la capacidad es fija e inmodificable y, por tratarse de una causa interna e incontrolable, la motivación para el aprendizaje se inhibe, situación que puede conducir a un estado de indefensión (González y Tourón, 1992; González-Pienda y Núñez, 1994).
- Cuando los alumnos están intrínsecamente motivados, se plantean metas de aprendizaje y atribuyen sus éxitos a causas internas, es muy probable que tengan autoconceptos positivos con profundos sentimientos de competencia y también que se responsabilicen de su desempeño académico. Aquellos alumnos que persiguen metas de logro o rendimiento, tienden a atribuir sus éxitos a causas externas no vinculándose tal atribución con su autoconcepto (Núñez y González-Pienda, 1994).

En tercer lugar, es necesario tomar en consideración los lineamientos trazados por los autores que invitan a enfocar la influencia que los otros significativos (padres, compañeros y profesores tienen sobre el rendimiento académico. Algunas de las conclusiones a que se ha llegado son las siguientes:

- El nivel educativo de los padres influye en el desarrollo de la curiosidad, la autocrítica y la autonomía, condiciones necesarias para mantener la motivación intrínseca en el aprendizaje (Palacios y González, 1998). El cambio de perspectiva en el estudio del aprendizaje, desde el clásico modelo cognitivo a los actuales modelos de aprendizaje autorregulado ha supuesto, según Brenlla (2005), una nueva orientación para las investigaciones sobre la implicación de la familia en el aprendizaje escolar de los hijos. La manifestación conductual equilibrada de los aspectos afectivos y motivacionales y de la capacidad del alumno para lograr su equilibrio personal pasa por las mediaciones que aportan las interrelaciones familiares (González-Pienda et al., Núñez et al., 1998). La familia puede contribuir a la autorregulación del estudio de los hijos mediante cuatro conductas: *modelado, estimulación o apoyo motivacional, facilitación o ayuda y recompensa* (Martínez-Pons, 1996).
- La implicación de los padres en las actividades promovidas por el centro escolar, así como la participación de éstos en su funcionamiento, favorece un alto rendimiento en los hijos. El rendimiento académico también se favorece cuando los padres valoran positivamente la capacidad de los hijos y cuando consideran que cuentan con las condiciones personales necesarias para llevar a cabo con éxito el trabajo escolar.
- El autoconcepto del profesor influye en el autoconcepto del alumno. Un profesor que se acepta a sí mismo y que tiene seguridad en sus actuaciones y sentimientos de competencia, acepta más fácilmente a sus alumnos (Bandura, 1994; González-Pienda et al., 1997; Martínez-Otero, 2003). Las creencias y las expectativas que sostiene sobre el alumnado, así como las capacidades y las intenciones que le atribuye, condicionan las reacciones que el profesor tiene hacia el trabajo y los logros de los estudiantes. Fuentes extrañas a la conducta escolar del alumno tales como el sexo, el color de la piel, la

aparición física, el nivel socioeconómico y el origen, influyen en el desarrollo de esas creencias y expectativas que a través de su conducta, el profesor le comunica al alumno.

Con el constructivismo tomó fuerza la visión de que el aprendizaje es un proceso cognitivo que ocurre dentro del sujeto, aunque bajo la influencia de un contexto social determinado (Piaget, 1973; Vygostky, 1995, 2003). Los ambientes más cercanos al alumno deben reforzar las estrategias del aprendizaje hasta que se conviertan en hábitos que el estudiante utilice de manera casi inconsciente y automática. Estos hábitos son coherentes con los desplegados por los estudiantes que dan un enfoque profundo a su trabajo escolar. Son también los que conducen a que el estudiante *“aprenda a aprender”* y pueda, por tanto, desarrollar la capacidad de gestar su propio conocimiento, una vez que su período escolar concluya y tenga que continuar su vida fuera de las aulas. La sociedad del conocimiento demandará cada vez más de esa capacidad.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VII

7 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es abordar los planteamientos generales sobre los que se fundamenta esta investigación. Dichos planteamientos se enmarcan en el ámbito de los factores cognitivos, motivacionales, instruccionales y contextuales que inciden en el proceso de aprendizaje en contextos educativos. Estos lineamientos sirvieron de base para operativizar nuestro interés de conocer la incidencia que los procesos de motivación y de aprendizaje ejercen sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer año de universidad. Bajo este prisma expondremos el modelo que seguimos para la realización de esta investigación, las variables que analizamos en la misma, los objetivos que nos propusimos con sus correspondientes hipótesis y las características más relevantes de la muestra, acompañadas del sistema general de medición del rendimiento académico que rige en la PUCMM. Describiremos también los instrumentos utilizados para medir las variables y el procedimiento que seguimos con los mismos al tiempo que daremos cuenta de las técnicas que empleamos en el análisis estadístico de los datos obtenidos.

7.1 INTRODUCCION

El hecho de que en la actualidad se disponga de una amplia gama de paradigmas de investigación puede llegar a complicar los planteamientos iniciales de cualquier proyecto ubicado en el campo de las ciencias sociales. Estos paradigmas, y las comunidades de investigación que se articulan a partir de los mismos, comparten una serie de postulados y procedimientos comunes que han de tenerse en cuenta al momento de conceptualizar y delimitar el problema que se proponga estudiar y la metodología a seguir para su abordaje (Porto, 1994; Brenlla, 2005).

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la psicopedagogía que, como disciplina, pretende lograr sus conocimientos mediante la realización de una *“investigación aplicada que aspira a identificar los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje en las diferentes situaciones educativas, y a proporcionar esquemas explicativos ajustados a las mismas”* (Coll, 1988:169). El interés fundamental de las investigaciones realizadas bajo esta óptica estaría encaminado a llegar a comprender y a explicar los cambios que ocurren en las personas como resultado de su participación en actividades de educación, enfocando el aprendizaje que tiene lugar en contextos tanto formales y planificados como en aquellos otros ambientes que, por ser más abiertos e informales, no están sujetos a la planificación de una instrucción intencional y minuciosa (Beltrán, 1998).

Los procesos de motivación y de aprendizaje, foco principal de esta investigación, son por naturaleza complejos y los mismos, cuando están anclados en el proceso de enseñanza que tiene lugar en los centros educativos , configuran un sistema interactivo bajo la planificación especializada de los profesores quienes, como profesionales de la educación, diseñan actividades para mediar en el acercamiento de los alumnos a los saberes culturales y científicos acumulados, y encaminadas a desarrollar en esos alumnos unas determinadas capacidades y la construcción de unos conocimientos específicos. Se advierte entonces que en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en los centros educativos confluyen dos intencionalidades fundamentales: por un lado, la intención de aprender por parte de alguien, y, por otro, la intención y la planificación del profesor, como especialista, con el propósito de favorecer el cambio educativo en los sujetos que desean aprender (Coll, 1984; Barca, 1998).

El estudio de la influencia que los determinantes motivacionales tienen sobre el aprendizaje y, consecuentemente, sobre el rendimiento académico, habría que situarlo en la dinámica que se establece entre el alumno con los contenidos, el alumno con el profesor y el alumno con los demás alumnos, pero sobre todo, en la interpretación que el alumno hace de tales interacciones. En este sentido, habría que considerar también, como señala Shulman (1986, 1989), que así como no existe un mundo real del aula, tampoco

existe un único mundo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Las situaciones y los hechos educativos son tan diversos que sería impreciso hablar de un modelo o programa único de investigación que sea capaz de abordarlos a todos. También señala Shulman que en las investigaciones educativas habría que recurrir a modelos *híbridos* que son los que permiten que los programas existentes se complementen y se enriquezcan.

Estamos conscientes de que la investigación sobre los aspectos motivacionales y el rendimiento académico tiene que tomar en consideración el contexto instruccional, ambiental e histórico donde éstos se desarrollan. Nuestra experiencia, que se ha adquirido en el ámbito universitario, nos ha motivado a iniciar en la República Dominicana la línea de investigación del aprendizaje en contexto y desde la perspectiva del propio alumnado. En concreto, pretendemos que las conclusiones derivadas de esta investigación puedan dar paso a acciones dirigidas a intervenir en el alumnado de manera adecuada, pertinente y desde el punto de vista psicopedagógico, para la mejora de la calidad de los procesos de interacción entre el profesorado y el alumnado, lo que esperamos repercuta en aprendizajes más significativos.

La experiencia derivada de largos años de trabajo con jóvenes que enfrentan dificultades para realizar con éxito sus estudios, despertó el interés por este tema que se concretó alrededor de los procesos de motivación y aprendizaje y que puede ilustrar a la academia sobre los aspectos a considerar en la orientación a jóvenes que viven la transición de la escuela secundaria a la universidad.

7.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La especificación de los objetivos de este estudio sobre los determinantes motivacionales del aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado de primer año de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana, se concretó tomando como referencia y marco general las investigaciones que en torno a

esta temática han realizado varios autores, como Biggs (1987,2005), Sternberg (2000), Zhang (2000), Rosario et al. (2005) y, de manera particular, los estudios que ha hecho el Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad de La Coruña, España. Esta línea de investigación también ha servido de marco para la realización de tesis doctorales (Porto, 1994; Morán, 2004; Brenlla, 2005) y para el desarrollo de investigaciones en otros países como Brasil y Puerto Rico.

En el año 2004 se estableció una relación de colaboración académica entre la PUCMM y la Universidad de La Coruña que ha incidido en el área docente y en la investigación. En cuanto a la docencia, dicha colaboración ha permitido el ofrecimiento en la PUCMM de la Especialidad en Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Contextos Escolares y Sociocomunitarios, que forma parte de la oferta académica de la Universidad de La Coruña. En el ámbito de la investigación, actualmente se está realizando un estudio que tiene el propósito de relacionar los procesos de aprendizaje con el rendimiento académico y con otras variables de índole más personal del alumnado de la escuela secundaria de la República Dominicana, para conocer y determinar el grado de influencia que pudiese existir entre las diferentes variables implicadas. Ambas vertientes están dirigidas por el Profesor Alfonso Barca, de la Universidad de La Coruña.

El proyecto sobre el que aquí se informa siguió los lineamientos generales de las investigaciones que sobre esta temática se están llevando a cabo en la Universidad de La Coruña facilitando con ello las decisiones relativas a los aspectos metodológicos y a los instrumentos de medida más adecuados para realizarlo. En este sentido, se asumió que, en términos generales, se podía seguir el modelo *3P* de enseñanza y aprendizaje de John Biggs (1985, 1993, 1996), en lo que se refiere al diseño operativo de las relaciones entre las diferentes variables que se incorporaron. De igual modo, se contó con la disponibilidad de los instrumentos apropiados para medir dichas variables: las escalas *SIACEPEA*, como sistema integrado para medir los enfoques de aprendizaje y las atribuciones causales (Barca, 2000); *ECEFA-92*, para la exploración de aspectos de la vida personal del alumno y de sus metas académicas (Barca et al., 1999); *CEAP-48*, para medir la motivación académica y las atribuciones causales (Barca, Porto y Santorum,

2005), y, para la evaluación del autoconcepto, la escala *ESEA-2*, adaptación al español del cuestionario *SDQ-II* (González-Pienda y Núñez, 1992).

Para abordar el tema de la motivación era imprescindible enfocar los constructos que la determinan tomando en consideración para ello las características personales del alumnado en su interacción con las del contexto de la enseñanza. Por tanto, el diseño de investigación se basó en el modelo 3P, original de Dunkin y Biddle en 1974 y adoptado por Biggs en 1987 (Sternberg, 2000; Zhang, 2000 y Rosario et al., 2005). Fundamentado, por un lado, en la convicción de que en el núcleo central del aprendizaje se interrelacionan de manera sistémica la *intención* o motivo que el aprendiz tiene para enfrentarse a los estudios que realiza, el *proceso* que sigue y que le permite poner en ejecución unas estrategias determinadas para alcanzar sus objetivos, y los logros, resultados o *producto*, que en los contextos educativos se manifiesta en términos de rendimiento académico. Por otro lado, también se basó en el hecho de que dichas interrelaciones fueron confirmándose empíricamente. Biggs (1987, 2005) desarrolló un *modelo general de aprendizaje del estudiante*, conocido también como *modelo 3p*, en alusión a que en el mismo se pueden distinguir tres factores: *presagio*, *proceso* y *producto*.

El modelo *3P* enfatiza la importancia de conocer las percepciones que los estudiantes tienen de su ambiente de aprendizaje. También conduce a tomar en cuenta que si bien los profesores no tienen control sobre las características de sus estudiantes, sí tienen control sobre el ambiente de aprendizaje que se vive en el aula y pueden influir sobre el enfoque que los estudiantes asuman en sus estudios (Tek Yew, 2005).

Dicho modelo describe el proceso de enseñanza y aprendizaje y el funcionamiento de un aula/sala de clase en las tres fases antes señaladas: *presagio*, *proceso* y *producto*. Los *factores de presagio* comprenden los aspectos contextuales del alumno y de la enseñanza, previos a la acción educativa en un aula. Se entienden como factores pre-activos. Conviene señalar que los estudiantes llegan al centro educativo con un bagaje de experiencias provenientes de su entorno, sus creencias o intereses que le han permitido ya

adquirir determinadas competencias cognitivas (McCombs y Whisler, 1997); unos conocimientos previos específicos, y una idea particular de lo que significa el aprendizaje, como también particular es la percepción que se forman acerca de los requisitos académicos establecidos por el centro educativo en cuestión. Todos estos factores influyen sobre las *variables proceso*, variables que describen la dinámica de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar de una forma interactiva y sistémica en el aula y de cuya interacción resulta la *fase producto* que, en muchos casos es sinónimo de resultados escolares o rendimiento académico.

En esta investigación tiene gran relevancia la inclusión de variables relativas a las características personales de los alumnos y a los aspectos distintivos del entorno educativo ya que ambos, alumnos y entorno, interactúan y desarrollan percepciones mutuas que les permiten constituirse en las *variables presagio*. La consideración de esta realidad y del hecho de que estas variables existen desde antes de que se inicie el proceso de aprendizaje, condujo a que se incluyeran en esta investigación.

Tomar en cuenta las características del estudiante es una visión muy favorecida por los estudiosos del rendimiento académico en la actualidad. Sin embargo, para tener una comprensión acabada del éxito y del fracaso académico, es indispensable considerar otras variables. Arnaiz (2005:3) se refiere al tema diciendo que es necesario “*abandonar las posturas y los planteamientos simplistas e individualistas que consideran al estudiante como la única clave del éxito y del fracaso escolar, y que no tienen en cuenta otras variables como son las políticas educativas, la influencia del contexto social, cultural y familiar, el funcionamiento del sistema educativo y de los centros en sí mismos, la dinámica de las aulas, y la disposición del propio alumnado*”.

La concepción actual considera el proceso de enseñanza/aprendizaje como interactivo y que, unido a los demás procesos educativos, configuran un sistema. Pero este planteamiento puede presentar grandes dificultades cuando llega el momento de diseñar una estrategia empírica que permita arribar a resultados fiables y válidos que resulten pertinentes al momento de intentar mejorar la calidad de dichos procesos. En esta

investigación no pretendemos estudiar este *sistema* en su totalidad. El entorno no fue directamente estudiado, especialmente en lo que tiene que ver con el desempeño del profesor. Por eso, concretamente, nos centraremos en algunos de los elementos de este sistema, a saber: la percepción que tiene el alumno de algunas variables familiares, las atribuciones causales, el autoconcepto, las metas académicas; elementos estos que están mediados por los procesos de aprendizaje que vive el alumno cuando aborda el estudio en un contexto educativo específico, como es el primer año de estudio en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana.

Partiendo de estas precisiones y de las consideraciones teóricas que sirven de marco conceptual a esta investigación, se ha optado por un modelo de programa de investigación *mediacional* que se centra en el estudiante y que trata de buscar los factores que median en su rendimiento académico, como el modelo propuesto por Biggs (1987). Este autor se une a los que consideran que el estudiante interpreta el contexto de enseñanza desde su propia perspectiva y motivaciones y esto da lugar a una actividad metacognitiva que se centra en el aprendizaje en sí mismo.

Como se ha indicado, en el modelo propuesto por Biggs (1987) se distinguen tres tipos de variables: a) por una parte, están aquellas variables que existen previas a cualquier rendimiento, son las variables *independientes* y que Biggs dividió en variables personalológicas y en variables situacionales. Estas variables pueden ejercer efectos sobre el rendimiento, pero dicho efecto es mediatizado por las estrategias y los motivos del estudiante; b) por otra parte, está el “*complejo del proceso de estudio*”, que son variables *intervinientes* y que abarcan los motivos que tiene el estudiante para aprender y las estrategias con las que aborda sus tareas de aprendizaje y; c) en el mismo sentido, se encuentran las *variables dependientes o variables producto*. En estas variables se puede aislar el resultado del aprendizaje que en el ámbito de este estudio la representa el rendimiento académico. Este modelo propone, en definitiva, que determinados factores (personalológicos y situacionales) influyen en el rendimiento académico, no de forma directa, sino a través de la mediación ejercida por los componentes motivacionales y estratégicos de los enfoques de aprendizaje, las metas y las atribuciones causales. Biggs terminó considerando su modelo como interactivo y compuesto por tres

factores o fases, a saber: *presagio, proceso y producto* y en definitiva, como ya dijimos, se denomina *Modelo 3P* (Biggs, 1987, 2005).

Las variables contempladas en el *Modelo 3P*, que es un modelo centrado en el estudiante, forman un sistema en el cual las características del estudiante, las particularidades del sistema educativo en el que se encuentra y el resultado del aprendizaje, articulan un todo interrelacionado e interactivo. Por eso, los componentes de este modelo a niveles de presagio, proceso y producto tienden a mantenerse en equilibrio y cualquier cambio introducido en una de sus partes o componentes afecta a las demás.

En definitiva, y teniendo siempre presente el Modelo de Investigación 3P, en la presente investigación, las variables estudiadas se agruparon como se indica a continuación:

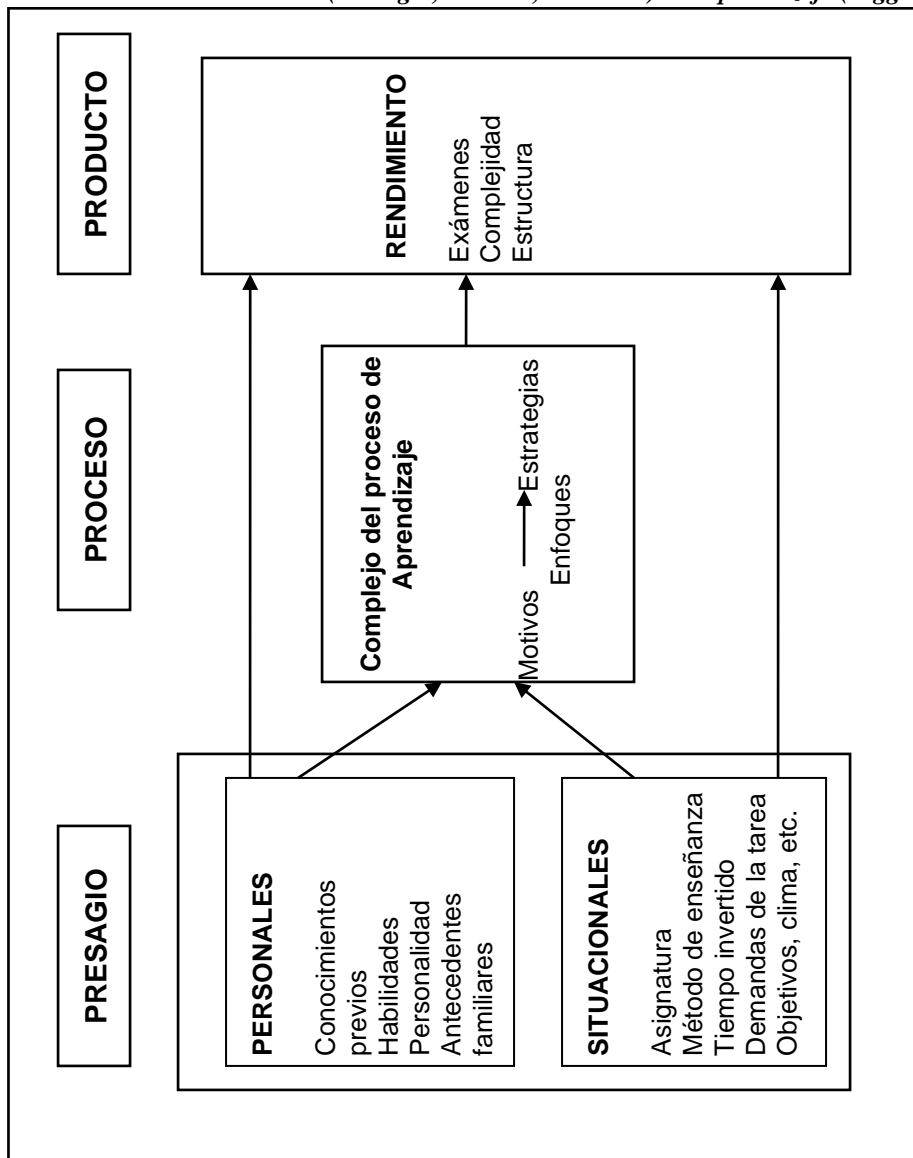
1) variables independientes (presagio y proceso) aquellas que se relacionan con:

- a) procedencia (social, geográfica) y género de los sujetos,
- b) contextos socioculturales y niveles escolares/académicos de los sujetos,
- c) estilos atribucionales causales,
- d) condiciones de estudio en casa,
- e) condiciones familiares y apoyo al trabajo escolar,
- f) el autoconcepto,
- g) el contexto familiar-escolar,
- h) las metas académicas de los sujetos participantes.
- i) Los enfoques de aprendizaje

2. Variables dependientes (producto) que tienen en cuenta:

- a) el rendimiento académico,
- b) las metas académicas y los enfoques de aprendizaje

. *Figura 19: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje (Biggs 1978, 1999).*



7.3 Planteamiento de los objetivos e Hipótesis

El objetivo general que se propone esta investigación es analizar el proceso de aprendizaje que desarrolla el alumnado de primer año de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra para así conocer los aspectos motivacionales que actúan como determinantes de su rendimiento académico. En este sentido, esta investigación, pretende analizar y determinar la influencia de las variables descritas en el *Modelo 3p* a saber: a) *variables presagio* consideradas (variables familiares, motivación académica, autoconcepto, las atribuciones causales), mediadas por b) *las variables proceso* (enfoques de aprendizaje, metas académicas, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto académico), en la determinación de c) la *variable producto*, concebida como rendimiento académico, en el alumnado de primer año de universidad, en la República Dominicana.

Como ya expusimos, el modelo que se siguió en el proceso de esta investigación es de corte mediacional. A continuación, y de conformidad con dicho modelo, se exponen los objetivos específicos que permitieron concretizar el objetivo general que trataremos de analizar, y también sus correspondientes hipótesis de trabajo consideradas como fundamentales para proceder a su contraste y verificación utilizando la metodología estadística y matemática recomendada para tales fines.

El objetivo general se concretiza en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Conocer las características generales y las diferenciales del alumnado dominicano del primer año de la PUCMM, tomando como referencia los aspectos más significativos de las variables presagio, proceso y producto estudiadas en esta investigación.

Planteamos este objetivo porque pensamos que en buena medida, son las variables mencionadas las que en definitiva determinan los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. En las variables presagio incluimos el marco contextual familiar,

las relaciones con el centro académico, las atribuciones causales, el autoconcepto académico y el autoconcepto general.

Hipótesis 1 (H1): Existen diferencias significativas en las variables motivacionales y de aprendizaje, con mayor o menor incidencia, del estudiantado de primer año de la PUCMM, en función, tanto del género como de los factores personales y familiares relacionados con el estudio, también de las atribuciones causales, de los niveles de autoconcepto, de las metas académicas y de los enfoques de aprendizaje.

Objetivo 2. Conocer la influencia que las variables presagio (variables personales, académicas y familiares, atribuciones causales y autoconcepto) ejercen sobre los procesos y enfoques de aprendizaje del estudiantado de la muestra.

Este objetivo pretende abundar un poco más sobre el conocimiento de la influencia que las variables familiares ejercen en términos de la ayuda y el apoyo que puedan brindar al alumno para la realización de sus tareas escolares. Pensamos que esta ayuda, junto a la valoración positiva que la familia hace de las capacidades del alumno para enfrentar las tareas escolares y de las buenas relaciones que establece con el centro académico inciden en las intenciones, expectativas y, en definitiva, en las estrategias y en la manera como el alumno enfrenta y aborda la situación de estudio. En esta línea se plantea la hipótesis 2, precisamente para contrastar la información buscada en el objetivo 2.

Hipótesis 2 (H2): las buenas condiciones de estudio en la casa y las actitudes familiares positivas ante el estudio de los hijos ejercen una influencia positiva y significativa sobre los procesos de aprendizaje, especialmente, sobre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG), del estudiantado de la muestra. En los niveles bajos de las variables mencionadas, se afirma que la influencia será positiva y significativa en los enfoques superficiales de aprendizaje (EOR-SP).

Objetivo 3. Conocer la influencia que las variables presagio (variables personales, académicas y familiares, atribuciones causales y autoconcepto) ejercen sobre el rendimiento académico del alumnado.

En este caso, pretendemos conocer la influencia de las variables mencionadas en el objetivo 2 pero ya no en los procesos de aprendizaje sino en el rendimiento académico. Debemos recordar que esta es la variable producto correspondiente al modelo de investigación que hemos elegido y seguido en esta investigación.

Hipótesis 3 (H3): Las atribuciones causales internas y el autoconcepto académico ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG), mientras que lo contrario ocurre con las atribuciones causales externas y el bajo autoconcepto académico. Se afirma que estas últimas inciden en la obtención del enfoque superficial de aprendizaje (EOR-SP).

Objetivo 4. Se pretende conocer la posible influencia que ejerce la adopción de las diferentes metas académicas de aprendizaje, rendimiento y valoración social en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento.

Siendo las metas un elemento estructural de la motivación para el estudio, consideramos importante y relevante para esta investigación conocer la influencia que ejercen las mismas y las estrategias de aprendizaje que los alumnos ponen en ejecución cuando desarrollan las tareas académicas, sobre el rendimiento.

Hipótesis 4 (H4): Las atribuciones causales internas y las metas académicas de aprendizaje y de rendimiento ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, así como en los procesos de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG). Las atribuciones causales externas y las metas de valoración social predicen la obtención de un rendimiento académico deficiente y la adopción de enfoques de aprendizaje superficiales (EOR-SP).

Objetivo 5. Conocer la influencia que las variables de proceso (como los enfoques de aprendizaje y las metas académicas) ejercen sobre el rendimiento académico del alumnado de primer año de la PUCMM.

Pensamos que alcanzar este objetivo nos ayudará a comprender mejor el papel que juegan la intención que el alumno tiene para el estudio y las estrategias que pone en ejecución al realizar las tareas requeridas, esto es, en definitiva, su enfoque de aprendizaje; así como lo que se propone alcanzar con los resultados de su desempeño, sea obtener altas notas, merecer la admiración de sus padres, de sus maestros y de sus compañeros, tienen una influencia considerable en la determinación de su rendimiento.

Hipótesis 5 (H5): Las atribuciones causales internas, las estrategias de aprendizaje de organización y comprensión y el autoconcepto académico, ejercen una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que las atribuciones causales externas, el bajo autoconcepto académico y las estrategias superficiales inciden en la obtención de un rendimiento académico deficiente.

Hipótesis 6 (H6): La utilización de enfoques de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG) y la búsqueda de metas de aprendizaje y de rendimiento ejercen una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que los enfoques superficiales (EOR-SP), así como la opción por metas de valoración social, influyen significativamente en la obtención de un bajo rendimiento académico.

Objetivo 6: utilizar los datos proporcionados por las pruebas que se han empleado en esta investigación como instrumentos a partir de los cuales se pueda obtener una información fiable y válida de los procesos motivacionales y de aprendizaje, de modo que sea posible establecer criterios de evaluación objetivos para el alumnado de primer año de Universidad, de la República Dominicana. Para ello se analizarán las propiedades psicométricas (fiabilidad de Cronbach y validez de constructo) de todas las pruebas y se establecerán los respectivos baremos por factores y dimensiones estructurales de cada prueba o instrumento que se ha utilizado en esta investigación. Dichos baremos darán

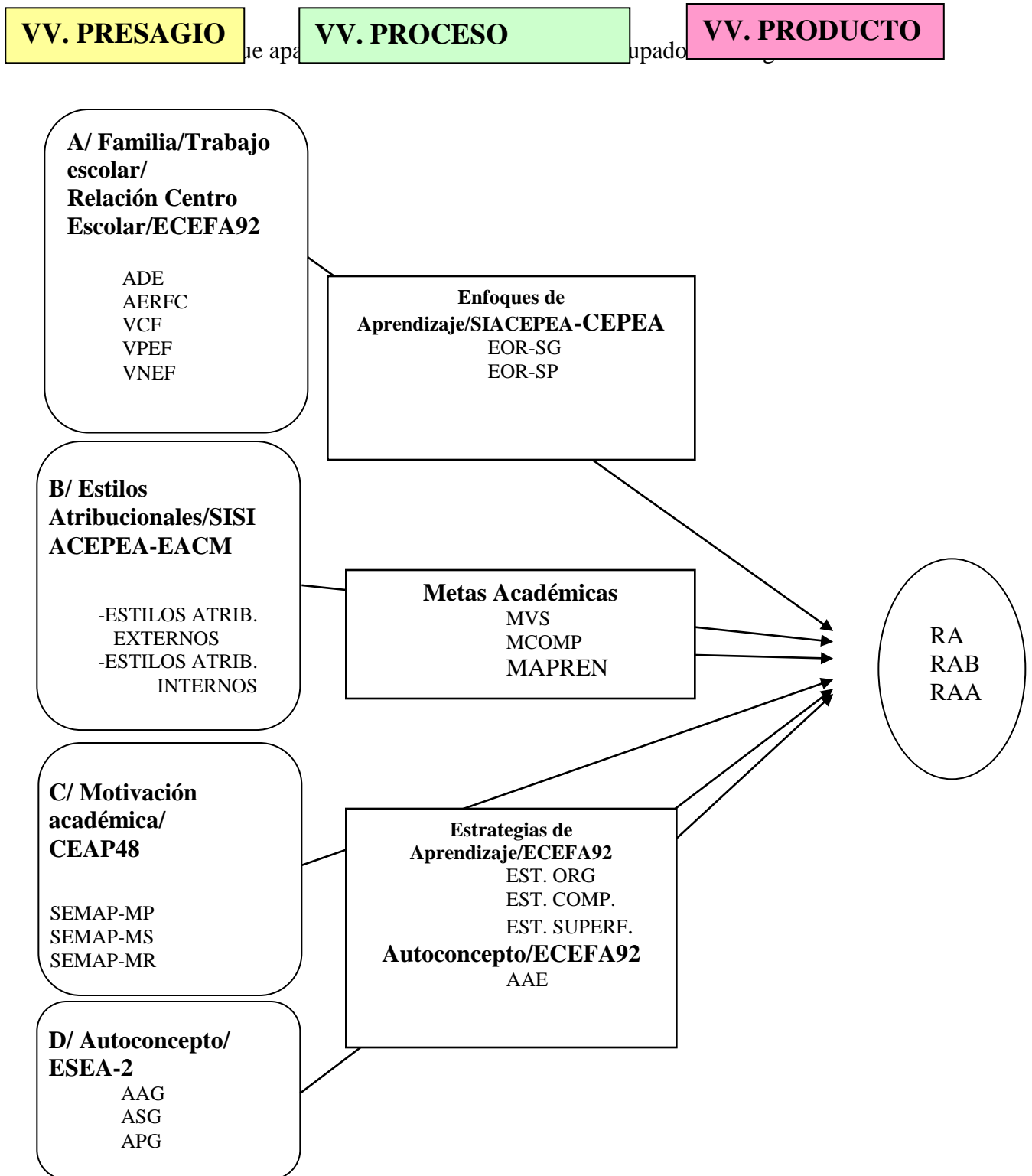
mayor seguridad en la interpretación de los puntajes obtenidos en aplicaciones futuras de las referidas pruebas, tanto individual como colectivamente.

7.4 DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

Este apartado se dedica a la presentación de las variables analizadas en este estudio y que se ubican en la fase presagio, proceso o producto, según les corresponda conforme al *Modelo 3P* que sirve de base a la estructura del diseño de esta investigación.

En la *Figura 20*, que se presenta a continuación, se agrupan las variables analizadas en el estudio y los instrumentos de medida utilizados. Estos instrumentos se describen más ampliamente en el apartado *Instrumentos de medida*.

Figura 20 diseño de la investigación: presentación de variables e instrumentos utilizados



1. **Variables Presagio o de Entrada.** Aquí se incluyen las variables intrapersonales que con mayor frecuencia se han considerado importantes por su demostrada vinculación con el rendimiento académico. A continuación se describen someramente.

a) *Familia y trabajo escolar*, suministrado por la aplicación de la escala ECEFA-92. Además de las características relativas a la identificación personal y académica, a través de dicha escala se obtienen informaciones concernientes a los aspectos del contexto socio-familiar que vive el alumnado así como también de la percepción que éste tiene sobre la ayuda y el apoyo que recibe de sus padres (AERFC). Aquí también se recogen informaciones acerca de la confianza que los padres muestran sobre la capacidad de los hijos para la realización del trabajo académico (VCF), la satisfacción ante los buenos resultados, los refuerzos y el apoyo que están dispuestos a brindarle en sus estudios así como la confianza que demuestran ante los aportes que los estudios ofrecen para el futuro de los hijos (VPEF, VNEF). La *concepción sobre el fracaso escolar* (CFE) recoge las ideas que sostiene el alumno sobre el sentido y finalidad de la educación y las variables contempladas en la sesión denominada *condiciones de estudio en casa* (CEC), donde se contemplan los hábitos de estudio y las facilidades en término de materiales de estudio, de iluminación y del grado de control que ejercen los padres sobre las actividades de estudio en el hogar, son los elementos sobre los cuales pivotan las variables agrupadas en este apartado. Las informaciones que aportan estas variables son utilizadas también para la descripción de la muestra.

b) *Causas y estilos atribucionales*: Las causas más comunes a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o sus fracasos son: *tener o no tener la habilidad* para realizar la tarea en cuestión, *hacer o no hacer el esfuerzo* al intentar aprender la tarea, *a la buena o mala suerte*, *a los profesores* y *a la facilidad o dificultad de la tarea*. Pero sabemos que la importancia psicológica de las atribuciones causales está determinada por las dimensiones que las caracterizan. En este apartado se especifican los *estilos atribucionales externos*, según el locus de control de la causa esté ubicado fuera del propio individuo en cuyo caso estamos frente *atribuciones incontrolables y externas* no pudiendo

el individuo ejercer ningún control sobre dichas causas y los *estilos atribucionales internos*, que hacen referencia a las *atribuciones controlables e internas*, porque están bajo el control de la persona (Weiner, 1979,1986; González-Pienda y Núñez, 1994; Barca, 2000, Brenlla, 2005; Barca et al., 2009).

c) Con el análisis de la variable *autoconcepto* se recaban informaciones sobre las dimensiones de este importante constructo que han sido señaladas en otras investigaciones por la incidencia que tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido, se ha encontrado que las dimensiones que hacen referencia al autoconcepto académico, las que indican las autoevaluaciones emocionales y afectivas así como las autopercepciones que tienen que ver con la apariencia física y con las relaciones sociales abarcadas por la dimensión *autoconcepto privado general*, podrían ser las que ejerzan las influencias más significativas sobre el rendimiento de los participantes en esta investigación (Marsh, 1986; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1998; Moller et al., 2009).

2. Variables Proceso. En este factor hemos situado las variables que, en la teoría de Biggs, constituyen el *Complejo del Proceso de Estudio*.

a) *Enfoques de aprendizaje*. Dentro de este factor se incluye el conjunto de los motivos (superficial, profundo y logro) y las estrategias (superficial, profundo y logro), cuya combinación constituye el núcleo que articula el proceso de aprendizaje y del cual se derivan los enfoques de aprendizaje (*superficial, profundo y de logro*). Estos factores están contemplados en la *subescala II* del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA) que en realidad está incluido en la Escala SIACEPEA. Las investigaciones más recientes han demostrado que la combinación de motivos y estrategias no sigue la estructura que se encontró en los estudios originales y que en realidad son dos los enfoques de aprendizaje: *orientación al significado (EOR-SG)* y *enfoque de orientación superficial (EOR-SP)* (Porto, 1994; Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001; Barca y Peralbo, 2002; Porto et al., 2009).

b) *La motivación académica* en gran parte se concreta en las *metas académicas* concebidas como un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formado por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro. Las *metas de aprendizaje* implican que el alumno tiene una motivación intrínseca que se caracteriza por el deseo de dominar los contenidos, por aprender y por la curiosidad ante la novedad. Por otro lado, las *metas de rendimiento*, de *valoración social* o *de logro* revelan una motivación extrínseca caracterizada por la búsqueda de reconocimiento, recompensas y premios (Weiner, 1986; Valle y González Cabanach, 1998; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Barca et al., 2009; González González y García Señorán, 2009).

3. Variable Producto. Las variables que se incluyen en este factor son aquellas que están muy estrechamente vinculadas a los resultados del aprendizaje. En nuestro caso estará reflejado en el rendimiento académico de los participantes en esta investigación.

7.5 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION Y ALUMNADO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRA: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El número de alumnos que estaba previsto para participar en esta investigación fue de 800. Sin embargo, al momento de procesar las respuestas, por diversas circunstancias fue necesario descartar los cuestionarios correspondientes a 13 de los alumnos por lo que el número real de participantes fue de 787 (382 del campus de Santo Domingo y 405 del campus de Santiago).

A continuación se describirán las características del grupo de participantes. Los datos personales ofrecidos por cada alumno y sus respuestas a las primeras preguntas de la **Escala de Evaluación de Contextos Escolares, Familiares y Académicos para el Alumnado (ECEFA-92)**, proporcionaron los datos para dichas descripciones.

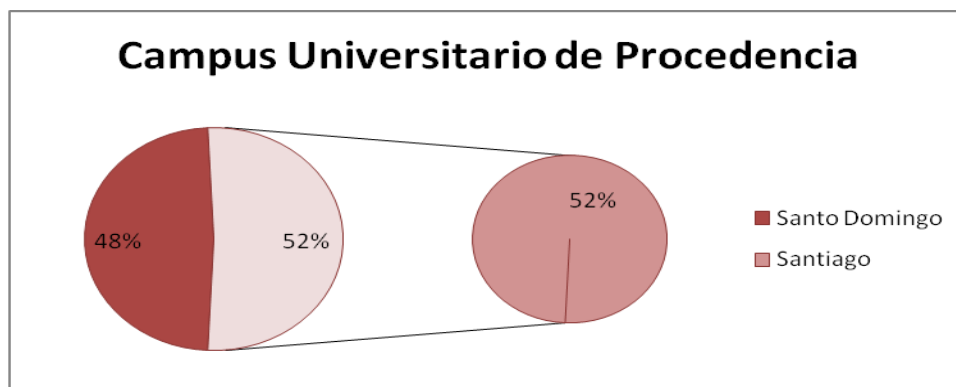
7.5.1 Campus de procedencia.

En la Tabla No.1 puede observarse el número de alumnos encuestados por campus de esta Universidad, con el porcentaje que representa dentro del número total de la muestra.

Tabla No. 1. Distribución del alumnado por campus de procedencia.

Distribución de los sujetos de la Muestra según campus universitario donde realizan sus estudios			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Santo Domingo	382	48	48
Santiago	405	52	100
Total	782	100	

Gráfico No. 1 Campus Universitario de Procedencia de los Estudiantes de la Muestra



El Gráfico No. 1 indica que la distribución de los alumnos por campus fue de 52% de Santiago y de 48% del Recinto Santo Tomás de Aquino, de Santo Domingo.

7.5.2 Sexo de los participantes

En la distribución de la muestra por sexo que se presenta en la Gráfico No. 2 se observa que en la muestra predomina el sexo femenino, 53%, frente al masculino, 47%. Esta ha sido una constante en la población general de la Pontificia Universidad Católica

Madre y Maestra y también se presenta en el total de estudiantes que ingresó a cada campus en agosto del 2006.

Gráfico No. 2 Distribución de los Estudiantes de la Muestra Según Sexo

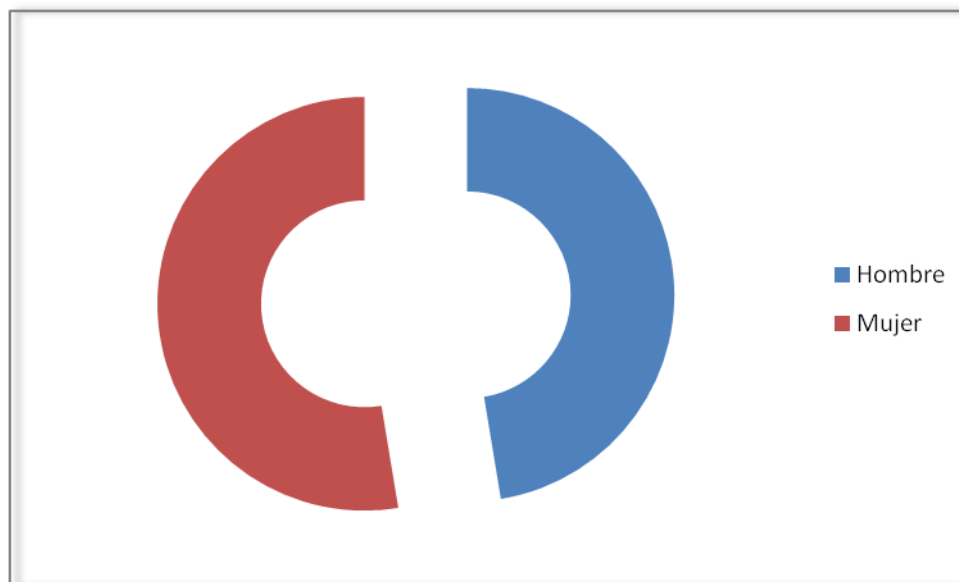


Tabla No. 2 Distribución de los Estudiantes de la muestra según el Sexo

Distribución de los sujetos de la muestra según sexo			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Hombre	373	47	47
Mujer	414	53	100
Total	787	100	

7.5.3 Edad de los participantes

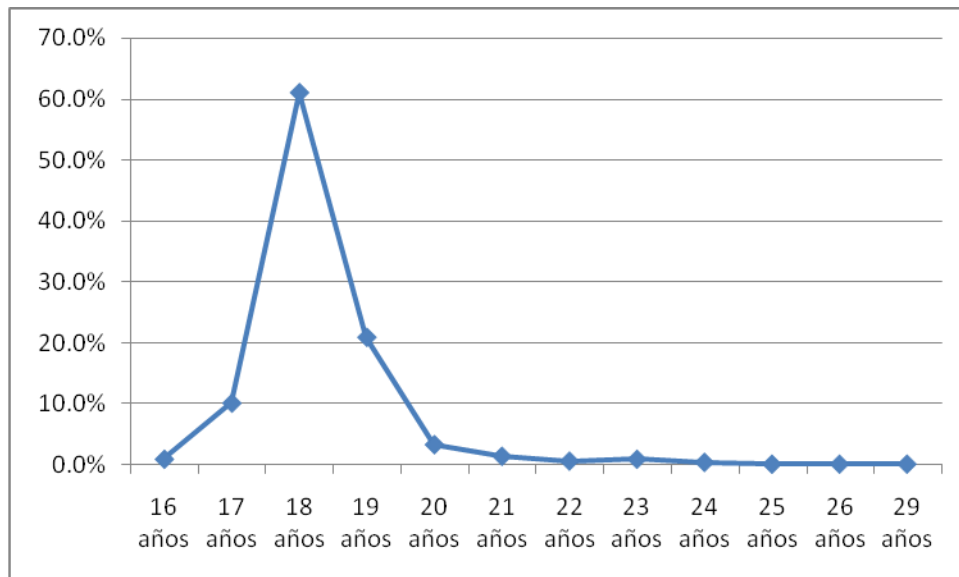
La edad de los sujetos que integran la muestra y que se detalla en la *Tabla No.3* abarca desde los 16 hasta los 29 años. La edad más frecuente es la de 18 años, esto es, el 61% de la muestra. Esa es la edad en la que la mayoría de los jóvenes concluye la educación media en la República Dominicana aunque ocurren casos de alumnos que

terminan a los 15 o a los 16 años. La distribución de las demás edades es 0.9% de 16 años, 10.1% de 17 años, 20.9% de 18 años, 20.7% de 19 años, 3.3% de 20 años, 1.4% de 21 años, .6% de 22 años, .9% de 23 años, .4% de 24 años y .1% para los de 25, 26 y 29 años.

Tabla No. 3 Distribución del alumnado de la muestra según la edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16 años	7	0.9	0.9	0.9
17 años	79	10	10.1	11
18 años	475	60.4	61	72
19 años	163	20.7	20.9	92.9
20 años	26	3.3	3.3	96.3
21 años	11	1.4	1.4	97.7
22 años	5	0.6	0.6	98.3
23 años	7	0.9	0.9	99.2
24 años	3	0.4	0.4	99.6
25 años	1	0.1	0.1	99.7
26 años	1	0.1	0.1	99.9
29 años	1	0.1	0.1	100
Total	779	99	100	
Perdidos	8	1		
Total	787	100		

Gráfico No. 3 Distribución del alumnado de la muestra según edad



7.5.4 Carreras que estudian los alumnos de la muestra

En cuanto a la carrera que hasta ese momento habían seleccionado los sujetos de la muestra, como indica la *Tabla No. 4*, la que mayor porcentaje obtuvo fue la de Administración de Empresa (ADM), con un 16.3%. Las demás se distribuyen así: Mercadotecnia, (MCT), 12.8%; Ingeniería Industrial (II), 12.6%; TISC, Tecnología en Ingeniería de Sistemas y Computación (TISC), 11%; Ingeniería de las Telecomunicaciones (ITT), 7.9%; Administración Hotelera (ADH), 5.9%; TITT (Tecnología en Ingeniería de las Telecomunicaciones), 5.7%; Economía, 5.5%; Ingeniería de Sistemas y Computación, 4.7%; Ingeniería Civil (IC), 3.8%; Derecho (DER), 1.8%; Medicina (MED), 1.5%; Administración Hotelera Mención Mercadeo (ADM.) e ITE, 1.3. Luego, las carreras de Administración Hotelera, Mención Alimentos y Bebidas (ADHA), Arquitectura (ARQ), Contabilidad (CNT), Estomatología (EST), Psicología (PSIC) y Terapia Física (TF), tienen un porcentaje inferior a 1.0% Por otro lado, 4 de los alumnos encuestados no indicaron las carreras a las que pertenecen y esto es un .5%. Conviene especificar que las carreras del

área de la salud (MED, EST y TF), sólo se ofrecen en el Campus de Santiago, no en el de Santo Domingo.

Tabla No. 4 Distribución de los alumnos según la carrera que estudian

Carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
ADH	46	5.8%	5.9%	5.9%
ADHA	2	0.3%	0.3%	6.1%
ADM.	10	1.3%	1.3%	7.4%
ADM	128	16.3%	16.3%	23.8%
ARQ	3	0.4%	0.4%	24.1%
CNT	6	0.8%	0.8%	24.9%
DER	14	1.8%	1.8%	26.7%
EC	43	5.5%	5.5%	32.2%
EST	7	0.9%	0.9%	33.1%
ETE	14	1.8%	1.8%	34.9%
IC	30	3.8%	3.8%	38.7%
IEME	11	1.4%	1.4%	40.1%
IEMM	9	1.1%	1.1%	41.3%
II	99	12.6%	12.6%	53.9%
ISC	37	4.7%	4.7%	58.6%
ITE	10	1.3%	1.3%	59.9%
ITT	62	7.9%	7.9%	67.8%
MCT	100	12.7%	12.8%	80.6%
MED	12	1.5%	1.5%	82.1%
MER	1	0.1%	0.1%	82.2%
PSIC	4	0.5%	0.5%	82.8%
TF	4	0.5%	0.5%	83.3%
TISC	86	10.9%	11.0%	94.3%
TITT	45	5.7%	5.7%	100.0%
Total	783	99.5%	100.0%	
Perdidos	4	0.5%		
Total	787	100.0%		

7.5.5 Nivel socioeconómico de las familias

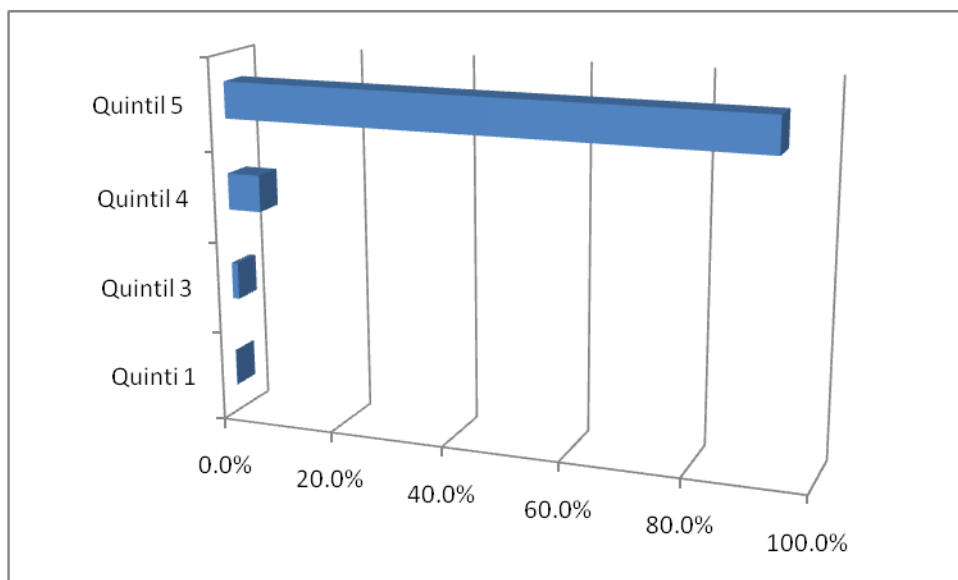
En la muestra predomina el nivel socioeconómico alto ya que el 98.7% de los alumnos se ubica en el quinto o cuarto quintil, para un 0.1% en el primer quintil, ningún estudiante del quintil 2 y apenas un 1.1% en el tercero. (Véase *Tabla No. 5*).

Tabla No. 5 Nivel socioeconómico de las familias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulativo
Quinti 1	1	0.1%	0.1%
Quintil 3	9	1.1%	1.3%
Quintil 4	46	5.8%	7.1%
Quintil 5	731	92.9%	100.0%
Total	787	100.0%	

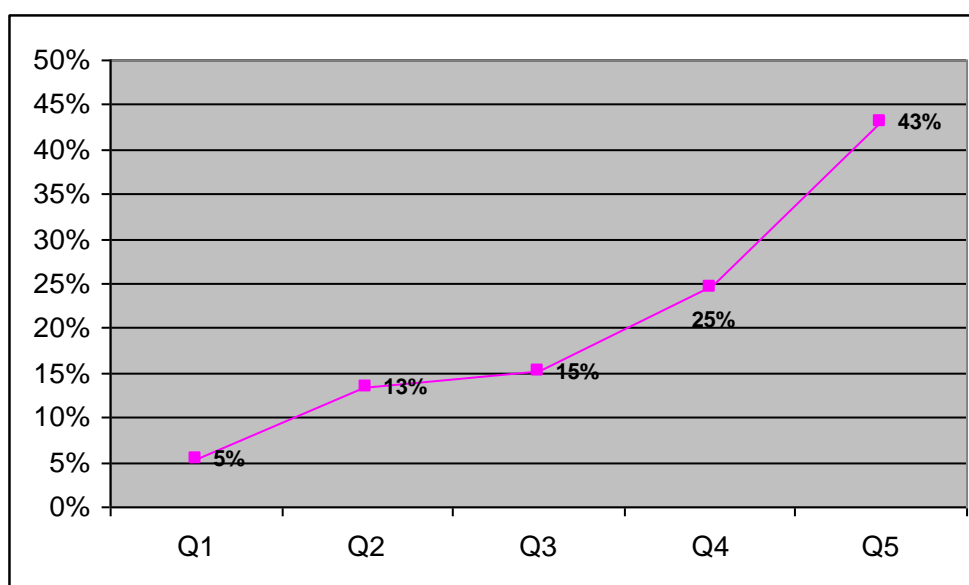
Nota: El Quintil 1 representa el 20% de los estudiantes de más bajo ingreso, el Quintil 5, el de mayor ingreso.

Gráfico No. 4 Distribución de la Muestra según Nivel Socioeconómico



Estos datos son consistentes con los de la Encuesta Nacional de la Juventud (2005) en la que se reporta que apenas un 5% de los jóvenes de 15 a 29 años pertenecientes al 20% más pobre asistía a la universidad, existiendo en la República Dominicana una gran desigualdad en el acceso a la educación superior según el nivel socioeconómico de la familia (Véase *Gráfico No. 5*).

Gráfico No. 5 Acceso a los Estudios Universitarios de los Jóvenes entre 15 y 29 años, según la Encuesta Nacional de la Juventud 2005



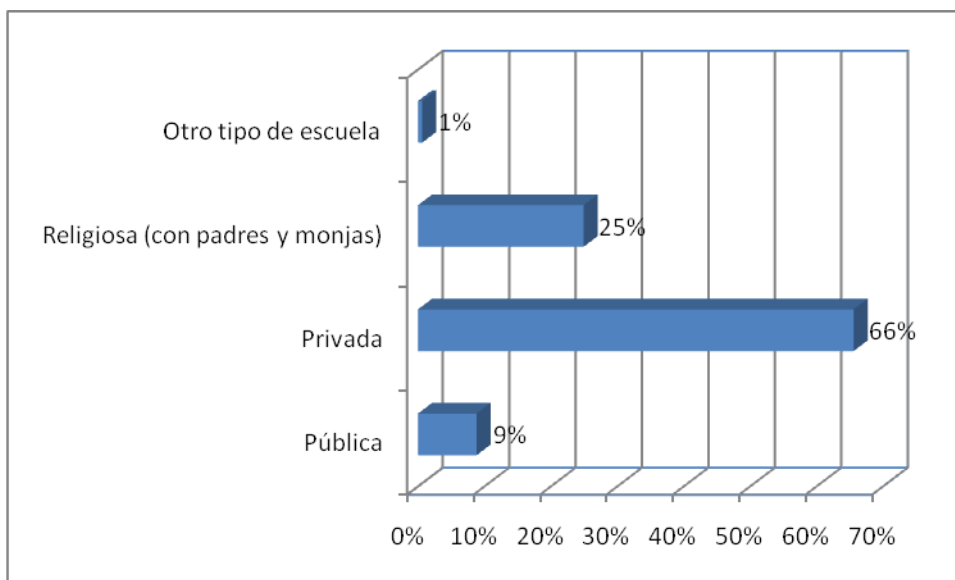
7.5.6 Tipo de escuela en estudios anteriores

El tipo de escuela donde los sujetos de la muestra cursaron los estudios secundarios puede apreciarse en la *Tabla No 6* y en el *Gráfico No. 6*. Predomina la escuela privada con una representación del 65.2%. Puede observarse también que los demás alumnos estudiaron en escuelas religiosas dirigidas por sacerdotes y/o monjas, 24.8%; el 8.8% en escuelas públicas y, en otro tipo de escuela, el 0.6%. Cinco (5) alumnos, 0.6%, no indicaron el tipo de escuela donde hicieron el bachillerato.

Tabla No. 6 Tipo de escuelas donde el alumnado de la muestra cursó los estudios anteriores

Tipo de escuela	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Pública	69	9%	9%	9%
Privada	513	65%	66%	74%
Religiosa (con padres y monjas)	195	25%	25%	99%
Otro tipo de escuela	5	1%	1%	100%
Total	782	99%	100%	
Perdidos	5	1%		
Total	787	100		

Gráfico No. 6 Tipo de escuela donde el alumnado de la muestra cursó los estudios anteriores



7.5.7 Rendimiento académico de los alumnos de la muestra

Tabla No. 7 Distribución del alumnado de la muestra según su rendimiento académico

Rendimiento Académico			
Índice Académico Acumulado	Número de Estudiantes	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Menos de 2.0	158	20%	20%
2.0 -2.9	374	48%	68%
3.0-4.0	250	32%	100%
Total	782	100%	

La *Tabla No. 7* presenta la distribución de los sujetos de la muestra según su rendimiento académico. Un 20.2% tiene un índice acumulado inferior a 2.0, el índice acumulado del 47.4% está entre 2.0 y 2.99 y para el 31.9% el índice acumulado está entre 3.0 y 4.0. El Índice Acumulado Promedio para los estudiantes de la muestra es de 2.58.

Si distribuimos la muestra según los percentiles, el 33% con rendimiento académico más abajo tiene 2.2 o menos de índice académico, el grupo que está entre el percentil 33 y el 36 tiene un rendimiento entre 2.3 y 2.9 y el grupo de rendimiento alto, es decir, los que están por encima del percentil 67 tienen un rendimiento académico entre 3.0 y 4.0.

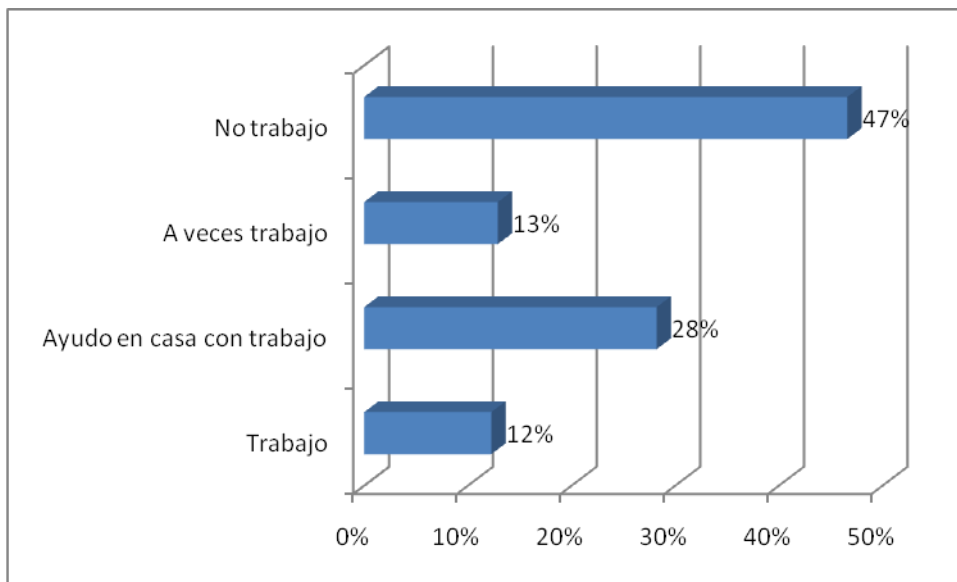
7.5.8 Actividad laboral de los estudiantes de la muestra

En la *Tabla No. 8* se observa que en la muestra predominan estudiantes que no realizan actividad laboral alguna. Esta categoría de alumnos representa el 46.6%, mientras que los que trabajan representan el 12.3%. En este sentido, el 12.9% a veces trabaja y el 28.2% ayuda en trabajo de la casa.

Tabla No. 8 Actividad laboral del alumnado de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulativo
Trabajo	96	12%	12%	12%
Ayudo en casa con trabajo	221	28%	28%	40%
A veces trabajo	101	13%	13%	53%
No trabajo	365	46%	47%	100%
Total	783	99%	100%	
Perdidos	4	1%		
Total	787	100%		

Gráfico No. 7 Actividad laboral del alumnado de la muestra



7.5.9 Nivel de estudio de los padres

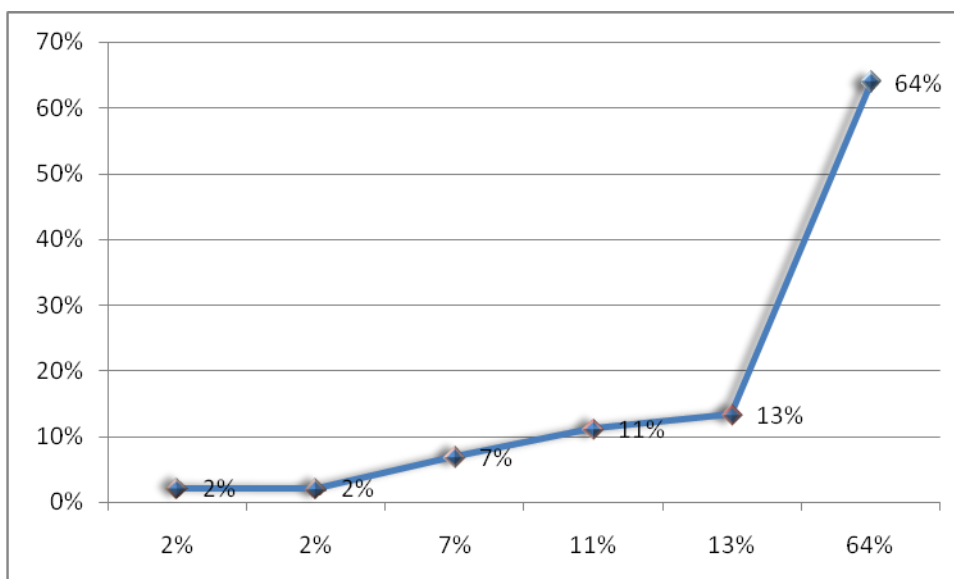
La mayoría de los sujetos de la muestra tienen padres con estudios universitarios completos, el 63.8%, frente al 2.3% cuyos padres no completaron la educación primaria. El 13.4% tiene un padre que no completó los estudios universitarios, el 11.3% completó la

secundaria, el 7% tiene incompleta la secundaria y el 2.2% completó los estudios primarios. (Ver *Tabla No. 9*).

Tabla No. 9 Nivel de estudio de los padres de los alumnos de la muestra

Nivel de estudio del Padre		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Primaria incompleta		18	2%	2%	2%
Primaria completa		17	2%	2%	4%
Secundaria incompleta		55	7%	7%	12%
Secundaria completa		88	11%	11%	23%
Universitaria incompleta		105	13%	13%	36%
Universitaria completa		499	63%	64%	100%
Total		782	99%	100%	
Perdidos	Ningún estudio	1	0%		
	Sistema	4	1%		
	Total	5	1%		
Total		787	100%		

Gráfico No. 8 Nivel de Estudios de los Padres de los alumnos de la muestra



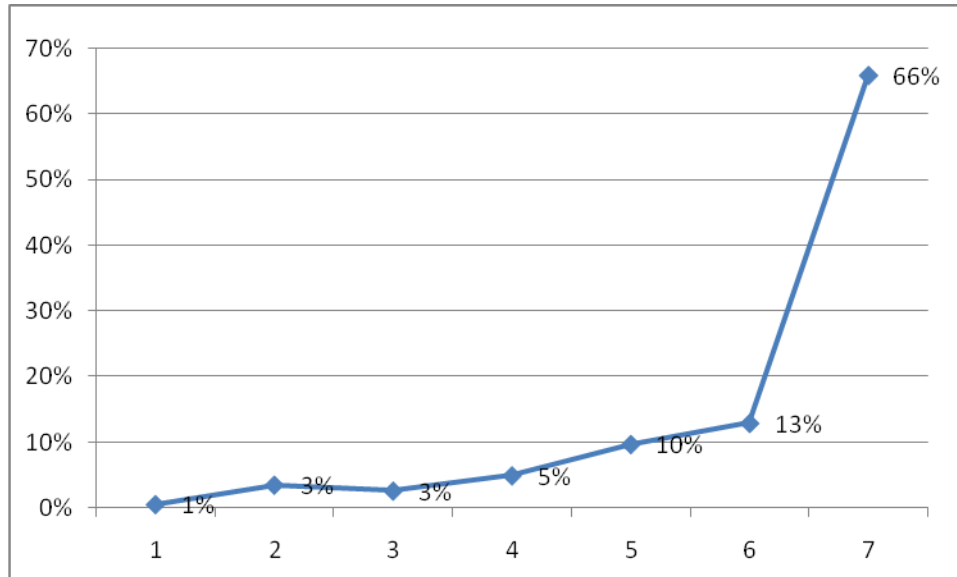
7.5.10 Nivel de estudio de las madres

En cuanto a los estudios de las madres de los alumnos de la muestra, también predominan las que tienen estudios universitarios completos, con un 65.9%, frente a las que no tienen ningún estudio, quienes representan el 0.5%. Las madres que dejaron incompletos los estudios universitarios representan el 12.9%, las que dejaron la primaria incompleta el 3.5%, las que completaron la primaria el 2.6%, las que completaron la secundaria el 9.7% y las que no concluyeron los estudios secundarios el 4.9%.

Tabla No. 10 Nivel de estudio de las madres del alumnado de la muestra

Nivel de estudio de la madre de los alumnos de la muestra		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Ningún estudio		4	1%	1%	1%
Primaria incompleta		27	3%	3%	4%
Primaria completa		20	3%	3%	7%
Secundaria incompleta		38	5%	5%	11%
Secundaria completa		75	10%	10%	21%
Universitaria incompleta		100	13%	13%	34%
Universitaria completa		511	65%	66%	100%
Total		775	98%	100%	
Perdidos	Sistema	12	2%		
Total		787	100%		

Gráfico No. 9 Nivel de Estudio de las madres de los alumnos de la muestra



7.4.11. Rendimiento y situación académica previa

El 90% de los alumnos encuestados expresan no haber repetido ningún curso en los estudios previos a su ingreso a la Universidad. Sólo un 7% admite haber repetido un curso en el pasado y un 3% dice estar repitiendo en esta oportunidad.

Tabla No. Rendimiento previo de los alumnos de la muestra

Experiencia de repitencia de curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Sí	51	6%	7%	7%
No	703	89%	90%	97%
Repito curso ahora	23	3%	3%	100%
Total	777	99%	100%	
Datos No disponible	10	1%		
Total	787	100%		

7.6 LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA: NORMATIVA ACADÉMICA

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) es una institución privada, no oficial, que fue fundada el 9 de septiembre de 1962, en la ciudad de Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Uno de los fines de esta institución es la formación de los profesionales que necesita el país para su desarrollo social, moral y espiritual (PUCMM, Estatutos). En la actualidad tiene dos campus: uno en la ciudad de Santiago de los Caballeros, con 8,000 estudiantes y otro en la ciudad de Santo Domingo con 5,265 estudiantes. Este último se inauguró el 8 de junio de 1981.

Esta universidad tiene establecido que sus estudiantes cursen durante el primer año de estudios un conjunto de asignaturas distribuidas en dos períodos académicos. Dichas asignaturas conforman un ciclo denominado Ciclo Básico de Estudios Generales. Este Ciclo en sus inicios, 1968, estaba constituido por las mismas asignaturas para todas las carreras siendo su objetivo fundamental el ofrecimiento de una formación general no diferenciada. La unidad encargada del desarrollo del Ciclo Básico tiene como una de sus funciones fundamentales el coordinar con los demás departamentos todas las asignaturas y actividades encaminadas a facilitar la adaptación del estudiante nuevo a la vida universitaria.

El hecho de que todos los estudiantes tengan que cursar el Ciclo Básico durante su primer año ocasiona que, como grupo, se puedan enfocar en conjunto las dificultades propias del cambio de la cultura de la escuela secundaria a la de la universidad, transición en la que se ponen en evidencia dificultades de índole tanto afectivas como académicas. Esto ha motivado que en diferentes instancias de la institución a este ciclo se le atribuyan funciones remediales.

7.6.1 El Ciclo Básico de Estudios Generales: objetivos

El ofrecimiento del Ciclo Básico de Estudios Generales durante el primer año de estudios tiene el objetivo de que los estudiantes:

- Tengan un encuentro metódico y organizado con el desarrollo científico, a través de una serie de asignaturas que les permiten recibir la interdisciplinariedad del conocimiento, llevándoles a tener una visión integral.
- Descubran y reafirmen cuáles son las áreas del conocimiento de su preferencia, por lo que este período de formación constituye una instancia efectiva de definición vocacional.
- Tengan oportunidades para comprender el contexto socio cultural en que se desenvuelven. Los profesores sirven de guía en el proceso para que los estudiantes entiendan y se sitúen en el entorno en que viven, de manera que puedan ejercer su profesión ajustados a la realidad, con conciencia social y visión transformadora, desde la perspectiva de la solidaridad, para que contribuyan al desarrollo de su área de conocimiento y del país.
- Desarrollen las capacidades de comunicación, análisis, pensamiento reflexivo y crítico, razonamiento divergente e inquisitivo, resolución de problemas, toma de decisiones y apreciación del conocimiento, así como estructuras intelectuales, hábitos y destrezas que le sirvan de base para las asignaturas profesionales que cursarán durante el desarrollo de su carrera.
- Fortalezcan su desarrollo como seres humanos a través de la vivencia de los valores fundamentales, morales, éticos y estéticos.
- Desarrollen una conciencia ambiental a través del fortalecimiento de sus conocimientos ecológicos.

7.6.2 Oferta académica para los estudiantes de primer año: asignaturas que deben cursar.

El Ciclo Básico de Estudios Generales de la PUCMM lo conforma un grupo de asignaturas que deben ser cursadas por los estudiantes independientemente de las carreras que estudian. Estas asignaturas son: Matemática Universitaria I y II, Español I y II, Introducción a la Historia Occidental, Introducción a la Historia Dominicana, una electiva en ciencias (Física o Biología), Lengua Extranjera y Orientación Académica.

En los últimos años se ha seguido la tendencia de que algunas carreras ofrecen a sus estudiantes asignaturas específicas durante el primer año. Se pueden señalar en este sentido la carrera de Administración Hotelera, Ingeniería de Sistemas y Computación, Arquitectura y Comunicación Social, que ofrecen desde el primer semestre asignaturas introductorias a sus respectivos campos del saber.

7.7 SISTEMA DE MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DETERMINACIÓN DE LA CONDICIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE DE LA PUCMM

7.7.1 Las calificaciones

Los estudiantes de primer año de la PUCMM están sometidos a las mismas reglamentaciones académicas que el resto del estudiantado.

En cada asignatura se requiere la presentación de un examen final o de un trabajo escrito y de la elaboración de trabajos parciales determinados por el profesor. Al final de cada período académico los profesores deben entregar a la Oficina de Registro la calificación final obtenida por cada uno de los estudiantes inscritos en los grupos de las asignaturas que enseñen.

Las calificaciones se determinan a partir de los puntajes numéricos que los estudiantes obtienen como resultado de las pruebas parciales y del examen final pero se otorgan en letras que se corresponden con la siguiente escala:

Calificación			Significado
Letras	Puntos	Porcentaje	
A	4	90 a 100	Excelente
B	3	80 a 89	Muy Bueno
C	2	70 a 79	Bueno
D	1	60 a 69	Suficiente
F0	59 o menos		Reprobado
FN	0		Reprobado por insistencia excesiva
ET			Examen extraordinario transferido
IT			Examen incompleto transferido
R			Retirado de la asignatura
S			Satisfactorio (asignatura sin créditos)
FS			No satisfactorio (asignatura sin créditos)

7.7.2 El índice académico

En la PUCMM el indicador de rendimiento académico es el índice académico y es el que determina la permanencia o no del estudiante en la institución. En este sentido, el Reglamento Académico General establece lo siguiente: “Existen dos diferentes índices académicos. El índice semestral, que se obtiene tomando en cuenta solamente las asignaturas cursadas por un estudiante en un determinado semestre o período académico y el índice acumulado, que toma en cuenta todas las asignaturas, aprobadas o no, cursadas por un estudiante”.

El índice académico es un promedio ponderado que resulta de la división del total de puntos por el total de créditos. Los puntos de una asignatura se obtienen multiplicando el

número de créditos de la asignatura cursada por el valor de la calificación obtenida en dicha asignatura, según la escala antes indicada.

En el cálculo de los índices no se toman en cuenta las calificaciones I, E, y R por representar situaciones temporales las dos primeras, y el retiro oficial de la asignatura, la última. Tampoco se toman en cuenta en el cálculo de los índices las calificaciones IT y ET por representar la transferencia de la asignatura hasta el semestre académico siguiente, la primera, y la transferencia del examen extraordinario de la asignatura del semestre académico siguiente, la segunda.

7.7.3 La condición académica

La condición académica de un estudiante se determina tomando en cuenta su índice semestral y su índice acumulado. Existen dos condiciones académicas que son: normal o “a prueba académica”. Un estudiante está en condición académica normal cuando por lo menos uno de sus dos últimos índices semestrales es igual o mayor que 2.0 y su índice acumulado es igual o mayor que 2.0. Sin embargo, está establecido que el índice académico obtenido por el estudiante al concluir su primer semestre no afecta su condición académica. Es decir, que aunque dicho estudiante, que es el que se usó para esta investigación, no alcance el índice semestral mínimo requerido de 2.0 al término de su primer semestre, se le considera en condición académica normal.

De lo dicho se desprende que un estudiante que tenga permanentemente un promedio de calificación C en sus asignaturas estará en condición académica normal. Al tratarse de un promedio ponderado, si la calificación en una asignatura es muy baja, por ejemplo, D, en términos de índice acumulado ésta puede compensarse con una calificación superior en otra asignatura de igual creditaje cuya calificación, al promediarla con la deficiente, arroje el equivalente a calificación C.

En relación al índice acumulado, si bien éste no ocasiona que al estudiante se le separe de la carrera durante su primer año, es cierto que establece las bases para la permanencia

o no dentro de la carrera que el estudiante haya elegido. Así, si un estudiante al concluir su primer año tiene un índice acumulado igual o superior a 2.0, está en muchas mejores condiciones que aquel que tiene un puntaje menor. Un índice de ingreso a la carrera (tercer semestre en la PUCMM), inferior a 1.5 lo convertiría en un estudiante de alto riesgo y candidato a una posible separación. De ahí la importancia de que el primer año sea exitoso en términos de índice académico. (Reglamento Académico General de la PUCMM).

Expedientes personales-académicos: se solicitó a la Oficina del Registro de la PUCMM los expedientes de los estudiantes integrados en la muestra para la verificación del rendimiento académico obtenido por cada uno de ellos y para establecer las correlaciones de lugar con cada una de las variables incluidas en este estudio.

7.8 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y MEDIDA. Descripción de los instrumentos de análisis y obtención de los datos

7.8.1 Escala ECEFA-92: Escala de Evaluación de Contextos Escolares, Familiares y Académicos para el Alumnado.

Descripción de los factores de la Escala ECEFA-92

Esta escala fue elaborada por Alfonso Barca, en la Universidad de La Coruña. Permite conocer las características más sobresalientes del alumnado que integra la muestra en lo que se refiere a su concepto de fracaso escolar, historial de pautas de dedicación al trabajo escolar en casa, las relaciones familia-escuela/institución educativa y el propio proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes de bachillerato y del primer año de universidad. Es una escala de autoinforme, integrada por 88 ítems. Las respuestas se recogen en una hoja mediante una escala tipo Likert de cinco intervalos con extremos que oscilan de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo), y, obviamente, pasando por los intermedios D (desacuerdo), MAD (más acuerdo que desacuerdo). Con los primeros 12 ítems se obtienen datos sobre la identificación personal del sujeto tales como

edad, sexo, nivel de los estudios que está cursando, actividad que realiza en adición a los estudios, tipo del centro en el que ha realizado los estudios anteriores, nivel educativo del padre y de la madre, materias que más le agradan y las calificaciones obtenidas hasta el momento. También indagan estos ítems detalles relativos a la posible repetición de cursos anteriores y, sobretodo, ofrecen información sobre el nivel socioeconómico de la familia.

Barca (1999), al describir esta escala, indica que el índice de fiabilidad en valores alfa de Cronbach del total de la escala ECEFA-92 mantiene leves oscilaciones y diferencias en función de las investigaciones realizadas con este instrumento. Así, en Barca (1999) y Barca y Peralbo (2002), el alfa total de la Escala es de 0.839 y 0.741, respectivamente. Sin embargo en Brenlla (2005) el alfa obtenida es de 0.800 y en Mascarenhas (2004) el alfa es de 0.785. Puede decirse que la fiabilidad de la Escala ECEFA-92 está en los límites ampliamente aceptables.

7.7.1.1 Subescala Condiciones de Estudio y Relación Familia-Centro Académico

a) Factor Concepto de fracaso escolar

Los ítems que se agrupan en este factor (13, 14, 15, 16, 17 y 18), tienen en común conceptos como: *fracaso escolar es repetir el curso, es suspender (reprobar) varias materias o no obtener las calificaciones que espero y creo merecer...* y también *las materias que estudio no me sirven para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe; fracaso escolar es que lo que aprendo en la escuela me sirva poco o nada para la vida y no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe*. Es decir, este factor agrupa las ideas que tiene el alumnado en cuanto a la de concebir que se ha fracasado cuando lo aprendido con los estudios no conduce a la maduración personal, cuando los conocimientos que se adquieren en la escuela no facilitan tener luego un desempeño aceptable en la vida o cuando no se saben a profundidad las materias estudiadas, aunque las apruebe.

b) Factor Condiciones de Estudio en casa (CEC)

Se refiere a las condiciones materiales para el estudio tales como la estabilidad y la adecuación del lugar de estudio, las buenas condiciones de luminosidad y el mobiliario

adecuado y la disponibilidad de los recursos materiales necesarios para la realización de las tareas de estudio en la casa: *En mi casa, habitualmente estudio en el mismo lugar; el espacio-lugar de que dispongo es adecuado; las condiciones de luminosidad son buenas; la mesa que utilizo está libre de materiales que puedan distraerme; en mi casa dispongo de todo el material de consulta necesario...* Algunos elementos hacen referencia a la supervisión y los apoyos que el alumnado tiene en su ámbito familiar, a las ayudas que recibe de su familia cuando encuentra dificultades en los estudios y a la disponibilidad de materiales de consulta en el propio hogar. Algunos ítems están dirigidos a determinar el grado de autonomía con que cuenta el alumnado para decidir cuándo y cómo estudiar y para escoger las actividades extracurriculares en las que desea participar.

c) Factor Autorregulación del Estudio (ADE)

Este factor está integrado por los ítems 24, 25 y 27 que tienen como objetivo indagar acerca de la distribución y organización del tiempo disponible para el estudio así como de la búsqueda de los recursos bibliográficos, por parte del alumno. Los planteamientos de dichos ítems son: *distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia; tomo clases particulares de una o varias materias; acudo a la biblioteca de la escuela cuando necesito material de consulta.*

d) Ayuda al Estudio y Relación Familia-Centro Académico(AERFC).

Este factor está compuesto por un total de 5 ítems. El contenido de los mismos hace referencia a aspectos tales como si la familia se preocupa para que el alumno haga las tareas, si le exige que haga los deberes antes de involucrarse en otra actividad ajena al estudio (ver TV, jugar con los amigos, etc.). También indaga sobre si en la familia ayudan al sujeto en la realización de las tareas, si le sugieren la utilización de otros materiales adicionales para el apoyo en sus estudios y si visitan al centro para informarse sobre el rendimiento del alumno en las diferentes materias. (Ejemplos de los ítems que componen este factor son: *Diariamente me preguntan sobre las tareas que debo hacer en la casa; me exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa (ver TV, salir con amigos-as);*

siempre que pueden o saben, me ayudan cuando tengo dificultades con el trabajo escolar; habitualmente me sugieren que utilice otros materiales de apoyo además del libro de texto; habitualmente van a la escuela para saber sobre mi rendimiento en las distintas materias).

Las puntuaciones que se obtienen en este factor reflejan el grado de satisfacción con que el alumno recibe la ayuda de su familia. Las puntuaciones altas indican que el alumno recibe la ayuda de su familia para el trabajo escolar con una actitud muy positiva y con las bajas se refleja lo contrario. Las puntuaciones bajas indican que la ayuda es vista como algo negativo. Las puntuaciones intermedias no son significativas.

e) Valoración de la Capacidad por parte de la Familia (VCF).

El contenido de este factor se centra en dos temas: la percepción que tiene el alumno acerca de la satisfacción de su familia por la capacidad para el estudio del hijo/a, y la concepción de la familia sobre el hecho de seguir estudiando en la universidad una vez termine el bachillerato. Estos conceptos se recogen en los ítems tales como: *Mis padres y mi familia creen que tengo la suficiente capacidad para mejorar mis calificaciones y Mis padres y mi familia esperan que cuando termine el bachillerato estudie en la universidad.* Las puntuaciones que se obtienen permiten conocer la importancia que las familias le dan al estudio y al trabajo escolar en casa.

f) Valoración Positiva de la Familia del Trabajo Escolar (VPEF)

Este factor, a través de 5 ítems, contempla la percepción por parte del alumno de la satisfacción de la familia por su trabajo escolar, por sus calificaciones, por el esfuerzo que realiza el hijo/a, por las recompensas y elogios que suelen darle y además por el hecho de que no suelen comparar sus notas con las de otros compañeros/as o amigos/as. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor indicarían el alto grado en que las familias demuestran su satisfacción y agrado por el trabajo escolar, las calificaciones y el esfuerzo realizado por el alumno, siendo las puntuaciones bajas las indicativas de muestras de desagrado por parte de la familia. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas reflejarán en qué medida el alumno

percibe que es objeto de valoración, satisfacción y agrado por su familia en sus estudios. Al sujeto se le presentan items tales como: *En general están satisfechos con mis calificaciones escolares; nunca comparan mis notas con las notas de mis compañeros de clase; normalmente me recompensan o me elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas; consideran que mis calificaciones son las mejores de la clase; creen que me esfuerzo y que trabajo todo lo que puedo para mejorar mis calificaciones.*

g) Valoración Negativa de los Estudios por parte de la Familia (VNEF)

Los ítems que se usan para medir este factor hacen referencia, por un lado, a la consideración por parte de la familia que el hecho de seguir estudiando una vez terminados los estudios de enseñanza media (bachillerato) es una pérdida de tiempo y, por otro lado, se centra en la percepción del hijo de que les gustaría a sus padres que se dedicara a la profesión del padre o madre. Ambos aspectos parecen contradictorios aunque analizados desde la percepción que el hijo tiene sobre lo que él cree que piensan sus padres, estos ítems pueden considerarse complementarios conceptualmente. En general, las puntuaciones obtenidas en este factor serían indicativas de una valoración negativa por parte de la familia sobre el futuro de sus estudios. Los referidos items son: *Generalmente son quienes eligen las actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, pintura...); piensan que seguir estudiando después de terminar el bachillerato es una pérdida de tiempo; les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión de mi padre o de mi madre.*

7.7.1.2. Subescala: Metas Académicas, Aprendizaje y Autoconcepto

A) Factor Metas Académicas

Con este factor se pretende conocer el patrón integrado de creencias y de afectos-sentimientos que dirigen y orientan las conductas de estudio de los alumnos, en cuanto al valor que tienen para la comprensión del rendimiento y la explicación del mantenimiento y la persistencia en las tareas escolares. En realidad, este factor está integrado por otros tres subfactores con items dirigidos a indagar sobre tres tipos de metas académicas que son: *Metas de Aprendizaje (MAPREN), Metas de*

Competencia (MCOM) y Metas de Valoración Social (MVS), y que someramente describimos a continuación.

- 1) *Metas de Aprendizaje (MAPREN)*: estas metas están caracterizadas por el deseo de dominar los contenidos, por la curiosidad ante la novedad, por el desafío que suponen los nuevos retos, por el genuino interés por aprender y adquirir competencias y habilidades que ayuden a perfeccionar la ejecución en las tareas escolares. Los alumnos que persiguen estas metas están movidos por una motivación intrínseca. Al sujeto se le presentan items (47, 48, 49), tales como: *Deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia; me resulta interesante aprender cosas nuevas; me gusta y me interesa lo que estoy estudiando.*
- 2) *Metas de Competencia (MCOM)*: estas metas se caracterizan por el deseo del alumno de dominar los contenidos e incrementar la capacidad y la habilidad con el propósito de alcanzar niveles de competencia que le permitan obtener a cambio beneficios tales como buenas calificaciones y, posteriormente, buenas posiciones laborales. Los alumnos que persiguen estas metas obedecen a una motivación extrínseca. En esta escala, las metas de competencia se miden con items tales como: *Me siento muy bien cuando resuelvo correctamente las tareas o mi trabajo; quiero finalizar bien mis estudios actuales; quiero conseguir un buen trabajo en el futuro; no me gustaría estar en la lista de los desempleados; quiero conseguir una buena posición social en el futuro* (items 50, 56, 57, 58 y 59).
- 3) *Metas de Valoración Social (MVS)*: los alumnos que persiguen estas metas están dominados por el deseo de experimentar la valoración positiva de los adultos, padres y

profesores, y la aprobación de los iguales, con el propósito de evitar el rechazo que provoca un bajo resultado académico. Por tanto, se vinculan directamente con el estado emocional derivado de las reacciones que las personas significativas para el alumno muestran ante su desempeño académico. La indagación de estas metas se hace mediante ítems (51, 52 53, 54, 55), tales como: *Quiero ser la(el) estudiante que mejores notas tenga; quiero ser valorado (a) por mis amigos(as); quiero que todos vean lo inteligente que soy; quiero ser adorado (a) y alabado (a) por mis padres; quiero obtener alguna recompensa de parte de mis padres.*

B) *Factor Estrategias de Aprendizaje*

En este factor se aglutinan una serie de ítems encaminados a conocer parte de las actividades que realiza el alumno durante su proceso de aprendizaje. En concreto, se trata de conocer los procesos, los planes de acción, las reglas y los procedimientos que el alumno utiliza para facilitar su aprendizaje cuando realiza las tareas escolares. Las estrategias de aprendizaje que se pueden conocer mediante este factor son : *Estrategias de Organización (EST.ORG, Estrategias de Comprensión (EST.COMP), Estrategias Superficiales (EST.SUPERF.) y Estrategias de Apoyo (EST.APOYO)*, que describimos a continuación.

- 1) *Estrategias de Organización:* mediante estas estrategias el estudiante puede estructurar los contenidos que debe aprender de manera que se establezcan entre ellos las conexiones existentes y que se forme un todo coherente y significativo. Los Ítems 74, 75, 85, 86, 87 y 88 presentan situaciones tales como: *Repaso varias veces los temas hasta dominarlos completamente; llevo mis tareas de clase al día, utilizo algunas técnicas para organizar, como mapas o*

esquemas y para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes; tomo notas en las clases para recordar la información esencia; resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor; hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro.

- 2) *Estrategias de Comprensión (EST.COMP):* son las estrategias que el alumnado utiliza cuando busca comprender y dominar a profundidad los contenidos del aprendizaje. Para conocer estas estrategias se utilizan items tales como *Preparo los exámenes a conciencia; resisto en las tareas de clases aunque tenga dificultades; cuando me comparo con los demás me veo como un (a) buen (a) estudiante; llevo mis tareas de clase al día; y, me gustan los trabajos que me ponen las cosas y los temas difíciles.*
- 3) *Estrategias Superficiales (EST.SUPERF):* son las estrategias que acostumbran a usar los estudiantes que buscan un aprendizaje memorístico y mecánico y que lo que les interesa es pasar los exámenes con el mínimo esfuerzo. Los items 80, 82 y 83 conforman este factor. Estos items son: *Nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso (a); durante los exámenes me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlo mal; los exámenes me quitan el sueño.*
- 4) *Estrategias de Apoyo:* son aquellos mecanismos o procedimientos que se usan como recursos por parte del sujeto para facilitar la realización de diferentes tareas de aprendizaje. Con ellas, el alumno se ayuda a aprender ya que facilitan la comprensión, la retención y la transferencia. Ejemplos de items que conforman este factor son: *tengo confianza en mis habilidades; lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos;*

en clase me encuentro relajado(a) y puedo concentrarme bien en la realización de las tareas; al hacer un examen me siento seguro de que lo haré bien.

C) *Factor Autoconcepto*: con este factor se trata de conocer las creencias que el alumno tiene sobre sí mismo como persona y como estudiante, en función de su relación con los padres, los profesores y los pares. Toda esta visión de sí mismo está influenciada por la percepción que el alumno tiene del medio familiar y del contexto escolar. Dos tipos de autoconcepto son explorados en este factor: el *Autoconcepto Académico Escolar* y el *Autoconcepto de Valoración Social*. Ambos se definen de la siguiente manera:

- 1) *Autoconcepto Académico-Escolar*: este tipo de autoconcepto integra la representación que el alumno tiene de sí mismo en cuanto estudiante o aprendiz, de las capacidades y esfuerzos que realiza para aprender en un contexto educativo determinado. Para conocer este autoconcepto se utilizan ítems tales como: *Me considero un(a) buen(a) estudiante en la mayoría de las asignaturas; la mayoría de las asignaturas son fáciles para mí; hago bien los exámenes de la mayoría de las asignaturas; soy bueno(a) en la mayoría de las asignaturas; me parece que las cosas que hago salen bien; y, obtengo buenos resultados en la mayoría de las asignaturas.*
- 2) *Autoconcepto de Valoración Social*: en este factor se contempla conocer las creencias que el alumno tiene de sí mismo como persona en función de lo que él cree que los demás piensan de él. Estos son algunos de los ítems con los que se pretende medir esta percepción del alumno: *En general, soy una buena persona; tengo muchas cosas de las*

que estar orgulloso(a); en general, me gusta ser de la forma que soy; y, la gente me considera una buena persona.

7.8.2 Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPEA).

El uso de esta escala permite, por un lado, la evaluación del grado, nivel y tipos de *Estilos o Patrones de Atribuciones Causales* que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos o de su rendimiento, y, por otro lado, la evaluación de los *Enfoques de Aprendizaje* o formas de abordar las tareas de estudio que un estudiante adopta en su proceso particular de aprendizaje. En concreto, esta escala está formada por la integración de dos subescalas: la subescala de Atribuciones Causales y Multidimensionales (E.A.C.M), de Hayamizu y Weiner, que se utiliza en la evaluación de las atribuciones causales como variables presagio, y la subescala constituida por el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje (C.E.P.E.A), de John Biggs, que permite la evaluación de las variables proceso. El trabajo de adaptación e integración fue realizado por Barca en el 2000. Veamos la descripción particular de cada una de las subescalas:

7.8.2.1.1 La subescala I. E.A.C.M.

Esta *Subescala de Atribuciones Causales y Multidimensionales* tiene como propósito principal facilitar el conocimiento de las causas a las que el alumnado atribuye sus éxitos o fracasos en los estudios. Los lineamientos teóricos que la sustentan se derivan del pensamiento y los trabajos de Weiner (1979, 1985, 1986, 1990) y de Dweck (1986; Dweck y Elliot, 1983) en torno a sus conceptos sobre la motivación y las metas de logro. Weiner concibe que lo que en realidad determina el nivel de motivación para el estudio se centra en las interpretaciones que el alumnado hace de los resultados que obtiene en la realización de las tareas. Las situaciones más propicias para la realización de atribuciones son aquellas cuyos resultados son negativos, inesperados o muy importantes para el sujeto porque con más fuerza le provocan la curiosidad por conocer las causas que los han originado (Pintrich y Schunk, 2006).

Siguiendo los lineamientos de Weiner, diremos que las principales causas a las que se atribuyen los resultados académicos son: el esfuerzo, la capacidad, la suerte y la dificultad de las tareas. Cuando Barca (2000, 2002) elaboró esta Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM), incluye a los *profesores* como otra posible causa del éxito o el fracaso del alumnado. Esta es una causa externa al alumno, estable en el tiempo e incontrolable. Las propiedades y las características de estas causas son las que en realidad determinan la fuerza para la motivación hacia los estudios. Conforme a ello, los diferentes factores causales se pueden clasificar en tres dimensiones:

- 1) Dimensión *interna-externa*. Para quien hace la atribución, los factores causales se ubican dentro de su persona o fuera de ella, considerándose entonces como un factor interno o externo respectivamente. Desde este punto de vista, la capacidad y el esfuerzo se definen como factores internos, la suerte y la facilidad o dificultad de la materia se consideran como factores externos al sujeto.
- 2) Dimensión *estabilidad-inestabilidad*. El hecho de que una causa se perciba como inalterable por el paso del tiempo, determina que se le considere como una causa estable. En este sentido, a la capacidad se le suele percibir como estable ya que muchos sujetos tienden a pensar que sus capacidades son fijas e inalterables. Por el contrario, el esfuerzo es una causa inestable porque puede variar de un momento a otro conforme al control que sobre este factor tenga el propio sujeto.
- 3) Dimensión *controlable-incontrolable*. Mientras algunos factores causales están bajo el control del sujeto, como el esfuerzo, otros factores, como la suerte, la dificultad de la materia y el profesorado, son incontrolables por éste.

Esta escala permite la evaluación de 7 factores relativos a los principales lineamientos planteados por la teoría de las atribuciones causales. Insistimos en que se parte del supuesto de que los sujetos tienden a pensar que los resultados de su conducta dependen de unas causas localizadas dentro de su persona (son internas/intrínsecas) en cuyo caso se ubican en los denominados Factores Personales y otras causas, procedentes de los Factores Ambientales o Contextuales, que están fuera de su persona, son externas/extrínsecas.

Descripción e interpretación de los 7 factores de la subescala I (EACM)

- ***Factor I: Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico (AC-ARA).***

Este factor es indicativo de la motivación hacia el alto rendimiento. Los sujetos atribuyen su éxito escolar o buen rendimiento a factores internos (capacidad) y estables en el tiempo. Cuando el sujeto hace este tipo de atribuciones experimenta sentimientos de autoconfianza, autoestima, en fin, de valoración positiva y de satisfacción del trabajo que desarrolla y hacia su propia persona. Se ha comprobado que tiene efectos positivos hacia la motivación, lo que hace que ésta se mantenga y/o se incremente. Este primer factor está compuesto por los ítems: 2, 9 y 16 (*Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad. La razón de las buenas notas que obtengo se debe a mi capacidad. Creo que mis buenas notas reflejan mi capacidad*).

- ***Factor II: Atribución a la suerte del alto rendimiento académico (S-ARA).***

Este factor está compuesto por los ítems: 4, 11, 15 y 24. Indica que los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento a factores externos (suerte). Cuando se hace este tipo de atribución los sujetos tienen la percepción de no implicación personal, y de no control de los resultados (*Algunas veces me siento afortunado (a) por las buenas notas que obtengo. Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o a encontrarme en un mal momento*).

- **Factor III: Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA).**

En este factor se observa un efecto positivo hacia la motivación o metas de rendimiento y aprendizaje cuando el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo, en tanto que el esfuerzo es una causa de tipo interno, inestable y controlable. Está compuesto por los ítems: 6, 13, 20 y 23 (*Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia*).

- **Factor IV: Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico (PF-BRA).**

Este factor también es indicativo de la atribución del bajo rendimiento a causas externas que no son controlables por el sujeto, en este caso el *los profesores*. Cuando hace este tipo de atribución, el alumno no tiene implicación personal, y la percepción es de no responsabilidad, de no control en sus actividades de estudios ni de los resultados de las mismas. Este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento. Está compuesto por los ítems: 3, 10, 17, 18 y 22 (*Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que los profesores son tacaños con las notas que dan. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a las injusticias. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesor no supo hacer interesantes*).

- **Factor V: Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico (BC-BRA).**

En este caso, los sujetos tienen la creencia de que la baja capacidad es la responsable del bajo rendimiento. Este factor es indicativo de que los alumnos tienen la percepción de baja autoestima, de descontrol, de indefensión y desconcierto. Percepciones de esta naturaleza inciden en la motivación de rendimiento y aprendizaje de forma negativa, provocando la inhibición. Este factor está compuesto por los ítems: 7, 14 y 21 (*Cuando*

tengo malas notas pienso que no estoy capacitado(a) para ella. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad).

- ***Factor VI: Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico (AE-ARA).***

Este factor está compuesto por los ítems: 12 y 19. Dicho factor indica que la motivación hacia el alto rendimiento o éxito escolar se mantiene o incrementa cuando los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento académico a factores internos y controlables como en este caso, el esfuerzo. Esta atribución produce en el sujeto sentimientos de autoestima y, sobretodo, de autoconfianza, por el control que percibe tener sobre sus resultados académicos (*Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo*).

- ***Factor VII: Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico (FM-ARA).***

Al contrario que el anterior, este factor es significativo de atribución de rendimiento alto a causas externas. La percepción subjetiva del alumno aquí es de no implicación personal, no control, no responsabilidad. Todo ello produce efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento. Este factor está compuesto por los ítems: 1 y 8 (*Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría. A veces consigo buenas notas solamente porque el material de estudio es fácil de aprender*).

Al describir esta subescala Barca (2000) indica que la Subescala EACM tiene 24 ítems y que las respuestas aparecen categorizadas en una escala likert que se puntúa de 1 a 5. Informa, además, que dicha subescala EACM tiene una solución factorial de entre 6 y 7 dimensiones, como se ha ido encontrando en diferentes investigaciones (Barca, 1999; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004, Brenlla, 2005). Las varianzas explicadas totales de la subescala oscilan entre un 53,31 por ciento (Brenlla, 2005) y 39,5% (Mascarenhas, 2004). Por lo tanto, la solución factorial encontrada es de 7 factores que explican entre el 53.31 por ciento

y el 39.5 por ciento en contextos brasileños (zonas amazónicas) para alumnado de educación secundaria. Los análisis de fiabilidad oscilan entre 0.53 de Mascarenhas (Mascarenhas, 2004) y 0.75 de Morán (Morán, 2004) en el alfa de Cronbach. Termina señalando que en general la fiabilidad y validez factorial de esta subescala son plenamente aceptables.

7.8.2.1.2 La subescala II de Motivos y Estrategias de Aprendizaje: CEPEA.

Esta subescala en realidad está constituida por el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). Se utilizó para medir los aspectos del proceso de aprendizaje que interesan en la investigación. Este cuestionario es una adaptación del Study Process Questionnaire, SPQ, del Australian Council for Educational Research, cuyo autor es John Biggs. La adaptación al español la realizó Alfonso Barca Lozano, Profesor de la Universidad de la Coruña.

El marco conceptual que sirve de base a este cuestionario es la teoría de los “enfoques de aprendizaje” (Students Approaches to Learning o SAL theory). El CEPEA, en consecuencia, *“es un cuestionario de auto-informe que se responde en una escala tipo Likert (1~5), compuesto por 42 ítems que proporcionan, en un primer nivel, la obtención de puntuaciones para 6 Subescalas de Motivos y Estrategias de Aprendizaje que implican las tareas de estudio y aprendizaje en general; en un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 Escalas de Enfoques de Aprendizaje que integran a los motivos y estrategias y, por último, los dos Compuestos de Enfoques”* (Barca, 1999:7).

Este cuestionario se diseñó originalmente con el propósito de medir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Canadá y de Australia (Sternberg, 2000; Zhang, 2000) pero posteriormente se ha utilizado en numerosas investigaciones llevadas a cabo tanto en el ámbito universitario como en la escuela secundaria (Lindsey y Faulkner, 1996; Barca, 1997, 2004, 2005; Rosario, 2005). A manera de ejemplo, se puede señalar que en España se utilizó por primera vez en el desarrollo de la tesis doctoral de Ana Porto Rioboo (1995) y luego en la de Humberto Morán, (2004). El CEPEA ha servido de instrumento para la recogida de datos en investigaciones, en la línea transcultural, realizadas en universidades

de España, de la Comunidad Autónoma de Galicia y de Puerto Rico (Barca, 1999) y también en otros países (Sternberg, 2000; Zhang, 2000). La utilización de este instrumento en trabajos de investigación con objetivos similares a los de esta investigación motivó el que también se considerara apropiada para la misma.

El referido cuestionario es una escala que permite evaluar las motivaciones y las estrategias de aprendizaje así como combinar los motivos y las estrategias para determinar los enfoques de aprendizaje. De la combinación de los enfoques se pueden obtener también los compuestos de enfoques, esto es, el enfoque profundo-logro y el superficial-logro. Este instrumento, cuya aplicación puede ser individual o colectiva, permite que el estudiante universitario conozca las formas en que aborda el estudio y el aprendizaje y ofrece indicadores que pueden servir de apoyo a psicopedagogos y a orientadores en su tarea de asesoramiento para el mejoramiento del aprendizaje.

En cuanto a las propiedades psicométricas del CEPEA, en investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de España, Galicia y Puerto Rico, se han encontrado índices de fiabilidad de 0.78, 0.79 y 0.76, así como índices de validez de 62.3, 61.1 y 62.7, respectivamente (Barca, Brenlla y Santamaría, 1999).

Descripción de los enfoques de aprendizaje de la subescala CEPEA

a) Enfoque Superficial

El motivo es extrínseco y la meta es evitar el fracaso cumpliendo con los requisitos mínimos de la tarea pero sin trabajar demasiado. Aspira a tener las calificaciones mínimas y las tareas son consideradas como una imposición externa.

Las estrategias coherentes con esas motivaciones son centrarse en los detalles para seleccionarlos y reproducirlos de manera mecánica y memorística en las pruebas y en los exámenes. La atención se dedica a elementos sueltos sin integrarlos y sin distinguir entre principios y ejemplos ni entre ideas principales e ideas secundarias. Se interesa en la

adquisición de los *signos* del aprendizaje más que en el aprendizaje en sí mismo (Biggs, 2005).

a) Enfoque Profundo

El motivo es intrínseco y la intención es satisfacer la curiosidad sobre los temas y llegar a la comprensión. Las tareas son consideradas como una oportunidad para aprender y el alumno las relaciona con otras áreas tratando de documentar la información.

Las estrategias que utiliza son la interrelación de las ideas, la lectura a profundidad para buscar las ideas principales y establecer la relación entre los contenidos, los conocimientos previos y la experiencia cotidiana. Los alumnos que estudian con este enfoque tienen control del proceso que siguen para aprender lo que les permite reflexionar sobre el contenido como un todo entrelazando las partes del mismo de manera reflexiva.

c) Enfoque de Logro

El motivo es alcanzar las mejores calificaciones con la intención de competir y destacarse entre sus compañeros.

Las estrategias se dirigen a optimizar la organización del tiempo y el esfuerzo y a la regulación de los recursos materiales. Presta especial atención a los criterios de evaluación que utiliza el profesorado para conocer de antemano las posibles preguntas que estarán en los exámenes.

Enfoque Superficial-Logro

El motivo de logro es alcanzar el éxito, competir, destacarse y obtener las calificaciones más altas.

Las estrategias son superficiales: organizarse para obtener el éxito mediante un aprendizaje repetitivo y mecánico. La atención se dedica a elementos sueltos sin integrarlos y

sin distinguir entre principios y ejemplos ni entre ideas principales e ideas secundarias. Se interesa en la adquisición de los *signos* del aprendizaje más que en el aprendizaje en sí mismo.

Enfoque Profundo-Logro

El motivo de logro es alcanzar el éxito, competir, destacarse y obtener las calificaciones más altas.

Las estrategias que utiliza son la interrelación de las ideas, la lectura a profundidad para buscar las ideas principales y establecer la relación entre los contenidos, los conocimientos previos y la experiencia cotidiana. Tienen control del proceso que siguen para aprender lo que les permite reflexionar sobre el contenido como un todo entrelazando las partes del mismo de manera reflexiva.

7.8.3 . Escala CEAP48 de Evaluación Motivacional, Estilos de Metas Académicas y Atribuciones causales.

Este instrumento fue diseñado para evaluar los procesos motivacionales del aprendizaje y de sus más directas dimensiones, las atribuciones causales y las metas. A partir de la redacción de los ítems y su posterior análisis y depuración en varios estudios piloto previos, los autores de la escala (Barca, Porto, Santorum y Barca Enriquez 2005, 2009) afirman que la Escala CEAP48 integra dos subescalas: una de carácter motivacional y otra de carácter atribucional con orientación a metas académicas. Además, agregan que a la primera subescala se le ha denominado de *motivación académica* (SEMAP-01), obteniéndose una solución factorial, a partir de 24 ítems, de tres factores claramente definidos: de motivación profunda, de motivación de rendimiento y de motivación superficial. Indican también los autores que estas tres soluciones factoriales se obtienen en las dos muestras de alumnado de educación secundaria y universitaria que sometieron a análisis (Barca et al., 2006).

Descripción de las subescalas del CEAP48

- a) *Subescala de Motivación Académica (SEMAP-01)*: sus 24 ítems hacen referencia básicamente a cuestiones que tienen que ver con la motivación profunda/intrínseca,

la motivación de rendimiento o de logro y a la motivación superficial o de evitación del fracaso.

- b) Subescala de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT-01):* los items que integran esta subescala hacen referencia, por una parte a las posibles metas que el alumnado persigue, sean éstas de aprendizaje o de rendimiento y, por otra a las posibles causas a las que el alumnado atribuye sus éxitos y sus fracasos. Estas posibles causas atribucionales pueden ser: la suerte, la capacidad, tarea/materia, y/o el profesorado.

7.8.4 Escala ESEA-II de Evaluación del Autoconcepto.

Es una escala de evaluación que está constituida por 70 items en forma de autoinforme de los cuales 30 están formulados en términos negativos. Las respuestas se ofrecen mediante una escala de Likert (1-6) y pretenden medir doce dimensiones del autoconcepto. De dichas dimensiones, once son específicas y una es suplementaria y se refiere al autoconcepto global (Morán, 2004). En adición, también se pueden obtener tres dimensiones de segundo orden: autoconcepto académico general (AAG), autoconcepto social general (ASG) y autoconcepto privado general (APG).

Descripción de las dimensiones del autoconcepto en la escala ESEA-2

- **Apariencia Física (AF):** (items 6, 18, 30, 42, 54, 65) evalúa el concepto que tiene el estudiante en lo concerniente a su aspecto físico. Ejemplo de las preguntas para medir esta dimensión son la 8 y la 65: “tengo un rostro bonito”, “tengo un cuerpo bonito”.
- **Capacidad Física:** (items 5, 17, 29, 41, 53, 64) mide el concepto de sí mismo en cuanto a la habilidad para sobresalir en las actividades deportivas. Las preguntas 5 y 64 son ejemplos de las diseñadas para evaluar esta dimensión: “Disfruto con los deportes y la gimnasia”, “Soy capaz de correr mucho tiempo sin pararme”.

- **Relación con los padres (RP):** (ítems 7, 19, 31, 43, 55, 66) evalúa la autoimagen del estudiante en relación al rol que desempeña en el contexto familiar. Es una faceta del yo cuya construcción se reviste de muchas complicaciones ocasionadas principalmente por discrepancias entre lo que los padres conciben como un buen hijo y lo que éste entiende que lo define como tal. Los niveles de esta dimensión suelen relacionarse con problemas de conducta manifestados tanto en el hogar como en la escuela. Ejemplos de las preguntas con que se mide la dimensión en esta escala son la 19, 43, 66: “Me entiendo bien con mis padres”, “Tengo muchas discusiones con mis padres”, “Me es difícil charlar con mis padres”.
- **Relación con los iguales en general (RI):** (ítems 10, 22, 34, 46, 58, 69) evalúa el concepto que el estudiante tiene de sí mismo en lo referente a su capacidad para establecer y mantener relaciones con sus pares en general. Es un buen indicador de la importancia que el adolescente le atribuye a esta área como elemento determinante en la construcción de su yo. Esta dimensión está muy relacionada con el nivel académico y la adaptación en general. Las preguntas 22, 34, 46 son ejemplos de las destinadas a evaluarla:”La mayoría de las/os chicas/os quieren que sea su amiga/o,”“Me entiendo muy bien con las/os chicas/os”, “Hago amigas/os fácilmente”.
- **Relación entre iguales del mismo sexo (MS):** (ítems 11, 23, 35, 47, 59, 70) se centra en el concepto que tiene el adolescente sobre su capacidad para establecer y mantener un rol apreciable en sus relaciones con sus iguales. Ejemplos de preguntas encaminadas a evaluar este aspecto son: 11, 35, 70: “Tengo menos amigas/os de mi mismo sexo que la mayoría de la gente”, “Disfruto compartiendo el tiempo con las/os amigas/os de mi mismo sexo”, “Es importante para mí tener muchos amigos de mi mismo sexo”.
- **Relación con iguales del sexo opuesto (SO):** (ítems 12, 24, 36, 48) también evalúa la concepción del adolescente respecto a su habilidad para relacionarse con sus iguales, en este caso, con las/os del sexo opuesto. Para esta dimensión, en la escala

se utilizan preguntas tales como: “Obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto al mío”, “No soy muy popular con las personas del sexo opuesto” (24 y 36).

- **Honestidad (HO):** (items 8, 20, 32, 44, 56, 67) en la adolescencia todavía el concepto de honestidad no está asentado del todo pero comienza a tener importancia en el sentido de que tiene mucho valor percibirse como una persona honrada, honesta y en la que los demás pueden depositar su confianza. Para evaluar esta dimensión, que se reporta como de baja fiabilidad, la escala utiliza preguntas tales como: “Los demás pueden fiarse de mí, hago siempre lo que está bien” y “Algunas veces engaño a la gente” (8 y 56).
- **Estabilidad emocional (EM):** (items 9, 21, 33, 45 57, 68) el estudiante está todavía en la construcción de su yo y esto le ocasiona muchos problemas y lo somete a mucho estrés, situaciones muy frecuentes en la adolescencia. Un nivel bajo en esta dimensión conlleva generalmente un nivel también bajo en la concepción general de sí mismo. Con respuestas a preguntas tales como: “Frecuentemente me encuentro deprimida/o y baja/o de moral”, “Estoy alegre casi todo el tiempo” (21 y 57), se pretende evaluar esta dimensión,
- **Área matemática (AM):** (items 2, 14, 26, 38, 50, 61) informa sobre el concepto que el estudiante tiene sobre su desempeño en asignaturas que tienen un componente matemático. Con el objetivo de conocer esta dimensión se formulan preguntas tales como las 2 y 50: “Me encantan las clases de matemáticas”, “Realizo bien los exámenes de matemáticas”.
- **Área verbal (AV):** (items 3, 15, 27, 39, 51, 62) muy similar al anterior pero relacionado con el concepto que tiene de sí mismo como estudiante en asignaturas relacionadas con lenguas y áreas afines: “Me encantan las clases de lengua” y “Lo hago mal en los exámenes en los que son necesarias bastantes actividades lingüísticas”, son items encaminados a evaluar esta dimensión (preguntas 7 y 62”).

- **Resto de asignaturas (RA):** (ítems 4, 16, 28, 40, 52, 63) indica el concepto que el adolescente tiene de sí mismo como estudiante, en términos generales. Este autoconcepto académico se construye siguiendo un proceso de comparación con los compañeros de clase y como consecuencia de las expectativas de los padres y otros significativos sobre el desempeño de su hija/o. La pregunta 4, “ Soy un/a mal estudiante en la mayoría de las asignaturas” y la 40 “Soy buena/o en la mayoría de las asignaturas”, son ejemplos de las preguntas formuladas para medir esta dimensión.

- **Autoconcepto general (AG):** se mide con esta subescala el concepto que el estudiante tiene de sí mismo como persona. Esta percepción de sí mismo surge como resultado de un proceso de síntesis del concepto que se tiene del desempeño en las demás dimensiones mediante el cual se valoran o no dichas dimensiones con la intención de proteger el yo. Las preguntas 1, “En general, soy un fracasado” y la 49 “La mayoría de las cosas que hago, las hago bien”, están en el conjunto de preguntas que evalúan esta dimensión.

Además, con la sumatoria de los puntajes obtenidos en las dimensiones primarias señaladas y a un nivel factorial superior, se pueden encontrar tres grandes áreas del yo:

- a) Autoconcepto Académico General (AAG): sumatoria del autoconcepto académico matemático, académico verbal y autoconcepto académico, dividido entre 3.

- b) Autoconcepto Social General (ASG): sumatoria de la capacidad física, apariencia física, relación con los iguales, relación con los iguales del mismo sexo y relación con los iguales del sexo opuesto, dividido entre 5.

- c) Autoconcepto Privado General (APG): sumatoria del concepto sobre la relación con los padres, sobre la honestidad y la estabilidad emocional, dividido entre 3.

Tomando como base el modelo de Shavelson, Marsh y cols., se han elaborado varios instrumentos de medida del autoconcepto (*Self Description Questionnaire I, II y III*, tales como los *Academic Self Description Questionnaire I y II*), los cuales han sido muy utilizados para el análisis del modelo teórico de base, siendo el nivel II refundido, o lo que es lo mismo, la Escala ESEA-II, el que se usó para obtener los datos correspondientes al autoconcepto académico general (AAG), al autoconcepto social general (ASG) y al autoconcepto privado general (APG) de los participantes en esta investigación. Se ha encontrado que el ESEA-II tiene una fiabilidad entre 0.91 y 0.82, y que la varianza explicada para 11 factores es alrededor del 55 por ciento.

7.9 ASPECTOS GENERALES DEL PROCEDIMIENTO CON LOS INSTRUMENTOS

La administración de las pruebas se llevó a cabo durante el año académico 2007-2008, específicamente, en el segundo semestre de dicho año. Los participantes fueron estudiantes del Campus de Santiago y del Recinto Santo Tomás de Aquino, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Se utilizaron las clases de las asignaturas Let-102, Español II, en el Campus de Santiago y de Mat-102, Matemáticas II, en el Recinto Santo Tomás de Aquino. La principal razón para utilizar los espacios de asignaturas específicas fue evitar que un mismo estudiante cumplimentara las pruebas en más de una ocasión ya que ningún estudiante puede estar matriculado en dos grupos de la misma asignatura, en el mismo período académico. Las clases de ambas asignaturas incluyen períodos de dos horas consecutivas y para la aplicación se escogió uno de estos períodos en cada grupo a encuestar. Esto proporcionó un margen de tiempo que permitió a los participantes contestar de la forma más relajada y objetiva posible, no sin antes contar con la autorización de las autoridades académicas y de cada profesor en particular.

Los cuestionarios se administraron en el aula a todos los estudiantes integrados en la investigación, velando en todo momento y estrictamente por el cumplimiento de las normas y directrices generales que cada uno de estos instrumentos formula para su correcta aplicación y extracción de los datos necesarios.

Cada sesión de aplicación se inició agradeciendo a los estudiantes su participación en este proyecto de investigación. Antes de que respondieran a los cuestionarios se ofreció una breve explicación acerca de los objetivos de este estudio. Se indicó también que los cuestionarios que iban a responder estaban relacionados con la manera como ellos afrontan sus tareas de estudio. Se insistió en que contestaran de la manera más sincera posible y que sus respuestas no iban a tener ninguna repercusión en las calificaciones que obtuvieran en sus asignaturas.

Para comenzar con la cumplimentación de las pruebas se indicó que pusieran sus datos personales en la hoja de respuestas y que esto sólo obedecía a la necesidad de saber que las respuestas ofrecidas en los cuestionarios correspondían a la misma persona. Se garantizó la confidencialidad al respecto y se utilizaron los ejemplos ofrecidos en los cuestionarios para asegurar que se entendía a cabalidad la manera correcta de responder.

La condición académica de cada estudiante participante en esta investigación fue facilitada por la propia Oficina de Registro de la Universidad. En todo momento se respetó el anonimato y la confidencialidad del estudiante.

7.10 TÉCNICAS DE ANALISIS DE DATOS

Tomando en cuenta los objetivos propuestos para esta investigación, el tratamiento y el análisis de los datos se realizó en diferentes fases. Estas fases tuvieron que ver, en primer lugar, con la descripción general de los resultados, se continuó con el análisis de las interinfluencias de las variables y para concluir se analizaron los posibles efectos que las variables proceso ejercen sobre la variable producto. Se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 15.0) para los cálculos y el tratamiento estadístico de los datos. Las principales técnicas de análisis estadístico que se utilizaron fueron: técnicas correlacionales bivariadas, técnicas de análisis factorial exploratorio de componentes principales, Análisis de Varianza (ANOVAs) y Análisis de Regresión Lineal Múltiple.

En definitiva, el análisis de los datos se realizó en tres fases:

En primer lugar, se realizó la fase de *análisis factorial exploratorio* en la que se hizo una descripción general de los resultados tomando en consideración los factores y las dimensiones que pueden extraerse de los diferentes cuestionarios que sirvieron para la recogida de los datos. Mediante este procedimiento estadístico del análisis factorial exploratorio, que es una técnica multivariable, tuvimos la posibilidad de identificar y describir la variables. Como resultado, se redujo la matriz de correlaciones a un número mucho menor de variables o factores que no pierden su poder informativo pero que sí tienen mayor grado de parsimonia (Bisquerra, 1989). El método utilizado para la rotación de la matriz fue el de Varimax. Este es un método de rotación ortogonal que permite que se minimice el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando la interpretación de dichos factores.

En un segundo momento o fase se realizaron varios *análisis de Varianza (ANOVA)* que también se conocen como *Análisis factorial de Varianza*. Estos análisis se realizaron para conocer las asociaciones e interinfluencias de las diferentes variables y para someter a prueba las hipótesis propuestas. De esta manera, pretendíamos conocer en qué medida la varianza independiente influye en la variable dependiente, o lo que es lo mismo, en qué medida la varianza de la variable dependiente es explicada por la varianza de las variables independientes. Debido a que tenemos tres grupos en la variable dependiente (rendimiento bajo, medio y alto) se consideró conveniente realizar las pruebas de *contrastos o comparaciones múltiples* y para ello utilizamos la prueba de *Scheffé*.

En la tercera fase y para comprobar las hipótesis, aplicamos un *Análisis de Regresión Lineal Múltiple*, por *Pasos Sucesivos*. El propósito al aplicar este procedimiento era conocer las relaciones que pueden ocurrir entre la variable dependiente (rendimiento académico en nuestro caso) con las variables independientes, con los diferentes factores que se obtuvieron como resultado del análisis factorial realizado a las escalas que se utilizaron, para comprobar, en definitiva cuáles, entre las variables independientes, son las

que mejor predicen el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de universidad.

CAPITULO VIII

8 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (I): DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS.

8.1 DESCRIPCIÓN Y DIMENSIONES FACTORIALES DE LAS ESCALAS Y SUBESCALAS RESULTANTES DEL ANALISIS DE LOS DATOS

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron sometidos a análisis para determinar la estructura factorial resultante conforme a las respuestas que el alumnado de la muestra emitió a cada uno de los items que los conforman. Tal y como se especificó en el objetivo 6 que se plantea en esta investigación, era necesario determinar las propiedades psicométricas de dichos instrumentos para conocer, muy especialmente, los niveles de fiabilidad y de validez que nos ofrecen para su uso en el ambiente universitario dominicano. La confección de baremos locales para dichos instrumentos pretende revestir de la mayor seguridad posible la interpretación de los puntajes obtenidos en aplicaciones futuras de los referidos instrumentos de evaluación y medida. A continuación nos referiremos al resultado de los análisis factoriales para luego presentar una tabla con las propiedades psicométricas de cada instrumento utilizado.

8.1.1 ESCALA ECEFA-92

Los análisis factoriales que se realizaron en las diferentes secciones del Cuestionario de Datos Personales, Familiares y Académicos (ECEFA-92), que presentamos a continuación, permitieron identificar los factores y las dimensiones relevantes en cada uno de los seis ámbitos siguientes:

- Concepto de fracaso escolar
- Condiciones de estudio en casa
- Actitudes familiares ante el estudio
- Autoconcepto
- Metas Académicas
- Aprendizaje

8.1.1.1 Sub-escala: Concepción del Fracaso Escolar

La *Tabla No. 11* presenta la estructura factorial referida al primero de los ámbitos arriba mencionados y que hemos denominado *Concepciones del Fracaso Escolar* (ítems 13, 14, 15, 16, 17 y 18).

En primer lugar, nos encontramos con dos factores en la sub-escala que hemos denominado, *Concepciones de Fracaso Escolar*, con un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,675 (Chi cuadrado: 679, 810; GL: 15 y $p < 0,000$), con un porcentaje de varianza total explicada (VTE%) de 57,09 y con un índice de alfa de Cronbach de 0,657. (Véase *Tabla No. 1*). Todos estos índices pueden considerarse aceptables para los análisis que debemos realizar a partir de los mismos.

- a) El factor I (ítems 13, 17 y 18) que tienen en común conceptos como: *fracaso escolar es repetir el curso, es suspender (reprobar) varias materias o no obtener las calificaciones que espero y creo merecer...* A este factor le hemos denominado *Fracaso Escolar* (CFE).
- b) El factor II (ítems 15, 16 14), se centra en los conceptos o variables de Fracaso Académico (CFA) cuyos contenidos son... *las materias que estudio no me sirven para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe; fracaso académico es que lo que aprendo en la universidad me sirva poco o nada para la vida y no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe.* En este caso la denominación asignada a este bloque de ítems o dimensión factorial es de *Fracaso Académico* (véase *Tabla No. 11*).

<i>Tabla No. 11 ECEFA-92: Estructura factorial de la subescala "Concepciones del fracaso escolar" (CFE)</i>			
ITEMS	COMUNALI- DAD	FACTORES	
		I	II
17. Para mí, el FRACASO ESCOLAR es: Repetir el curso:	0.701	0.824	
13. Para mí, el FRACASO ESCOLAR es: Suspender varias materias:	0.613	0.776	
18. Para mí, el FRACASO ESCOLAR es: No obtener las calificaciones que espero y creo merecer:	0.359	0.594	
15. Para mí, el FRACASO ACADÉMICO es: Que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe:	0.669		0.817
16. Para mí, el FRACASO ACADÉMICO es: Que lo que aprendo en la escuela me sirva poco o nada para la vida:	0.624		0.787
14. Para mí, el FRACASO ACADÉMICO es: No saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe:	0.460		0.614
% VARIANZA	FACTORES	37.119	19.978
	TOTAL	57.097	

8.1.1.2 Sub-escala Condiciones de Estudio en la Casa

Otra dimensión factorial importante es la relacionada con las actividades escolares que se realizan en la casa. Esta es la dimensión que hemos denominado *Condiciones de Estudio en la Casa*. De acuerdo con el análisis factorial se han obtenido dos dimensiones factoriales diferenciadas:

a) un factor I (ítems 19, 20, 21, 22, 23, 26) que se refiere a las *Condiciones de Estudio y Trabajo Escolar en Casa* (CEC). Este factor agrupa las *Condiciones materiales de estudio*, que hacen referencia a las condiciones de luminosidad, orden y disponibilidad de los materiales necesarios para estudiar así como el lugar, el tiempo y la dedicación al trabajo escolar en casa.

b) un factor II (ítems 27, 24, 25) que da cuenta de contenidos relacionados con la Autorregulación del estudio en la casa por parte del alumno. Le hemos denominado *Autorregulación por parte del Alumno del Estudio en Casa* (ADE); se refiere a la

búsqueda de los recursos externos, la distribución y el buen uso del tiempo y la asistencia a clases extras cuando se requiere en algunas asignaturas. (Véase *Tabla No. 12*).

Tabla No. 12 ECEFA-92: Estructura factorial de la subescala “Condiciones de estudio en casa”(CEC)

ITEMS	COMUNALIDAD	FACTORES	
		1	2
ECEFA_20. El espacio/lugar de que dispongo es adecuado:	0.58	0.757	
ECEFA_23. Cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que pueda necesitar:	0.47	0.68	
ECEFA_21. Las condiciones de luminosidad son buenas:	0.45	0.671	
ECEFA_26. En mi casa dispongo de todo el material de consulta necesario:	0.37	0.587	
ECEFA_22. La mesa que utilizo está libre de materiales que puedan distraerme:	0.40	0.565	
ECEFA_19. En mi casa, habitualmente estudio en el mismo lugar:	0.25	0.491	
ECEFA_27. Acudo a la Biblioteca de la escuela cuando necesito material de consulta:	0.45		0.67
ECEFA_24. Distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia:	0.55		0.669
ECEFA_25. Tomo clases particulares de una o de varias materias:	0.43		0.652
% VARIANZA	FACTORES	29.606	14.381
	TOTAL	43.988	

Estos dos factores, que tienen que ver con las percepciones del alumnado en torno a las Condiciones de Estudio en Casa, explican el 43.98% de la varianza total.

Hay que destacar que en un trabajo de investigación reciente, realizado por Barca y Peralbo (2002) con alumnos de educación secundaria (ESO) y utilizando esta misma Subescala (*Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*) se han obtenido unas propiedades psicométricas muy semejantes a las que se obtienen en esta investigación doctoral: a) una adecuación muestral de 0,717 (KMO), b) con una varianza total explicada (%VTE) del 52,75; c) con una fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de 0,54 y d) con sujetos de 2º y 4º de ESO de Centros públicos, públicos-concertados y centros privados de las cuatro provincias de Galicia (N = 1.392).

En otras investigaciones realizadas con la Escala CDPFA-70 y que también se utiliza, en parte, para esta tesis doctoral, en la Subescala Familia y Actividades de Aprendizaje

Escolar se obtienen unas soluciones factoriales de entre 4 y 6 dimensiones según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Las propiedades psicométricas oscilan en torno a las descritas anteriormente, si bien en Morán (2004) se obtiene un KMO de 0,717, una fiabilidad, alfa de Cronbach de 0,64 y una varianza total explicada (% VTE) del 54,2% para 6 factores (N= 771) con alumnos de Formación Profesional de Galicia. En la investigación de Brenlla (2005) los datos psicométricos que se obtienen para esta Subescala son similares, con un índice de adecuación muestral (KMO) de, 655, una varianza total explicada de 53,2% para 4 factores y un alfa de 0,601 para un total de 1.386 sujetos de educación secundaria (ESO) y de Bachillerato. Todos estos datos sugieren una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala CDPFA-70, en concreto de esta Subescala que, insistimos, evalúa Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar.

8.1.1.3 Subescala Actitudes familiares hacia el estudio y relaciones familia-centro (AERFC). Descripción de los factores.

La *Tabla No. 13* muestra los factores identificados en la tercera dimensión factorial de la Escala ECEFA-92 y que denominamos *Actitudes Familiares ante el Estudio y Relaciones Familia-Centro*. Se recogen aquí las percepciones que tiene el alumnado en torno a las actitudes, las opiniones y el comportamiento de sus familiares respecto a sus estudios.

Tabla No. 13 Estructura factorial de la subescala “Actitudes familiares ante el estudio y Relaciones Familia-Centro”: ECEFA-92						
ITEMS	COMUNALIDAD	FACTORES				
		1	2	3	4	5
ECEFA_28. Diariamente me preguntan sobre las tareas que debo hacer en la casa:	0.618	0.779				
ECEFA_29. Me exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa (ver TV, salir con los amigos/as):	0.614	0.764				
ECEFA_32. Habitualmente me sugieren que utilice otros materiales de apoyo además del libro de texto:	0.599	0.651				
ECEFA_34. Habitualmente van a la escuela para saber sobre mi rendimiento en las distintas materias:	0.524	0.595				
ECEFA_30. Siempre que pueden o saben, me ayudan cuando tengo dificultades con el trabajo escolar:	0.475	0.538				
ECEFA_31. Son quienes deciden cuándo y cómo estudiar:	0.520	0.452				
ECEFA_41. Creen que tengo la suficiente capacidad para mejorar mis calificaciones:	0.603		0.751			
ECEFA_44. Esperaban que cuando terminara el bachillerato estudiara en la Universidad:	0.610		0.722			
ECEFA_40. Consideran que mis calificaciones son las mejores de la clase:	0.572			0.724		
ECEFA_36. En general están satisfechos con mis calificaciones escolares:	0.639			0.721		
ECEFA_42. Creen que me esfuerzo y que trabajo todo lo que puedo para mejorar mis calificaciones:	0.610			0.679		
ECEFA_39. Normalmente me recompensan o me elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas:	0.509			0.456		
ECEFA_38. Nunca comparan mis notas con las notas de mis compañeros/as de clase:	0.357			0.393		
ECEFA_43. Piensan que seguir estudiando después de terminar el bachillerato es una pérdida de tiempo:	0.605				0.644	
ECEFA_46. Les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión de mi padre o de mi madre:	0.502				0.635	
ECEFA_35. Generalmente son quienes eligen las actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, pintura):	0.348				0.546	
ECEFA_45. Piensan que no tendré problemas para trabajar cuando termine mis estudios:	0.462					0.506
ECEFA_37. Me recompensan o me elogian cuando obtengo buenas notas:	0.5235					0.492
% VARIANZA	FACTORES	17.439	15.302	9.865	5.72	5.404
	TOTAL	53.73				

En la *Tabla No. 13* se identifican cinco factores: a) *Ayuda al Estudio y Relaciones Familia-Centro Académico*, b) *Valoración de la Capacidad por Parte de la Familia*, c) *Valoración Positiva del Estudio por parte de la Familia*, d) *Valoración Negativa de los Estudios por la Familia*, e) *Ayuda al Estudio y Relación familia-centro académico*. La varianza total explicada (VTE) por estos cinco factores es de 53.73%, el índice de adecuación muestral (KMO) es de .75 y el coeficiente Alpha de Cronbach es de .64, lo que indica que es una escala con índices psicométricos aceptables. Vamos a pasar a describir cada uno de los factores.

Factor I: Ayuda al Estudio y Relación Familia-Centro Académico(AERFC).

Este factor está compuesto por un total de 5 ítems (28, 29, 32, 34 y 30) (Véase *Tabla No. 13*). Revela la ayuda que el alumnado recibe de los familiares en cuanto a la regulación de los estudios, la facilitación de los recursos necesarios para realizar las tareas y las relaciones de los familiares con el centro académico para interesarse por el rendimiento de dicho alumnado. El contenido de estos ítems hace referencia a aspectos importantes tales como si la familia se preocupa por los deberes que el sujeto tiene que hacer, si le exige o no que haga los deberes antes de hacer otra cosa (ver TV, jugar con sus amigos, etc.), si ayuda al sujeto en las tareas escolares, si le sugiere la utilización de otros materiales de apoyo en sus estudios y si acuden al centro académico para informarse sobre el rendimiento del alumno en las distintas +asignaturas.

Las puntuaciones obtenidas en este primer factor muestran el grado en que el sujeto recibe ayuda de su familia. Las puntuaciones altas son indicativas de ayudas positivas de la familia al trabajo académico y las bajas son negativas, siendo las intermedias no significativas.

Factor II: Valoración de la Capacidad por Parte de la Familia (VCF)

El contenido de este factor (ítems 41 y 44) se centra en dos temas: la percepción de la satisfacción de la familia por la capacidad para el estudio del hijo/a o alumno/a, y la concepción de la familia sobre si el hijo/a debía seguir estudiando en la Universidad una

vez que terminó el bachillerato (*Tabla No. 13*). Las puntuaciones obtenidas permiten conocer la importancia que las familias le dan a la capacidad del hijo/a para realizar con éxito el estudio y el trabajo académico.

Factor III: Valoración Positiva del Estudio por parte de la Familia (VPEF)

Este factor, a través de 5 ítems (40, 36, 42, 39 y 38), contempla la percepción por parte del alumno de la satisfacción de la familia por su trabajo escolar, por sus calificaciones, por el esfuerzo que realiza el hijo/a, por las recompensas y elogios que suelen darle y además por el hecho de que no suelen comparar sus notas con las de otros compañeros/as o amigos/as. Las puntuaciones altas en este factor indican el alto grado en que las familias demuestran su satisfacción y agrado por el trabajo escolar, las calificaciones y el esfuerzo realizado por el alumno, siendo las puntuaciones bajas las indicativas de muestras de desagrado por parte de la familia. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas reflejarán en qué medida el alumno es objeto de valoración, motivo de satisfacción y agrado por su familia en sus estudios.

Factor IV: Valoración Negativa de los Estudios por la Familia (VNEF)

Los tres ítems de este factor (43, 46 y 35) hacen referencia, por un lado a la consideración por parte de la familia de que el hecho de seguir estudiando una vez terminados los estudios de enseñanza media (bachillerato) es una pérdida de tiempo y, por otra parte, se centra en la percepción del hijo de que a sus padres les gustaría que se dedicara a la profesión del padre o de la madre. Ambos aspectos parecen contradictorios aunque analizados desde la percepción que el hijo tiene sobre lo que él cree que piensan sus padres, ambos ítems pueden considerarse complementarios conceptualmente. En general, las puntuaciones obtenidas en este factor serían indicativas de una valoración negativa por parte de la familia sobre el futuro de sus estudios.

Factor V: Ayuda al Estudio y Relación familia-centro académico (AERFC).

Este factor, a través de tres ítems (33, 45, 37), se centra en el análisis del tipo de relaciones que se establecen entre la familia y el centro académico sean éstas constantes y fluídas o no, y además, hace referencia a la práctica de recompensas/elogios por parte de la

familia tanto al esfuerzo que éste realiza como a las calificaciones que obtiene. En concreto, alude al apoyo y a la valoración del futuro por parte de la familia en términos de visitar la Universidad si se les llama, pensar que el hijo/a no tendrá problemas para trabajar cuando termine sus estudios y mostrar satisfacción elogiándolo (a) cuando obtiene buenas calificaciones

8.1.1.4. Subescala Autoconcepto/ECEFA-92

La subescala *Autoconcepto* de la prueba *ECEFA-92* se utilizó para explorar el Autoconcepto Académico General (AAG) y el Autoconcepto General (AG) del alumnado. El análisis factorial arrojó dos componentes que explican el 61.35% de la varianza total. (Véase *Tabla No. 14*).

Tabla No. 14 Estructura factorial de la subescala “Autoconcepto” (ECEFA-92)

ITEMS	COMUNALIDAD	FACTORES	
		1	2
ECEFA_67. Soy bueno en la mayoría de las asignaturas:	0.768	0.857	
FA_66. Hago bien los exámenes de la mayoría de las asignaturas:	0.707	0.837	
ECEFA_69. Obtengo buenos resultados en la mayoría de las asignaturas:	0.685	0.82	
ECEFA_64. La mayoría de las asignaturas son fáciles para mí:	0.553	0.743	
ECEFA_61. Me considero un buen estudiante en la mayoría de las asignaturas:	0.525	0.695	
ECEFA_68. Me parece que las cosas que hago suelen ir bien:	0.540	0.604	
ECEFA_62. En general, soy una buena persona:	0.653		0.806
ECEFA_70. La gente me considera una buena persona:	0.621		0.783
ECEFA_63. Tengo muchas cosas de las que estar orgulloso:	0.624		0.774
ECEFA_65. En general, me gusta ser de la forma que soy:	0.461		0.643
	FACTORES	43.021	18.333
% VARIANZA	TOTAL	61.354	

El *Factor I* (ítems 67, 66, 69, 64, 61, y 68) hace referencia al *Autoconcepto académico general (AAG)* del alumnado en el sentido de que se percibe como buen estudiante en la mayoría de las asignaturas ya que las mismas le resultan fáciles y realiza con éxito los exámenes y el trabajo académico en general.

El *factor II* (ítems 62, 70, 63 y 65) revela el *Autoconcepto general (AG)* de los alumnos en términos de percibirse como buenas personas, la satisfacción y el orgullo de ser como se es y de contar con el aprecio de la gente.

8.1.1.5. Subescala Metas Académicas

En relación al cuarto ámbito explorado por el ECEFA-92 y denominado *Metas Académicas* se obtuvo una solución factorial de tres componentes que explican el 52.93% de la varianza total. Con estos componentes se recogen los tres tipos de metas que han encontrado Hayamizu y Weiner (1991), esto es, *Metas de Aprendizaje*, *Metas de Valoración Social* y *Metas de Competencia*. (Véase *Tabla No. 15*).

Tabla No. 15 ECEFA-92: estructura factorial de la subescala “Metas académicas”

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA SUBESCALA METAS ACADEMICAS				
ITEMS	COMUNALIDAD ADES	FACTORES		
		1	2	3
ECEFA_53. Quiero que todos vean lo inteligente que soy:	0.680	0.824		
ECEFA_54. Quiero ser valorado y alabado por mis padres:	0.644	0.797		
ECEFA_55. Quiero obtener alguna recompensa de parte de mis padres.	0.514	0.705		
ECEFA_52. Quiero ser valorado/a por mis amigos/as:	0.447	0.579		
ECEFA_51. Quiero ser la/el estudiante que mejor notas obtenga:	0.388	0.531		
ECEFA_60. Para evitar consecuencias negativas como riñas, amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en mi familia:	0.240	0.437		
ECEFA_57. Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro:	0.636		0.735	
ECEFA_58. No me gustaría estar en la lista de desempleados:	0.447		0.648	
ECEFA_56. Quiero finalizar bien mis estudios actuales:	0.606		0.644	

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA SUBESCALA METAS ACADEMICAS				
ITEMS	COMUNALIDAD ADES	FACTORES		
		1	2	3
ECEFA_59. Quiero conseguir una buena posición social en el futuro:	0.505		0.617	
ECEFA_50. Me siento muy bien cuando resuelvo correctamente las tareas o mi trabajo:	0.522		0.606	
ECEFA_48. Me resulta interesante aprender cosas nuevas:	0.656			0.801
ECEFA_49. Me gusta y me interesa lo que estoy estudiando:	0.550			0.739
ECEFA_47. Deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia:	0.577			0.716
% VARIANZA	FACTORES	26.850	17.589	8.5
	TOTAL	52.939		

Como se aprecia en la *Tabla No. 15*, el factor I (ítems 53, 54, 55, 52 y 51) hace referencia a las *Metas de Valoración Social (MVS)* que son un tipo de metas de rendimiento mediante las cuales se busca la aprobación y la admiración de los demás, padres, familiares y amigos, y se espera obtener recompensas, alabanzas y evitar fracasos y castigos.

El *factor II* (ítems 57, 58, 56, 59 y 50) describe las *Metas de Competencia (MACOM)*. Son metas de rendimiento que se orientan a la obtención de buenos resultados académicos para con ello poder alcanzar una buena posición social y laboral en el futuro.

Por su parte, el *factor III* (ítems 48, 49 y 47) describe las *Metas de Aprendizaje (MAPREN)*. Estas metas obedecen a una motivación intrínseca para el aprendizaje y se caracterizan por la permanente búsqueda de nuevos conocimientos, acompañados del consiguiente aumento de los sentimientos de competencia y por el disfrute con las actividades de aprendizaje.

8.1.1.6. Subescala Aprendizaje

A partir del ámbito de la sexta subescala de la escala ECEFA-92, dedicada al conocimiento de las estrategias de aprendizaje que usa el alumnado, se obtuvo una solución factorial de cuatro factores que explican el 55.27% de la varianza total. Dichos factores son los siguientes (ver *Tabla No. 16*):

Tabla No. 16 Estructura Factorial de la Sub-escala sobre Aprendizaje

ITEMS	COMUNA- LIDAD	FACTORES			
		1	2	3	4
ECEFA_88. Hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro:	0.701	0.83			
ECEFA_87. Resumo las ideas más importante de las lecciones para comprenderlas mejor:	0.656	0.797			
ECEFA_85. Utilizo algunas técnicas para organizar, como mapas o esquemas y para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes:	0.599	0.756			
ECEFA_86. Tomo notas en las clases para recordar la información esencial:	0.446	0.63			
ECEFA_74. Repaso varias veces los temas hasta dominarlos completamente:	0.484	0.473			
ECEFA_75. Llevo mis tareas de clase al día:	0.428	0.471			
ECEFA_72. Resisto en las tareas de clase aunque tenga dificultades:	0.613		0.767		
ECEFA_71. Preparo los exámenes a conciencia:	0.577		0.704		
ECEFA_73. Cuando me comparo con los demás me veo como un buen estudiante:	0.511		0.647		
ECEFA_77. Me gustan los trabajos que me ponen las cosas y los temas difíciles:	0.346		0.459		
ECEFA_80. Nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso/a:	0.703			0.836	
ECEFA_82. Durante los exámenes me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlos mal:	0.682			0.812	
ECEFA_83. Los exámenes me quitan el sueño:	0.571			0.75	
ECEFA_78. Lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos:	0.524				0.705
ECEFA_81. En la clase me encuentro relajado/a y puedo concentrarme bien en la realización de las tareas:	0.556				0.705
ECEFA_76. Tengo confianza en mis habilidades:	0.489				0.608
ECEFA_84. Al hacer un examen me siento seguro/a de que lo haré bien.	0.509				0.478

El *factor I* hace referencia a las *Estrategias de Organización* (ítems 74, 75, 85, 87 y 88) que son aquellas mediante las cuales el estudiante puede estructurar los contenidos de manera que se establezcan entre ellos las conexiones existentes y que se forme un todo coherente y significativo, utilizando para esos fines las técnicas del subrayado, los resúmenes y los mapas conceptuales, entre otras.

El *factor II* agrupa a las llamadas *Estrategias de Comprensión* (ítems 71, 72, 73 y 77) que las usan los estudiantes que buscan comprender a profundidad el contenido de cada uno de los temas tratados en clase y en las lecturas. Esta comprensión hace más significativo el aprendizaje y para lograrlo el alumno conecta los contenidos del nuevo tema con los conocimientos previos que ya existen en su estructura cognitiva. Para ello puede utilizar las técnicas del parafraseo y crear analogías entre unas informaciones y otras ya adquiridas.

El *factor III* hace referencia a las llamadas *Estrategias Superficiales* (ítems 80, 82 y 83) que son aquellas conducentes a la mera repetición mecánica de los contenidos a aprender y cuyo propósito es reproducir fiel y memorísticamente el contenido de los textos y de lo explicado en clase. Estas estrategias no facilitan el aprendizaje profundo y son las propias del llamado enfoque de aprendizaje superficial. En lugar de satisfacción, cuando se utilizan estas estrategias los estudios producen ansiedad y miedo a los exámenes y al fracaso en general.

El *factor IV* agrupa los ítems 76, 78, 81 y 84, que indican el uso de las *Estrategias de Apoyo*. Estas estrategias facilitan el uso de los recursos personales para el desarrollo de las tareas al máximo nivel de desempeño, no siempre enfocando directamente el aprendizaje sino más bien tratando de mejorar el entorno en el cual este proceso tiene lugar y las condiciones psicológicas del aprendiz. Dentro de estas estrategias se encuentran el manejo psicológico de la ansiedad que producen los exámenes y la confianza en las habilidades personales para realizar con éxito el trabajo académico. En este alumnado que nos ocupa, la seguridad para enfrentar los estudios se ve favorecida por el interés de llegar a comprender y a dominar los contenidos (ítem 78).

8.1.2 ESCALA SIACEPEA: SISTEMA INTEGRADO DE EVALUACIÓN DE ATRIBUCIONES CAUSALES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

La Escala SIACEPEA es un sistema integrado diseñado para evaluar las atribuciones causales y los procesos de aprendizaje del alumnado (Barca, 2000). De manera que esta escala está compuesta por dos sub-escalas: la sub-escala EACM, destinada a evaluar las atribuciones causales y multidimensionales, que conforman parte de las variables presagio, y la subescala CEPEA, con la que se miden los procesos y las estrategias de aprendizaje, que se incluyen en las variables proceso.

Nos referiremos a continuación a los factores obtenidos con la subescala EACM para luego mostrar los concernientes a la Subescala CEPEA.

8.1.2.1. Subescala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM)

Esta subescala de Atribuciones Causales Multidimensionales fue diseñada por Barca (1999, 2000) y se utiliza con el propósito de medir las causas a las que el alumno atribuye sus éxitos o sus fracasos en los estudios. La conceptualización teórica que sirve de plataforma a esta subescala se deriva de los trabajos de Weiner (1979, 1985, 1986, 1990), específicamente en lo concerniente a lo que se entiende por motivación y metas de logro y su integración en los patrones atribucionales.

La teoría de las atribuciones causales se enmarca en la teoría cognitiva de la motivación, siguiendo el interés de conocer cómo el sujeto percibe, interpreta y juzga las causas de los sucesos que le ocurren y los que observa a su alrededor (Núñez y González-Pumariega, 1996). Los planteamientos de esta teoría se proponen explicar de manera coherente la necesidad humana de encontrar las razones que expliquen los acontecimientos que ocurren en su vida, sean éstos de índole personal o interna (capacidad, esfuerzo) o ambiental (suerte, grado de dificultad de la tarea), y en la vida de los demás. Conforme a

estos planteamientos, la tendencia que tiene un estudiante a buscar el éxito o evitar el fracaso en una tarea de aprendizaje depende en gran medida de la naturaleza de las causas a las que atribuya el éxito o el fracaso vivido en situaciones previas parecidas (Pintrich y Schunk, 2006).

Las causas más comunes a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o sus fracasos son: *tener o no tener la habilidad* para realizar la tarea en cuestión, *hacer o no hacer el esfuerzo* al intentar aprender la tarea, a *la buena o mala suerte* y a *la facilidad o dificultad de la tarea*. En la elaboración de esta Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales, Barca (2000, 2002; Barca et al., 2009) siguió, como ya indicamos los lineamientos teóricos de Weiner pero le adicionó la *atribución al profesorado* como un factor causal, incontrolable por el sujeto. A este respecto y sintetizando los resultados de las investigaciones realizadas sobre las conexiones entre las atribuciones causales, el autoconcepto y el rendimiento académico, González y Tourón (1992: 301-302) afirman que “*atribuir el éxito a causas externas está correlacionado negativamente con el rendimiento académico, mientras que atribuir el fracaso a causas externas no está prácticamente correlacionado con el rendimiento*”.

El sentido y la importancia psicológica de los factores causales vienen dados por las tres dimensiones en las que se clasifican. Las tres dimensiones generales de causalidad especificadas luego de diferentes análisis teóricos y empíricos son:

- a) la *dimensión de lugar*, es la *dimensión internabilidad-externabilidad (locus de control)* que hace referencia al lugar de origen de la atribución. Dependiendo de la persona que hace la atribución, la causa que la determina puede estar ubicada dentro o fuera de la persona. Por tanto, mientras la capacidad y el esfuerzo se conciben como causas internas, la suerte, la dificultad de la tarea y el profesor son considerados como factores externos.
- b) la *dimensión de estabilidad-inestabilidad*, se refiere al grado de inalterabilidad de la causa a través del tiempo. La capacidad suele ser considerada como una causa estable y constante en el tiempo por lo que se

tiende a pensar que las habilidades permanecen inalterables y que la variación en el rendimiento es ocasionada por otros factores internos o externos al sujeto.

- c) La *dimensión controlabilidad-incontrolabilidad*, que hace referencia al grado de control que el sujeto tiene sobre las causas que explican los resultados de su conducta. Por esta razón, se considera que algunos factores causales están bajo el control de sujeto, el esfuerzo, por ejemplo, mientras que otros, tales como la suerte, la dificultad de la tarea y la capacidad, escapan al control que se pueda ejercer sobre los mismos para mediar su influencia sobre el éxito y el fracaso.

Pues bien, con el uso de esta subescala (EACM) se pretende conocer las atribuciones del alumnado en cuanto a las causas que provocan el bajo o el alto rendimiento académico. Los resultados obtenidos en nuestra muestra, a partir del análisis factorial de primer orden, los describiremos a continuación.

Estructura y organización de las atribuciones en la muestra

En relación a este aspecto de la estructura factorial que las atribuciones causales presentan en la muestra y a partir del análisis factorial, se revela lo siguiente:

1. Los datos de la muestra de estudiantes universitarios del primer año de la PUCMM, sometidos a un análisis factorial con la prueba SIACEPEA, identifican 6 factores. Un análisis similar para estudiantes de la secundaria en Galicia (Barca, Breñilla Blanco, Núñez y Santamaría , 2000) identificó 7 factores.
2. Hay consistencia en los factores encontrados en la República Dominicana.
3. Los resultados del análisis factorial explican el 52.39% de la varianza y se presentan a continuación:
 - Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico (AC-ARA).

- Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA).
- Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico (BC-BRA).
- Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico (PF-BRA).
- Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico (FM-ARA).
- Atribución a la suerte del alto rendimiento académico (S-ARA).

**Tabla No. 17 Escala SIACEPEA. Sub-escala: Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM).
Estructura factorial, cargas factoriales, y varianza total explicada de la Sub-escala.
FACTOR I: Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC-BRA)**

	FACTORES					
	I	II	III	IV	V	VI
EACM_9 Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad. AC-ARA	.771					
EACM_16 Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad. AC-ARA	.731					
EACM_2 La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad. AC-ARA	.718					
EACM_12 En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo. AE-ARA	.591					
EACM_19 Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias. AE-ARA	.498					
EACM_13 Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente. EE-BRA		.773				
EACM_6 Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia. EE-BRA		.767				
EACM_20 Cuando no consigo hacer bien algo de clase que es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente. EE-BRA		.734				
EACM_23 Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico. AE-ARA		.515				

(Continuación Tabla No. 17). FACTOR III: Atribución a la baja capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC-BRA)

	FACTORES						
		1	2	3	4	5	6
EACM_14 Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias. BC-BRA				.714			
EACM_7 Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad. BC-BRA				.599			
EACM_21 Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella. BC-BRA				.569		.	
EACM_11 Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte. S-RA				.554	.		.
EACM_24 Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes. BC-BRA				.446		.	

(Continuación Tabla No. 17). FACTOR IV y V: Atribuciones al Profesor del Bajo Rendimiento Académico (PF_BRA)

	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
EACM_22 Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan. PF-BRA				.678		
EACM_18 Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias. S-RA				.662		
EACM_3 A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes. PF-BRA				.552		
EACM_10 Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un mal estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas. PF-BRA				.533		
EACM_17 Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o encontrarme en un mal momento. PF-BRA				.506		

(Continuación Tabla No. 17). FACTOR VI: Atribución del Alto Rendimiento Académico a la Suerte (S-BRA)

		FACTORES					
		1	2	3	4	5	6
EACM_1	Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría. FM-ARA					.693	
EACM_8	A veces consigo buenas notas solamente porque el material de estudio es fácil de aprender. FM-ARA					.680	
EACM_5	Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo. AE-ARA						.771
EACM_4	A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte. S-RA						.514
EACM_15	Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio. S-ARA						.400
		FACTORES					
		1	2	3	4	5	6
% de Varianza	FACTORES	10.954	9.501	9.369	9.150	7.312	6.107
	TOTAL	52.39%					
Fiabilidad (coefic. Alpha)	FACTORES	.729	.699	.649	.594	.535	.494
	TOTAL	.733					

El *factor I*, (ítems 9, 16, 2, 12, 19) agrupa la *Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico* (AC-ARA), y nos sitúa en el plano de la toma de conciencia personal de la responsabilidad ante los estudios, pero teniendo en cuenta que las personas varían en cuanto a la percepción del control que pueden ejercer sobre sus capacidades conforme a que tengan una concepción de la inteligencia como algo inamovible o como algo modificable a través del esfuerzo y de la práctica con estrategias de aprendizaje adecuadas. En este caso, los aportes de la capacidad se fortalecen con el esfuerzo y la dedicación al estudio (*En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre el resultado directo de mi esfuerzo*). Cuando el alumno hace este tipo de atribuciones experimenta sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva, que, al mismo tiempo, aumentan la satisfacción que experimenta al desarrollar las tareas y también las apreciaciones hacia su propia persona. Los puntajes obtenidos en este factor son indicativos de motivación para el alto rendimiento académico. Todo ello tiene un efecto positivo sobre la motivación para el aprendizaje lo que hace que se mantenga o se incremente su implicación en el trabajo académico. (Véase *Tabla No.7*).

El *factor II* (ítems 13, 6, 20, 23) se refiere a la *Atribución al Escaso Esfuerzo del Bajo Rendimiento Académico* (EE-BRA). Esto supone una asunción clara de responsabilidad personal ante el bajo rendimiento ya que el esfuerzo es una causa percibida como interna, inestable en el tiempo y que está bajo el control de la persona, sobre todo en el caso de que lo que se esté evaluando sea el bajo rendimiento. (*Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia, EE-BRA*). Los alumnos que hacen este tipo de atribución a la falta de esfuerzo pueden desarrollar y utilizar estrategias de prevención del fracaso, controlar y supervisar el uso del tiempo de estudio y desarrollar mejores expectativas de desempeño futuro (Barca, 2000). Es por ello que este tipo de atribuciones ejerce efectos positivos sobre la motivación o metas de rendimiento y aprendizaje.

El *factor III* (ítems 14, 7, 21, 11, 24) refleja la *Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico* (BC-BRA). (*Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella. BC-BRA*). Esta tendencia puede actuar de forma negativa

sobre la motivación del alumnado, porque, a pesar de que se está responsabilizando de los bajos resultados en sus estudios, el atribuirlo a baja capacidad, que es una causa interna y que algunas personas consideran como inmodificable, puede hacerle pensar que no tiene posibilidades de actuar sobre esta causa ni de incidir para mejorar los resultados futuros. Estos alumnos tienen una percepción de baja autoestima, de descontrol, de indefensión y de desconcierto. Estas percepciones inciden negativamente sobre la motivación para el rendimiento y el aprendizaje y provocan sentimientos de inhibición.

El *factor IV* (22, 18, 3, 10, 17) agrupa la *Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico* (PF-BRA). (*Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan*). El profesorado es una causa externa e incontrolable por el alumnado y situar sobre ella la responsabilidad de los resultados académicos le deja fuera del control de sus estudios. La percepción subjetiva del alumno aquí es de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control, de que no hay nada que pueda hacer para controlar esta variable como posible causa de sus resultados académicos. Esta causa suele ser estable en cuanto a la consideración en general del profesorado como factor ocasionante de las malas notas. Los efectos sobre la motivación para el aprendizaje y el rendimiento son de inhibición.

El *factor V* (ítems 1, 8) presenta la *Atribución a la Facilidad de las Materias del Alto Rendimiento* (FM-ARA). (*A veces consigo buenas notas solamente porque el material de estudio es fácil de aprender*). Este tipo de atribución indica que el alumnado considera que su rendimiento alto se debe a que las materias que estudia son fáciles. Es una causa externa al alumnado y, por tanto, éste no se siente responsable de los resultados. En este caso, es difícil que el alto rendimiento constituya una fuente de orgullo para el alumnado en lo que al desarrollo de sus percepciones de autoeficacia y autoestima se refiere. En definitiva, atribuir el éxito académico a la facilidad de las materias no favorece la motivación para el logro ni para el aprendizaje.

El *factor VI* (ítems 5, 4, 15) recoge la *Atribución a la Suerte del Alto Rendimiento Académico* (S-ARA) y significa que el alumnado considera que su rendimiento alto se debe al

azar. (*Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio*). Al igual que en el factor V, al estar el alto rendimiento ocasionado por una causa externa, inestable y no controlable, disminuyen las posibilidades de que incida positivamente sobre la motivación para el estudio, que el alumnado mantenga una motivación positiva de logro y que elija metas encaminadas al buen rendimiento.

Con el propósito de validar aún más la estructura factorial de nuestra muestra, los seis factores descritos fueron sometidos a un análisis factorial de segundo orden que arrojó dos componentes: (Ver *Tabla No. 18*).

- *Factor I: atribuciones incontrolables y externas* (suerte, baja capacidad, facilidad de las materias y profesorado).

- *Factor II: atribuciones controlables e internas* (escaso esfuerzo y alta capacidad).

Tabla No. 18 EACM: estructura factorial de segundo orden del alumnado de la muestra

Factores de primer orden	Comuna- Lidades	Factores	
		I	II
S_RA Atribución a la suerte del RAC	.628	.783	
BC_BRA Atribución a la baja capacidad del bajo RAC	.609	.780	
FM_ARA Atribución a la facilidad de las materias (asignaturas)	.503	.706	
PF_BRA Atribución al profesor del bajo RAC	.444	.662	
EE_BRA Atribución al escaso esfuerzo del bajo RAC	.701		.834
AC_ARA Atribución a la capacidad del alto RAC	.678		.809
% varianza	Factores	37.016	22.345
	Total	59.361	
Fiabilidad (Coeficiente Alpha)	Factores	.705	
	Total	.535	

Estos dos componentes que resultan del análisis factorial de segundo orden se inscriben en los modelos que González y Tourón (1992) describen para explicar los *estilos o patrones atribucionales: estilo atribucional adaptativo y estilo atribucional desadaptativo*, que surgen como consecuencia de las atribuciones realizadas por el alumnado de alto y bajo rendimiento académico. En el diseño de dichos modelos sirvió de base la teoría de Weiner et al. (1985, 1986, 1991), igual que para las investigaciones de Barca et al. (1999), quienes también encontraron patrones atribucionales semejantes a los de Weiner y González Tourón. Un poco más recientemente, en su tesis doctoral, Morán (2004) obtuvo una solución factorial de estos dos componentes que explicaban el 49% de la varianza total. En nuestro caso e igual que en dicha investigación de Morán, la atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico está ubicada dentro del componente *atribuciones incontrolables y externas*. La teoría de las atribuciones causales concibe a la capacidad como una causa interna pero la percepción que se tiene acerca del grado de control que se pueda ejercer sobre esta variable y de la posibilidad de incrementarla o mejorarla conforme al esfuerzo realizado, varía de una persona a otra. De hecho, cabe pensar que la falta de control y las pocas posibilidades de mejora que el alumnado de bajo rendimiento cree que tiene sobre su baja capacidad, revisten a esta variable de las características propias de las atribuciones a la suerte, a la facilidad de la materia y al profesor, podrían explicar su ubicación en el *componente I*, relativo a las atribuciones *incontrolables y externas*.

El *componente II*, de atribuciones *controlables e internas*, agrupa a la atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico y a la alta capacidad del alto rendimiento académico. Las variables capacidad y esfuerzo son internas y controlables por el alumno. Esto porque el alumnado de alto rendimiento tiende a pensar que él puede aumentar su esfuerzo para mejorar su rendimiento y que también su capacidad puede incrementarse mediante el uso de estrategias adecuadas para el estudio. Los alumnos en quienes dominan estas atribuciones controlables e internas experimentan motivación para el logro y el alto rendimiento académico.

8.1.2.2. Estructura y organización de la Subescala CEPEA del alumnado de la muestra

El conocimiento del proceso de aprendizaje que viven los alumnos al realizar sus estudios era fundamental para satisfacer los objetivos de esta investigación. Para esos fines, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario (CEPEA). La versión original de esta escala es el *Study Process Questionnaire (SPQ)*, de Biggs (1987), que fue adaptado al castellano por Porto (1994), con el nombre de Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE). Posteriormente, Barca (1999), elaboró dos versiones del mismo cuestionario: el CEPA, Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria y el referido CEPEA, Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario. El CEPEA, en su forma íntegra, constituye la segunda subescala de la Escala SIACEPEA, a la que nos estamos refiriendo, y permite evaluar las formas más comunes con las que el alumnado universitario afronta las tareas de estudio al organizar sus recursos personales y los del contexto para lograr sus objetivos educativos.

Las versiones del cuestionario al que nos estamos refiriendo, el original *SPQ*, el *CPE*, el *CEPA* y el *CEPEA*, ofrecen un modelo mediante el cual se pueden explicar las formas más comunes y definitorias en que los alumnos se comportan ante sus tareas de estudio. A través de los ítems que se utilizan en la versión original y en las adaptaciones, se puede reproducir un modelo jerárquico de seis subescalas: tres de ellas se refieren a las *motivaciones* (superficial, profunda y de logro) y tres a las *estrategias* (superficial, profunda y de logro), que fueron formuladas por Biggs (1987). Estas motivaciones y estas estrategias confluyen en tres escalas y con su combinación configuran los enfoques de aprendizaje denominados superficial, profundo y logro, los cuales también se combinan para determinar los compuestos de enfoques profundo-logro y superficial-logro.

- Estrategia superficial
- Estrategia profunda
- Estrategia de logro
- Motivo superficial
- Motivo profundo
- Motivo de logro

Presentamos a continuación los resultados del análisis factorial practicado a esta subescala CEPEA.

Estructura Factorial de la Sub-escala CEPEA del alumando de la muestra

Con el interés de conocer la estructura factorial de la subescala CEPEA inicialmente se realizó un análisis factorial de primer orden, con el programa estadístico SPSS (versión 15.0). Como resultado de este análisis factorial se obtuvo una estructura que explica el 41.13% de la varianza total explicada y arroja un coeficiente de fiabilidad de 0.843.

Tabla No. 19 Varianza y Coeficiente de Confiabilidad de la Sub-escala CEPEA y de sus Factores

% DE VARIANZA	FACTORES	17.223	7.918	4.866	4.543	3.352	3.23
	TOTAL	41.133					
CONFIABILIDAD (COEFICIENTE ALPHA)	FACTORES	.833	.776	.597	.632	.541	.502
	TOTAL	.843					

A continuación se hará una breve descripción de los factores encontrados.

Factor I: este factor está centrado en la consideración de las estrategias de logro fundamentalmente, y también en las profundas (*Tabla No. 20*). El uso de las estrategias de logro es característico de los alumnos que perciben el contexto educativo como un ambiente para la competición y, en consecuencia, acuden a los medios idóneos para que le ayuden a cumplir con los requisitos establecidos por los profesores y alcanzar las más altas calificaciones buscando con ello demostrar competencia y superioridad frente a sus compañeros. Se observa que el uso de las estrategias de logro está acompañado de la motivación profunda y también la estrategia profunda que aparecen en este factor. Es la

conducta de estudio que se caracteriza por llevar sus estudios *al día* y siguiendo las directrices de los profesores con el propósito de obtener buenos resultados en cuanto a calificaciones se refiere pero también con el propósito de comprender a profundidad los temas estudiados experimentando satisfacción personal al dedicar tiempo extra al estudio de los mismos. Es la combinación de estrategias de logro, motivación y estrategia profundas, aunque en nuestro caso estas dos últimas se presentan en menor cuantía, que caracteriza a este factor que hemos denominado *Estrategia Profundo-Logro*. Aspectos característicos de la conducta de los alumnos que obtienen una alta puntuación en este factor es la búsqueda de información de calidad adicional a lo tratado en clase, la dedicación de tiempo extra a los estudios hasta comprender a profundidad los temas tratados en las clases y en las lecturas asignadas, no sólo para garantizar las buenas calificaciones sino también porque el conocimiento profundo le produce satisfacción personal.

Tabla No. 20 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: FACTOR I

Items	Factor I
CEPEA_18 Intento hacer los trabajos lo antes posible, una vez que se fijan en clase.(EsL)	.679
CEPEA_12 Intento estudiar todos los días y repaso con seguridad cuando el examen está próximo.(EsL)	.663
CEPEA_24 Después de una clase o lectura re-leo mis apuntes para estar seguro/a de que son legibles y que los entiendo.(EsL)	.627
CEPEA_6 Resumo las lecturas sugeridas en la bibliografía y las incluyo en mis apuntes.(EsL)	.587
CEPEA_35 Empleo mucho de mi tiempo libre en profundizar en temas interesantes que se han tratado en clase.(Esp)	.577
CEPEA_36 Creo que es muy importante hacer todas las lecturas que se sugieren en clase.(EsL)	.562
CEPEA_42 Tengo limpios y bien organizados los apuntes de la mayoría de las materias.(EsL)	.531
CEPEA_29 La mayoría de los temas nuevos son interesantes y suelo emplear tiempo extra intentando saber más sobre ellos.(Esp)	.519
CEPEA_20 Pienso que estudiar temas académicos puede ser tan interesante como un novela o película.(MP)	.456
CEPEA_2 El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda.(MP)	.447

En síntesis, el alumnado que aborda las tareas académicas poniendo en ejecución estrategias profundas y de logro se identifican porque buscan el significado leyendo a profundidad, interrelacionan las ideas, conectan los conocimientos nuevos con pasajes de

su vida cotidiana, organizan su tiempo y su lugar de trabajo de manera eficiente, tienen el perfil de estudiante modelo ya que hacen todas las lecturas sugeridas en el tiempo previsto, en adición a que buscan materiales adecuados y procuran tener buenas condiciones para estudiar (Barca, 1999).

Factor II: en este factor se presentan las estrategias profundas acompañadas de la motivación profunda (*Tabla No. 21*). Esta es la combinación de estrategias y motivos a la que Biggs (1987) y Barca (1999, 2000) denominan *Enfoque Profundo*. La motivación para el estudio que tienen alumnos que puntúan alto en este factor es intrínseca por lo que llegan a interesarse por cualquier tema que pueda satisfacer su intención de comprender y de saber. Además, estos estudiantes están motivados a mantenerse informados sobre los avances de la ciencia y a mostrar la coherencia entre su propia filosofía y sistema de creencias y sus acciones. La conducta de estudio de estos alumnos se caracteriza por establecer las relaciones entre los contenidos aprendidos en las diferentes materias al tiempo que los conectan con los aprendizajes construidos en el pasado, para de esa manera elaborar su propio punto de vista al respecto y aplicarlo a situaciones de la vida real. Vemos que la estrategia de logro que aparece en este factor (*Me hago preguntas sobre temas importantes hasta que los comprendo completamente*) guarda coherencia con el patrón general del enfoque profundo que resulta de la combinación de las estrategias y los motivos descritos.

Tabla No. 21 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor II

Items	Factor II
CEPEA_23 Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.(EsP)	.628
CEPEA_41 Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.(EsP)	.608
CEPEA_17 Trabajo mucho los temas para elaborar mi propio punto de vista, sólo así me siento satisfecho/a.(EsP)	.577
CEPEA_11 Al leer material nuevo, estoy continuamente recordando material que ya sé y lo interpreto bajo otro aspecto.(EsP)	.553
CEPEA_8 Aunque me doy cuenta de que la ciencia es cambiante, me siento obligado/a a descubrir lo que me parece que es verdad en este momento.(MP)	.539
CEPEA_30 Me hago preguntas sobre temas importantes hasta que los comprendo completamente.(EsL)	.524
CEPEA_5 Mientras estoy estudiando, pienso en las situaciones reales en las que ese material puede ser útil.(EsP)	.482
CEPEA_32 Creo firmemente que mi principal meta es la vida es descubrir mi propia filosofía y sistema de creencias y actuar en consecuencia con ello.(MP)	.442

Items	Factor II
CEPEA_23 Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.(EsP)	.628
CEPEA_41 Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.(EsP)	.608
CEPEA_17 Trabajo mucho los temas para elaborar mi propio punto de vista, sólo así me siento satisfecho/a.(EsP)	.577
CEPEA_38 Los estudios me han cambiado la opinión sobre temas como la política, la religión y la filosofía de la vida.(MP)	.438
CEPEA_14 Realmente cualquier tema puede ser muy interesante una vez que te metes en él.(MP)	.362

Factor III: en este factor se reúnen estrategias y motivos superficiales constituyendo así nuestro *Enfoque Superficial* (Tabla No. 22). Este enfoque se caracteriza por una motivación extrínseca que lleva al alumno que lo pone en práctica a elegir su plan de estudio pensando más en las futuras salidas profesionales que pueda obtener cuando lo concluya que obedeciendo a un interés personal en el mismo. Esto se pone de manifiesto en el trabajo cotidiano en los estudios porque manifiesta interés sólo en los temas que de manera formal se sabe que formarán parte del examen (ítem 25), acepta sin cuestionar las ideas expuestas por los profesores (ítem 34), aprende los contenidos repitiéndolos mecánicamente hasta aprenderlos de memoria (ítem 10), se limita a estudiar lo que se explica en clase sin dedicar tiempo extra a completar los apuntes ni a aplicar su propio juicio a los temas tratados (ítems 4 y 40). Los alumnos que aplican este enfoque a sus estudios hacen el mínimo esfuerzo requerido para meramente aprobar las asignaturas.

Tabla No. 22 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor III

Items	Factor III
CEPEA_34 Creo que es mejor aceptar las ideas y afirmaciones de mis profesores/as y cuestionarlas sólo bajo circunstancias especiales.(EsS)	.591
CEPEA_22 Me limito a estudiar aquello que se dice; creo que es innecesario hacer cosas extra.(EsS)	.546
CEPEA_25 Los profesores/as no deben esperar que empleemos el tiempo estudiando materiales que sabemos que no va a entrar e en el examen.(MS)	.539
CEPEA_40 Acostumbro a atenerme a lo que los profesores/as dicen que es importante más que fiarme de mi propio juicio.(EsS)	.500
CEPEA_1 Elegí estos estudios pensando más en las salidas profesionales que por mi interés en ellos.(MS)	.479
CEPEA_10 Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria.(EsS)	.429
CEPEA_4 Creo que completar apuntes es una pérdida de tiempo, de modo que sólo estudio seriamente lo que se da en clase.(EsS)	.425

Factor IV: nos encontramos en este factor con cuatro items mediante los cuales queda establecida la motivación extrínseca que mueve al alumno a valorar los estudios universitarios en cuanto que sirven como medio para alcanzar una buena posición laboral en el futuro (*Tabla No. 23*). Esta es una motivación de logro que permite que el alumno aspire a obtener las más altas calificaciones, aunque para ello utilice estrategias superficiales (*aprendo mejor con profesores que dan los apuntes o temas cuidadosamente y escriben los principales puntos en la pizarra*). Hemos denominado este factor como *Enfoque Superficial de Logro*.

Tabla No. 23 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor IV

Items	Factor IV
CEPEA_13 Me guste o no, reconozco que la educación superior es una buena forma de obtener un trabajo seguro y bien pagado.(MS)	.618
CEPEA_37 Pienso que la universidad te ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo.(MS)	.614
CEPEA_28 Aprendo mejor con profesores/as que dan los apuntes o temas cuidadosamente y escriben los principales puntos en la pizarra.(EsS)	.543
CEPEA_3 Quiero conseguir las mayores calificaciones en todas las materias, de tal forma que pueda optar a los mejores puestos laborales cuando termine la carrera.(ML)	.543

Factor V: aparecen en este factor seis items, cinco hacen referencia a motivos y uno a estrategia (*Me gustan las materias con mucho contenido de detalles...*). La intención de los alumnos que siguen este patrón motivacional es sobresalir en los estudios obteniendo las mejores calificaciones para competir favorablemente con los compañeros y aumentar su ego y para luego, una vez fuera de las aulas, disfrutar de un buen trabajo (*Tabla No. 24*). Para satisfacer estos objetivos despliegan una estrategia superficial y prefieren asignaturas que les demanden el aprendizaje de fechas, fórmulas y nombres que puedan recordar en detalle y les permitan sobresalir sobre sus compañeros. Este factor puede denominarse *Enfoque Motivacional Logro Superficial*.

Tabla No. 24 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor V

Items	Factor V
CEPEA_9 Deseo intensamente sobresalir en mis estudios.(ML)	
CEPEA_33 Obtener calificaciones altas es para mí un tipo de juego competitivo y juego a ganarlo.(ML)	
CEPEA_39 Creo que la sociedad se basa en la competición y las universidades deberían reflejar esto.(ML)	
CEPEA_15 Me veo como una persona básicamente ambiciosa y quiero llegar hasta el final en cualquier cosa que hago.(ML)	
CEPEA_16 Me gustan las materias con mucho contenido de detalles (nombres, fechas, fórmulas....)(EsS).	
CEPEA_27 Una de las cosas más importantes para mí, a la hora elegir carrera o especialidad, es en sí seré capaz de sacar las máximas notas.(ML)	

Factor VI: en este factor se aglutinan cinco motivos. Predominan en el mismo los motivos superficiales (items 7, 19, 21, 26, 31), frente a un motivo profundo (item 26) y uno de logro (item 21) (*Tabla No. 25*). Parecería que los alumnos que obtienen un puntaje alto en este factor estuviesen dispuestos a involucrarse profundamente en los estudios (*Cuanto*

más trabajo tengo, más me siento atrapado(a) y absorbido(a) por él) y a sacrificar la popularidad con sus compañeros por el éxito en los estudios, pero su miedo al fracaso les impide desarrollar una estrategia adecuada que les ayude a enfrentar las tareas de estudio de manera adecuada. Ante la carencia de estrategias, a este factor le denominamos *Factor Motivacional*.

Tabla No. 25 Estructura Factorial Sub-escala CEPEA: Factor VI

Items	Factor VI
CEPEA_19 Incluso, cuando he estudiado mucho para un examen, me preocupa no hacerlo bien.(MS)	.629
CEPEA_7 Me desanimo con un baja calificación en un parcial y me preocupa cómo puedo subirla en el próximo.(MS)	.564
CEPEA_26 Cuanto más trabajo tengo, más me siento atrapado/a y absorbido por él.(MP)	.466
CEPEA_21 Si llegase el caso, sacrificaría mi popularidad con mis compañeros/as por el éxito en mis estudios.(ML)	.442
CEPEA_31 Me fastidia tener que emplear más años estudiando, pero creo que el resultado final merece la pena.(MS)	.364

Análisis factorial de segundo orden

En un análisis factorial de segundo orden, las seis sub-escalas originales que conforman el cuestionario CEPEA y que hacen referencia a las estrategias y a los motivos, en nuestra muestra se estructuran en una solución factorial de dos dimensiones. La varianza explicada por estas dos dimensiones que resultaron del análisis factorial de segundo orden es de 65.849%.

Tabla No. 26 Análisis factorial de segundo orden de las sub-escalas CEPEA

Subescalas	Comunalidad	Factores	
		1	2
EsP Estrategia Profunda	0.723	0.850	
EsL Estrategia de Logro	0.691	0.821	
MP Motivo Profundo	0.719	0.813	
ML Motivo de Logro	0.534	0.564	0.464

Subescalas	Comunalidad	Factores	
		1	2
MS Motivo superficial	0.664		0.814
EsS Estrategia superficial	0.619		0.787
% Varianza	Factores	42.034	23.814
	Total		65.849

Esta solución factorial que se ha obtenido con la subescala CEPEA, es coincidente con las encontradas en las investigaciones de Biggs et al. (1987), las que sirvieron de base para clasificar a los enfoques de aprendizaje conforme a una *aproximación profundo-logro* y otra *aproximación superficial-logro*. Tal como expusimos en el Marco Teórico, actualmente se ha comprobado una teoría bifactorial que indica que son dos los factores, dimensiones o enfoques de aprendizaje que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los estudiantes. Parece que los alumnos, en función de sus características personales y de las circunstancias propias de su contexto familiar e instruccional, pueden utilizar acomodaticamente las estrategias y los motivos de logro cuando abordan el trabajo escolar y desarrollan así uno u otro enfoque, superficial o profundo. En la *Tabla No. 27* se puede observar el peso específico que los componentes de logro ejercen en un sentido y en el otro. Pudiera decirse que el enfoque de logro permea a los otros dos enfoques y sirve de base sobre la que se montan ambos y que esto ha llevado a que en la literatura más actualizada (Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001, Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004 y Brenlla, 2005), se hable ya no de tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y logro) sino de dos orientaciones hacia el estudio: *Enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG)* y *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)*. Utilizando las estrategias y los motivos descritos por Barca (1999), al aplicar el análisis factorial de segundo a la muestra que participó en esta investigación y que está formada por estudiantes de primer año de universidad de la PUCMM, se encontraron los citados enfoques de orientación al significado y de orientación superficial en el estudio. (Véanse *Tabla No. 26* y *Figura 21*).

8.1.2.3. Descripción de los factores del nuevo modelo bifactorial.

Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)

El *Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)* está constituido por los factores:

- Estrategia Profunda (EsP)
- Estrategia de Logro (EsL)
- Motivo Profundo (MP)
- Motivo de Logro (ML)

Los alumnos que abordan sus estudios con este enfoque tienen una motivación intrínseca para el aprendizaje y en cada fase del proceso buscan comprender a cabalidad los contenidos. Al momento de estudiar, estos alumnos integran estrategias y motivos de carácter profundo y de logro. Involucrarse en sus estudios y comprender los temas estudiados proporciona satisfacción y enriquecimiento personal a estos alumnos, por lo tanto, tratan de supervisar y de regular sus propios procesos de aprendizaje. Otros de los aspectos que se destacan en la conducta de dichos alumnos al combinar los componentes profundos y de logro son los siguientes:

- resumen las lecturas sugeridas y las incluyen en sus apuntes
- mantienen los apuntes de clases limpios y bien organizados
- muestran interés por el estudio de temas nuevos
- tratan de aplicar los conocimientos a la vida real relacionando los nuevos conocimientos con aquellos otros adquiridos previamente
- intentan relacionar los contenidos aprendidos en las diferentes materias
- invierten tiempo extra en el estudio de temas interesantes
- intentan obtener las más altas calificaciones
- están dispuestos a hacer cualquier sacrificio necesario para alcanzar el éxito en los estudios

Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)

Por otro lado, el factor Enfoque de Orientación Superficial muestra la siguiente combinación de motivos y estrategias superficiales y de logro:

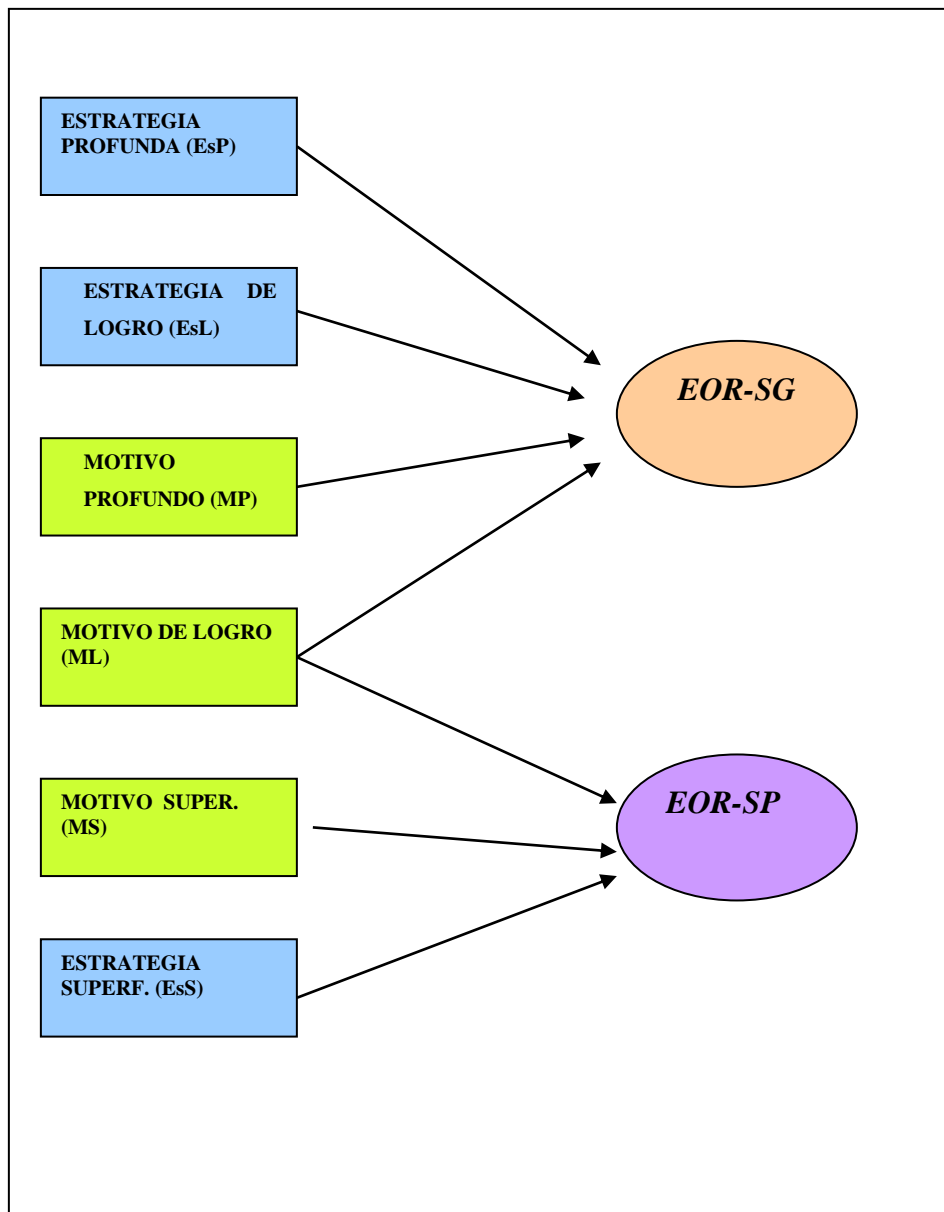
- Motivo de Logro (ML)
- Motivo Superficial (MS)
- Estrategia Superficial (EsS)

A los alumnos que siguen esta orientación en sus estudios los mueve una motivación de tipo extrínseco. Estos sujetos se limitan a estudiar lo esencial en su proceso de aprendizaje y tratan de reproducirlo lo más fielmente posible cuando llega el momento de los exámenes, de manera memorística, aunque no hayan comprendido los contenidos. Esta orientación a la superficialidad y a la reproducción está encabezada por la intención de obtener las más altas calificaciones alrededor de las cuales se mueven las expectativas de éxito y el miedo a fracasar. A diferencia de la conducta que caracteriza al enfoque de orientación al significado (EOR-SG), los alumnos que siguen este enfoque de orientación superficial (EOR-SP) no perciben las interconexiones y las relaciones que se pudieran establecer entre los diferentes elementos de la tarea sino que, por el contrario, se centran en los rasgos superficiales y carentes de relevancia de los mismos. El aula es percibida como un terreno propicio para la competición y para destacarse ante los compañeros y los profesores. Cuando estudian dan prioridad a los temas que estiman formarán parte del examen y tratan de memorizarlos y reproducirlos de manera mecánica. Estas actitudes hacia el estudio no favorecen la motivación y generan en el alumnado miedo a los exámenes y correlacionan negativamente con el rendimiento. De su conducta como estudiantes se pueden señalar, además, los siguientes aspectos:

- aceptan las ideas de los profesores sin cuestionarlas
- se limitan a estudiar sólo lo que dice el profesor y que va para el examen
- valoran los estudios en función de las salidas profesionales
- no dedican tiempo extra para completar los apuntes de clase

- prefieren las materias que demanden el aprendizaje de detalles más que la comprensión de los contenidos
- entienden el trabajo académico como una actividad en la que hay que sobresalir y ganar a los demás
- los exámenes les producen mucha ansiedad
- se consideran incapaces de superar las dificultades con los exámenes

Figura 21 Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje de Segundo Orden



8.2 CUADRO GENERAL DE PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En este apartado presentamos las propiedades psicométricas de las diferentes pruebas utilizadas en el estudio de las variables barajadas en esta investigación y cuyo conocimiento era indispensable para alcanzar los objetivos propuestos. Estas propiedades son indicativas del nivel de certeza que las pruebas ofrecen para la interpretación de los resultados que se obtengan en el uso futuro de las mismas con alumnos del contexto universitario de la República Dominicana.

8.2.1 Escala de Evaluación ECEFA-92 (Items: 13-88)

-Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olin (KMO)*: 0.851

-Porcentaje de Varianza Total Explicada (12 factores). 48.94%

-Coeficiente Alpha de Cronbach: .861

a) Subescala: Relación Condiciones de Estudio, Familia-Centro Académico

-Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olin (KMO)*: 0.778

-Porcentaje de Varianza Total Explicada (12 factores). 53.73%

-Coeficiente Alpha de Cronbach: .861

b) Subescala: Metas Académicas, Aprendizaje y Autoconcepto:

-Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olin (KMO)*: 0.876

-Porcentaje de Varianza Total Explicada (12 factores). 53.12%

-Coeficiente Alpha de Cronbach: .852

Tabla No. 27 . Propiedades Psicométricas de la Escala ECEFA-92

Escala y Subescalas ECEFA-92 (Escala de Evaluación de Contextos Escolares y Académicos para el Alumnado)	Ítems	Índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Porcentaje de Varianza Total Explicada(12 Factores)	Coefficiente Alpha de Conbrach
Total Escala ECEFA-92	13-88	.851	48.94%	.861
Subescala: Relación Condiciones de Estudio, Familia-Centro Académico	13-46	.778	53.73%	.861
A)Concepto de Fracaso Escolar y Condiciones de Estudios	13-18	.675	57.09%	.657
Concepto de Fracaso Escolar (CFE)	13,17,18			
Concepto de Fracaso Académico (CFA)	14,15,16			
B) Condiciones de Estudio en el Entorno	19-27	.751	43.98%	.707
Condiciones de Estudio en la Casa (CEC)	19,20,21,22,23,26			
Autorregulación del Estudio (ADE)	24,25,27			
C) Interacción Familia-Centro Académico	28-46	.778	53.73%	.642
Ayuda al Estudio y Relación Familia-Centro (AERFC)	28,29,30,32,34			.618
Valoración de la Capacidad por la Familia (VCF)	31,41,44			.718
Valoración Positiva de los Estudios por la Familia (VPEF)	36,38,39,40,42			.628
Valoración Negativa por Parte de la Familia (VNEF)	35,43,46			.522
Metas Académicas, Aprendizaje y Autoconcepto	47-88	.876	53.12%	.852
F) Metas académicas	47-60	.794	55.36%	.731
Metas de Aprendizaje (MAPREN)	47,48,49			.74
Metas de Competencia (MCOM)	50,56,57,58,59			.68
Metas de Valoración Social(MVS)	51,52,53,54,55,60			.69
G) Estrategias de Aprendizaje	71-88	.849	.55.27%	.78
Estrategias de organización (EST.ORG)	74,75,85,86,87,88			.81
Estrategias de Comprensión (EST.COMP)	71,72,73,75,77			.64
Estrategias Superficiales (EST.SUPERF)	80,82,83			.74
Estrategias de Apoyo (EST.APOYO)	76,78,81,84			.64
H) Auto concepto	61-70	.87	61.33%	.849
Auto concepto Académico-Escolar(AAE)	61,64,66,67,68,69			.87
Autoconcepto de Valoración Social (AVS)	62,63,65,70			.76

8.2.2 Escala de Evaluación de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48).

a) SEMAP (Subescala de Motivación académica)

- Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO): 0.826
- Porcentaje de Varianza Total Explicada (7 Factores): 56.88%
- Coeficiente *Alfa* de Cronbach: 0.659

b) SEAT (Subescala de Atribuciones Causales)

- Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO): 0.829
- Porcentaje de Varianza Total Explicada (6 Factores): 53.68%
- Coeficiente *Alfa* de Cronbach: 0.756

Tabla No. 28 Propiedades Psicométricas de la Escala CEAP-48

Subescalas CEAP48 (Evaluación Motivacional, Estilos de Metas Académicas y Atribuciones Causales)	Ítems	Índice de adecuación muestral <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	Porcentaje de Varianza Total Explicada (12 Factores)	Coeficiente <i>Alpha</i> de Cronbach
TOTAL SUBESCALA SEMAP	1-24	.826	56.885	.659
Motivación Profunda (MP)	2,5,8,11,14,17,20,23			.781
Motivación de Rendimiento (MR)	3,9,12,15,18,21,22			.562
Motivación Superficial (MS)	1,4,6,10,13,16,19,24			.65
TOTAL SUBESCALA SEAT	1-24	.829	53.686	.756
Estilo Atribucional y Metas de Rendimiento al Esfuerzo/Capacidad (MRDAEAC/RA)	1,4,8,15,16		30.458	.670
Estilo Atribucional a Metas de Aprendizaje y Esfuerzo (MAPAE/RA)	7,9,14,21		14.585	.615
Estilo Atribucional al Profesor y a las Tareas (PROFFM/RA)	3,10,17,18,20,24		27.598	.543
Estilo Atribucional a la Suerte/Azar (AS/RA)	5,12,19,23		24.222	.789
Estilo Atribucional al Esfuerzo y a la Tarea (AEFM/RA)	2,6,13,22		12.536	.371

8.2.3 Escala de Evaluación del Autoconcepto (ESEA-2)

-Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO): 0.826

-Porcentaje de Varianza Total Explicada (12 Factores): 60.1219%

-Coeficiente *Alfa* de Cronbach: 0.92

Tabla No. 29 Propiedades Psicométricas de la Escala ESEA-2

ESCALA ESEA-2	Ítems	Índice de adecuación muestral <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	Porcentaje de Varianza Total Explicada(12 Factores)
TOTAL ESCALA ESEA-2	1-70	.826	60.121
Autoconcepto General(AG)	1,13,25,37,49,60		
Autoconcepto Matemático.....(AM)	2,14,26,38,50,61		
Autoconcepto Verbal.....(AV)	3,15,27,39,51,62		
Autoconcepto Académico.....(AA)	4,16,28,40,52,63		
Autoconcepto Físico (Capacidad Física)...(CF)	5,17,29,41,53,64		
Autoconcepto Físico (Apariencia Física)...(AF)	6,18,30,42,54,65		
Relación con los Padres.....(RP)	7,19,31,43,66		
Honestidad.....(HO)	8,20,32,44,67		
Estabilidad Emocional.....(EM)	9,21,33,45,68		
Relación con los iguales General.....(RI)	10,22,34,45,69		
Relación iguales del mismo Sexo.....(MS)	11,23,35,46,70		
Relación Iguales de Sexo Opuesto.....(SO)	12,24,36,48		
Autoncepto Académico General.....(AAG)	AM,AV,AA		
Autoconcepto Social General(ASG)	CF,AF,RI,MS,SO		
Autoconcepto Privado General(APG)	RP,HO,EM		

8.2.4 Escala de Evaluación de Enfoques de Aprendizaje y Atribuciones Causales (Escala SIACEPEA).

a) Subescala EACM (Atribuciones Causales):

- Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO): 0.82
- Porcentaje de Varianza Total Explicada (6 Factores): 56.39%
- Coeficiente *Alfa* de Cronbach: 0.72

b) Subescala CEPEA (Enfoques de Aprendizaje)

- Índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO): 0.87
- Porcentaje de Varianza Total Explicada (6 Factores): 51.56%
- Coeficiente *Alfa* de Cronbach: 0.84

Tabla No. 30 Propiedades Psicométricas de la Escala SIACEPEA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Superior

ESCALA SIACEPEA	Ítems	Índice de adecuación muestral <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	Porcentaje de Varianza Total Explicada(12 Factores)	Coeficiente <i>Alpha</i> de Cronbach
TOTAL SUBESCALA EACM	1-24	.829	52.393	.733
FM-ARA	1,8,15,			.604
AC-ARA	2,9,16			.711
PF-BRA	3 , 10 ,17, 22			.530
S-RA	5,12,19,23			.537
EE-BRA	6,13,20			.694
BC-BRA	7,14,21,24			.568
TOTAL SUBSCALA CEPEA	1-42	.878	51.562	.843
MS	1,7,13,19,25,31,37			
MP	2,8,14,20,26,32,38			.516
ML	3,9,15,21,27,33,39			.651
EsS	4 10,16,22,28,34,40			.496
EsP	5,11,17,23,29,35,41			.769
EsL	6,12,18,24,30,36,42			.78

En cuanto a la valoración que debemos hacer de los principales índices de adecuación muestral (KMO), de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y de variabilidad porcentual

de las varianzas de todos los instrumentos de evaluación psicológica/psicopedagógica, con sus Escalas y Subescalas, que hemos utilizado en esta investigación, debemos afirmar que, en líneas generales, como podemos observar en la presentación que acabamos de hacer de los diferentes coeficientes de los instrumentos de evaluación utilizados, son muy satisfactorios. Obsérvese, de acuerdo con los datos que exponemos en este primer apartado del capítulo, que en lo referente a la adecuación muestral según las técnicas de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), la mayor parte de los índices oscilan entre 0,878 y 0,675, lo que supone una valoración plenamente satisfactoria.

Del mismo modo, podemos afirmar en relación con los índices de fiabilidad de las Escalas y Subescalas utilizados: obsérvese que la mayoría de los índices oscilan entre 0,85 y 0,60, lo que nos lleva a destacar que estamos ante unos coeficientes de los instrumentos de evaluación psicopedagógica utilizados en esta investigación fiables, válidos y, por lo tanto, satisfactorios.

CAPITULO IX

9 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (II): VARIABLES PRESAGIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Introducción

En este capítulo relativo a los resultados obtenidos como consecuencia de las respuestas que los alumnos de la muestra emitieron a las preguntas y cuestiones formuladas en cada uno de los instrumentos utilizados, vamos a concentrar la atención en la fase *Presagio* del Modelo de Aprendizaje 3p que se siguió en esta investigación.

Se trata de pasar a los análisis de datos derivados de las variables-proceso que incluyen la información obtenida, básicamente con la Escala Ecefa92 y que da cuenta de los datos relativos a la concepción de fracaso escolar por parte del alumnado, a las actividades escolares que realiza el alumno en casa, a sus relaciones familiares con el trabajo académico en la casa y, sobre todo, a la percepción que el alumnado posee de la valoración que sus familias realizan sobre su trabajo académico, sus estudios, sobre su capacidad y/o sobre sus expectativas de futuro.

Del mismo modo trataremos de analizar la relación existente entre las atribuciones causales, las motivaciones académicas y el autoconcepto del alumnado que integra la muestra de esta investigación. Los análisis se hacen siguiendo un orden que comienza con análisis correlacionales, prosiguiendo con los análisis de varianza con la finalidad de conocer la incidencia de variables presagio y proceso en el rendimiento académico, para finalizar con un análisis de regresión lineal múltiple que procura conocer la capacidad predictiva de dichas variables sobre el rendimiento.

En el capítulo siguiente, en el que se analizarán las variables proceso y su incidencia en el rendimiento, seguiremos la misma secuencia de análisis descrita hasta aquí.

9.1 VARIABLES RELACIONADAS CON PROCESOS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE, RELACION FAMILIA-CENTRO Y REDIMIENTO

Tomando en consideración los conceptos acerca de la importancia de la influencia de la familia en el rendimiento académico de los hijos que se comentaron en el marco teórico de esta investigación, se abordarán en este capítulo las relaciones entre estudio y familia-centro académico de los jóvenes de República Dominicana entre los 17, 18, 19 y 20 años mientras cursaban su primer año en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Las dificultades de acceso a las familias de los estudiantes universitarios hacen difícil el objetivo de tener un conocimiento directo de la influencia de la familia en el aprendizaje y el rendimiento de los hijos. Por eso, utilizamos al propio alumnado como fuente de información. Las consideraciones emitidas tomarán en cuenta la propia percepción de dichos jóvenes acerca del trabajo escolar en la casa y las relaciones familiares en función del rendimiento académico y analizando varios factores relevantes en este contexto. Ejemplos de estos factores son la percepción que el alumno tiene acerca del nivel de satisfacción que le demuestra su familia con respecto a su rendimiento en las tareas de estudio así como su percepción de la valoración que la familia hace de su capacidad y de su esfuerzo y dedicación al estudio. También se le pregunta al alumnado su percepción sobre los apoyos y refuerzos desplegados por la familia y de la relación que ésta tiene con la Universidad.

Recordemos, como se comentó en líneas generales en el apartado correspondiente al tema del papel que juega la familia en la motivación para el aprendizaje, que los niveles educativos de las familias inciden sobre los niveles de aprendizaje de los hijos y su rendimiento académico. También sabemos que la interacción positiva entre los objetivos educativos que se proponen en la familia y los de la escuela es un buen predictor del desarrollo de los hijos/alumnos y de su rendimiento académico en todas las edades y niveles educativos, como se planteó en el marco teórico conforme a los trabajos recientes de Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) y de Mullis, Rathge y Mullis (2003).

9.1.1 Análisis correlacional entre variables de Estudio, Relacionales-familiares y el rendimiento académico

En función de los objetivos propuestos iniciamos esta exploración identificando las variables relacionales-familiares que mantienen una correlación significativa, positiva o negativa, con el rendimiento académico.

Si analizamos con detenimiento las correlaciones existentes entre las variables de estudio y las relacionales-familiares en función del rendimiento académico podemos observar, en primer lugar, que el **rendimiento académico global (RAG)** del alumnado mantiene una correlación positiva y significativa con la variable *Valoración Positiva del Estudio por parte de la Familia (VPEF)* (0.387). Esto significa que a medida que el alumnado de la PUCMM considera que sus familias valoran su esfuerzo y dedicación al estudio y a las tareas de aprendizaje, en esa medida su rendimiento es bueno. (ver *Tabla No. 31*).

Tabla No. 31 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de las variables Estudio y Relación Familia-Escuela y Rendimiento que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$)**

	CEC	ADE	AERFC	VCF	VPEF	VNEF
CEC	1					
ADE	0,019**	1				
AERCF	0,124**	0,303**	1			
VCF	0,244**	-0,125**	0,035	1		
VPEF	0,387**	0,295**	0,204**	0,640	1	
VNEF	-0,94**	0,064	0,109**	0,400**	-0,144**	1
RAG	0,640	-0,024	-,0,154**	0,056	0,387**	-0,093

Explicación siglas: CEC: Condiciones estudio en la casa. ADE: Autorregulación del estudio. AERFC: Ayuda del estudio y relación familia-centro escolar. VCF: Valoración de la capacidad por la familia. VPEF: Valoración positiva de la familia del trabajo escolar. VNEF: Valoración negativa de la familia del trabajo escolar.

Por el contrario, se observa una correlación negativa y significativa entre el rendimiento académico global (RAG) y la variable *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)* (-0.154). Esto indica que los alumnos que perciben que sus familias les ayudan en las tareas de estudio, que se preocupan porque hagan los deberes que tienen que hacer, que les exigen que hagan los deberes antes de hacer otra cosa, que les ayudan en las tareas escolares, que les sugieren la utilización de otros materiales de apoyo en sus estudios y que acuden a la Universidad para informarse sobre su rendimiento en las distintas materias, estos alumnos tienden a tener un rendimiento significativamente inferior a aquellos que tienen una percepción de menor involucramiento de su familia en sus estudios. Es decir: los datos indican que los alumnos que perciben que sus familias les ayudan a resolver sus problemas de trabajo y estudio, tiene un rendimiento inferior que aquellos otros alumnos que enfrentan por si mismos sus problemas y tareas de estudio. Las demás variables relacionadas con la familia y el trabajo académico no guardan una correlación significativa con el rendimiento académico.

9.1.2 Análisis de Varianza de las Variables de Estudio y Relaciones Familiares y rendimiento Académico.

Pasamos a hacer un breve análisis de los datos a partir de los resultados obtenidos en los análisis de varianza (ANOVA) realizados en los dos grupos de alumnado de Universidad (PUCMM) con alto y bajo puntaje en las variables independientes relativas al estudio y las relaciones familiares y en relación con el rendimiento académico. En la *Tabla No. 24* se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los grupos de puntuación alta o baja en cada una de las variables presagio relacionadas con el estudio y el trabajo académico y con la relación familia-centro académico, en relación con el rendimiento.

Tabla No. 32 Resumen del ANOVA sobre el Rendimiento Académico (RA) en función de las Variables PRESAGIO de la investigación. Variables de relación Estudio, Relación Familia- Escuela y Rendimiento académico.

Tabla 1: Resumen del ANOVA sobre las Variables PRESAGIO de la investigación: a) Variables de relación Estudio, Familia, Escuela (CONSIDERADAS COMO DEPENDIENTES); b) Rendimiento Académico (considerada como independiente)								
	Suma de Cuadrados	g.l.	F	Sig.	Grupos de Comparación (*)	Puntuación Media en el puntaje de la variable presagio para los grupos con RA alto y bajo	Desv. Típica	Eta ²
Diferencias de Rendimiento entre el alumnado de la muestra según Variables Presagio: Estudio, Familia, Escuela.								
CFE: Concepto de fracaso escolar	12.62	1	19.315	0.000	RA Alto	3.49	0.741	0.045
					RA Bajo	3.13	0.906	
CEC: Condiciones de estudio en casa	1.48	1	2.886	0.09	RA Alto	3.9	0.729	0.007
					RA Bajo	3.78	0.695	
ADE: Autoregulación del estudio	0.08	1	0.056	0.813	RA Alto	2.63	0.865	0.000
					RA Bajo	2.65	0.83	
AERFC: Ayuda al estudio y relación familia-centro escolar	7.745	1	11.075	0.001	RA Alto	2.63	0.825	0.026
					RA Bajo	2.91	0.865	
VCF: Valoración de la capacidad por la familia	0.657	1	1.492	0.223	RA Alto	4.73	0.656	0.004
					RA Bajo	4.65	0.676	
VPEF: Valoración positiva de los estudios por la familia	56.298	1	97.85	0.000	RA Alto	3.60	0.769	0.194
					RA Bajo	2.84	0.752	
VNEF: Valoración negativa de los estudios por la familia	3.013 6.894	1	4.52	0.034	RA Alto	1.52	0.809	0.001
					RA Bajo	1.70	0.713	

Centrándonos, como ya hemos indicado, en los grupos de puntajes altos y bajos, los ANOVAS realizados nos indican la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en relación con cuatro de los siete factores/variables que se someten a análisis y que comentamos a continuación.

9.1.2.1 CFE: Concepto de fracaso escolar (F=19.315, p< 0,000).

Aquí las diferencias son significativas entre los dos grupos de rendimiento alto y bajo (véase *Tabla No. 32*). En concreto, se observa un mayor acuerdo del grupo de rendimiento alto en considerar que el fracaso escolar (3.49) es repetir curso, suspender (reprobar) varias materias o no obtener las calificaciones que espera y cree merecer... que las materias que estudia no le sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe; además de entender con mayor claridad que el grupo de rendimiento bajo que el fracaso escolar (3.13) es también considerar que lo que el alumno aprende en la Universidad le sirva poco o nada para la vida y, también, no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe.

9.1.2.2 AERFC: Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (F=11.075, p< 0,001)

Es una variable con incidencia en los grupos de rendimiento, puesto que la F tiene un valor relativamente alto (F=11.075), aunque no así la η^2 ($\eta^2= 0.026$) ya que mantiene un valor bajo. Sin embargo, todo ello significa que se trata de una variable importante y que los contenidos de la misma deben tomarse en consideración. Aquí se aprecia que es el grupo de rendimiento bajo el que alcanza mayores valores en las puntuaciones medias de la escala Likert de 1 a 5 (la media en esta variable es de 2.91 frente a 2.63 del valor del grupo de rendimiento alto, como puede apreciarse en la *Tabla No. 32*). Esto significa que el alumnado de rendimiento bajo considera que su familia, en mayor medida y de forma significativa, le pregunta sobre las tareas que debe hacer en clase, le exige que termine de hacer las tareas antes de hacer otra cosa, le sugiere que utilice otros materiales de apoyo, además del libro de texto, va a la escuela para saber sobre su rendimiento en las distintas materias y además, sus padres le ayudan cuando tiene dificultades con el trabajo escolar.

Parece deducirse de los datos obtenidos en esta variable que el grupo de rendimiento académico alto no necesita de este tipo de controles por parte de su familia, dando a entender que el alumnado de este tipo de rendimiento en el primer año de universidad en la

PUCMM precisa menos de tutela o de una especial protección en sus tareas de estudio y de aprendizaje por parte de sus familias, mientras que el otro grupo de rendimiento bajo parece valorar con mayor grado este tipo de tutelaje, orientación y protección familiar.

Estos datos concuerdan con otros semejantes obtenidos en la investigación de Barca y Peralbo (2002) con alumnos de educación secundaria de Galicia (España) y con otros datos que presenta González-Pienda (2003) en un trabajo realizado con muestras de alumnos de educación secundaria de Asturias (España). También Brenlla (2005) encontró resultados parecidos al analizar los efectos que la variable *Refuerzo Educativo* brindado por los padres, tiene sobre el rendimiento de alumnos de secundaria de la población gallega. Dichos resultados también son negativos ($\beta = -0.086$). En relación con este punto no vamos a insistir más en estos argumentos porque ya se ha hecho referencia al tema que nos ocupa en el capítulo de esta tesis doctoral centrado en las variables familiares y su incidencia en el rendimiento académico.

9.1.2.3 VPEF: Valoración positiva del estudio por parte de la familia (F=97.85, p<0,000)

Es la variable con mayor incidencia en los grupos de rendimiento, puesto que la F tiene el valor más alto de todas las variables (F=97.85) y también la eta2 (Eta2=0.194). Se trata de una variable importante y los contenidos de la misma deben tomarse en consideración especialmente porque ha resultado determinante en los análisis de varianza realizados. Reiteramos que se hace esta afirmación por los valores que se observan: el valor de F es alto, la significatividad está a un nivel de un 1 por mil de fiabilidad y el valor de Eta2 es el más elevado de todas las variables del análisis, por todo ello debemos tenerla muy en cuenta. En una escala Likert de 1 a 5 para el grupo de rendimiento alto la media en esta variable es de 3.60 mientras que para el grupo de rendimiento bajo la media está en el valor de 2.84 lo que significa que dicho alumnado de rendimiento bajo, en líneas generales, considera que su familia no valora de forma positiva su trabajo escolar ni su capacidad para el estudio.

En concreto, cuando los alumnos consideran que sus familias valoran positivamente sus calificaciones y piensan que son de las mejores de clase, cuando observan que sus familias están satisfechas con las calificaciones que obtienen, cuando creen que se esfuerzan y que trabajan todo lo que pueden para mejorar sus calificaciones, o cuando le recompensan o le elogian si se esfuerzan aunque no obtengan buenas notas, insistimos, todas estas percepciones positivas del alumno hacen que el rendimiento sea bueno, sea alto. En resumen, se trata de que generan una motivación de aprendizaje, de logro, y que a corto y a mediano plazo se puede convertir en una motivación intrínseca para las tareas de estudio, lo cual supone una gran razón para el avance en la implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje.

Y es precisamente esta apreciación por parte del alumnado la que sirve de elemento motivacional importante a la hora de realizar con éxito, esfuerzo y constancia las tareas de estudio y aprendizaje, al menos resulta ser así para el grupo de rendimiento académico alto, frente al de rendimiento bajo, que participa en esta investigación.

9.1.2.4 VNEF: Valoración negativa del trabajo escolar por parte de la familia (F=4.52, p<0,034).

Aquí el grupo de alumnos de rendimiento bajo, contrariamente a lo que ocurría con la variable anterior (VPEF), es el que mayores puntuaciones medias (1.70) alcanza en esta variable, frente al grupo de rendimiento bajo cuya media es 1.52. Esto significa que se trata de un mayor acuerdo, por parte del grupo de rendimiento bajo en lo que se afirma en cada ítem de esta variable.

En efecto, son dos los ítems de este factor que hacen referencia, por una parte a la consideración por parte de la familia de que el hecho de seguir estudiando una vez terminados los estudios de enseñanza media (bachillerato) es una pérdida de tiempo y, por otra parte, se centra en la percepción del hijo o hija de que les gustaría a sus padres que se dedicara a la profesión del padre o madre. Como se decía más arriba, ambos aspectos parecen contradictorios aunque analizados desde la percepción que el hijo/a o el alumnado

tiene sobre lo que él cree que piensan sus padres, ambos ítems pueden considerarse complementarios conceptualmente. En general, las puntuaciones obtenidas en este factor serían indicativas de una valoración negativa por parte de la familia sobre el futuro de sus estudios.

En resumen y tal y como se ha encontrado en otras investigaciones (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Musitu, Román y Gracia, 1988; González-Pienda, 2002b, 2003; Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, Rodríguez, Martín y Martínez, 2004; Barca et al., 2009)), estas variables relacionadas con la actitud de la familia ante los estudios de los hijos así como el ambiente físico y psicológico que se vive en el hogar tienen gran incidencia en las actividades académicas de los hijos y, en consecuencia, parece que las percepciones de los hijos/as, cuando son positivas sobre lo que observan en sus familias en relación con su trabajo escolar, es un hecho que sirve de estímulo y elemento motivacional que repercute en su buen rendimiento académico. Al contrario, si sus percepciones son negativas en relación con lo que sus familias consideran de su capacidad y de sus trabajos escolares, este mismo hecho sirve de elemento inhibitor y neutralizador de su aprendizaje y rendimiento académico.

9.1.3 Variables Familiares con mayor capacidad predictiva sobre el Rendimiento Académico del alumado.

Siguiendo con la utilización de la Escala ECEFA-92, y en concierto con la Subescala de *Estudio, Relaciones Familia-Centro Académico* como conjunto de Variables Independientes/Predictoras (en adelante V.I.) y como Variable Dependiente (en adelante V.D.), el *rendimiento académico global* de los sujetos de la muestra de la investigación, se observa que la varianza total explicada es de un 18.1%, lo cual puede considerarse como un porcentaje moderado de la varianza, así como un coeficiente de determinación moderado ($\beta=0,387$).

Tabla No. 33 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables Presagio (Variables de Estudio en la casa y Relación familia-centro académico). V. D.: Rendimiento académico total explicada: 18.1% Nota media global). R² /Varianza)

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
	Valoración positiva de los estudios por parte de la familia (VPEF)	0.387	0.150	0.149	0.387	0.000
	Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)	0.425	0.181	0.031	-0,177	0.000

De todas las variables que se han introducido en la ecuación de regresión, las correspondientes a las Variables Presagio o Independientes antes analizadas, diremos que sólo entran en la ecuación de regresión las variables: *Valoración positiva de los estudios por parte de la familia (VPEF)* y la *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERCF)*. La varianza que explican las dos variables es relativamente importante: el 18.1 por ciento, y por tanto, debemos tenerla en cuenta.

La contribución de la Variable *Valoración positiva de los estudios por parte de la familia (VPEF)* es del 14.9 %, dentro del 18.1% del total de la varianza explicada. En consecuencia, hemos de considerarla relevante por su capacidad predictiva (Cambio en R = 0,149). Por otra parte, si observamos el coeficiente beta (β), apreciamos que tiene un valor positivo y significativo ($\beta = 0,387$; $p < 0,000$), lo que quiere decir que dicha variable ejerce una fuerte influencia en el buen rendimiento académico del alumnado, es decir, en el rendimiento positivo del alumnado de la PUCMM de primer año de las diferentes carreras que están representadas en la muestra. Por tanto, se trata de una variable con un fuerte contenido y valor motivacional y se puede considerar como un determinante motivacional importante para el rendimiento académico.

Por su parte, la otra variable que entra en la ecuación de regresión es la *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)*. Contribuye con un 3,1% del total de la varianza, índice bajo pero no por eso debe ser despreciable, ya que entra en la ecuación y se debe tener en cuenta. Sin embargo, cuando observamos el coeficiente beta (β)

= -0,177) se aprecia que el índice es negativo y significativo ($p < 0,000$), por lo tanto es relevante dentro de la ecuación de regresión. Todo ello significa que esta variable que estamos considerando ejerce una influencia en el rendimiento, de modo que a medida que el alumnado de primer año de universidad de la PUCMM tenga mayor puntuación en esta variable, su rendimiento tenderá a ser bajo o negativo, lo que es lo mismo que afirmar que se trata de una variable que no favorece la motivación de aprendizaje ni la motivación de logro, más bien es una variable que tiende hacia la inhibición motivacional del aprendizaje, por lo menos en el alumnado que se encuentra en esta etapa de primer año de universidad. Resultados similares fueron obtenidos por Morán (2004) en su investigación llevada a cabo con alumnado gallego de formación profesional.

9.2 CONCLUSIONES CONCERNIENTES A LA INTERACCION DE LAS VARIABLES PROCESOS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE Y RELACIÓN FAMILIA-CENTRO ACADÉMICO CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En cuanto a la elaboración de las principales conclusiones a tener en cuenta a partir de esta primera parte de los resultados obtenidos en esta investigación y en lo concerniente a las variables *Procesos de Estudio y Aprendizaje y Relación Familia-Centro Académico*, debemos destacar las siguientes:

9.2.1 A nivel correlacional

Las principales conclusiones que se derivan de los análisis de las Variables Familiares y relación Familia, Estudio, Aprendizaje y Centro Académico como conjunto de variables-presagio son las siguientes:

1. Existe una alta coherencia en los resultados obtenidos a partir de los primeros análisis correlacionales, que continuaron con los análisis de varianza y terminaron con los análisis de regresión realizados.

2. Si consideramos los resultados obtenidos y que sobresalen en los análisis correlacionales realizados, se observa cómo las únicas variables familiares de las

consideradas que guardan una correlación significativa son precisamente las de a) *Valoración positiva de los estudios por parte de la familia (VPEF)* y, b) *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)*.

Es importante destacar aquí que la primera guarda una correlación positiva y significativa y la segunda una correlación significativa, pero negativa. En consecuencia, ambas deben ser tomadas en cuenta para la comprensión de las variables que influyen y/o determinan el rendimiento académico del alumnado de la muestra.

3. En el primer caso, dicha correlación positiva ($Beta = 0.387$) significa que a medida que el alumnado de la PUCMM considere que sus familias valoran su capacidad para el estudio, el trabajo escolar y las tareas de aprendizaje, que consideren importante que sus hijos sigan estudiando en la Universidad, en esa misma medida su rendimiento será bueno. Es decir, hay una relación positiva entre la consideración del trabajo escolar por parte de las familias de los alumnos que poseen este tipo de percepción y que obtienen buenas calificaciones, con su buen rendimiento académico.

4. Al contrario, se aprecia una relación negativa y significativa entre el rendimiento académico y la variable *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)*. Ello significa, como hemos dicho, que el alumnado que considera que su familia le ayuda en las tareas de estudio y se preocupa por los deberes que tiene que hacer, que le exige que haga los deberes antes de hacer otra cosa, que le ayuda en las tareas escolares, que le sugiere la utilización de otros materiales de apoyo en sus estudios y que acude a la PUCMM para informarse sobre su rendimiento en las distintas materias, en esa medida el rendimiento del alumno será bajo. De aquí puede derivarse la hipótesis de que toda ayuda externa al alumno, en el sentido de realizarle las tareas, en lugar de que las haga él y de resolver sus problemas de trabajo y estudio por parte de la familia, no debe sustituir el esfuerzo y la dedicación del propio alumno.

9.2.2 A nivel de incidencia de las variables Estudio y Relación familiar en interacción con las actividades de aprendizaje en el rendimiento académico

1. Las primeras conclusiones que se obtienen en este apartado tienen relación con el Concepto de Fracaso Escolar. Como vimos, el grupo de rendimiento alto considera con mayor énfasis (3.49) que fracasar es repetir las materias y que, de igual modo, habrá fracasado académicamente si lo que aprende en la Universidad no le sirve para nada en su vida futura o si aprueba las materias sin aprenderlas a cabalidad. El grupo de rendimiento bajo muestra un puntaje mucho menor (3.13) en esta variable.

2. Sin embargo, es el grupo de rendimiento bajo el que parece tener una mayor dependencia de su familia en la realización de las tareas de aprendizaje y estudio porque este grupo considera, en mayor medida (2.91) que el grupo de rendimiento alto (2.63), que su familia le pregunta sobre las tareas que debe hacer en casa, le exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa, le sugieren que utilice otros materiales de apoyo, van a la Universidad para saber sobre su rendimiento en las distintas asignaturas y además, sus padres le ayudan cuando tiene dificultades con el trabajo académico. No se observa esta dependencia en el grupo de rendimiento alto.

3. Las últimas variables que presentan diferencias significativas en función de los grupos de rendimiento son las de: *VPEF: Valoración positiva del estudio por parte de la familia* y *VNEF: Valoración negativa del estudio por parte de la familia*. Sólo decir aquí, en consonancia con lo que se afirmaba cuando presentamos los resultados de esta primera parte de la investigación unas páginas atrás que, en el primer caso (variable VPEF), se aprecia que cuando el alumnado considera que sus familias le valoran positivamente sus calificaciones y además observan que sus familias están satisfechas con las calificaciones que obtienen y creen que se esfuerzan y que trabajan todo lo que pueden para mejorar sus calificaciones, es entonces cuando estas percepciones positivas del alumno hacen que el rendimiento sea bueno, sea alto (3.60, frente a 2.84). En consecuencia, estas percepciones y atribuciones del alumnado sirven como de macroguía motivacional que dirige el buen rendimiento académico.

4. En cuanto a la variable *VNEF: Valoración negativa del estudio por parte de la familia* hay que decir lo contrario: cuando la valoración que el alumnado percibe por parte de su familia es negativa en relación con sus capacidades y su trabajo escolar, es entonces

cuando esta misma macroguía se vuelve inhibidora de la motivación de aprendizaje y de la motivación de logro, la cual incide negativamente en el rendimiento académico. En nuestro caso, una puntuación alta en esta variable (1.70) se corresponde con un rendimiento académico más bajo que el rendimiento del alumnado con una puntuación baja (1.52).

9.3 ESTLOS ATRIBUCIONALES, MOTIVACION ACADEMICA, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

En este apartado vamos a considerar los efectos que otro grupo de variables presagio, en adición a las Variables Familiares, tiene sobre el rendimiento académico (Variable Dependiente) del alumnado de la muestra. Nos estamos refiriendo a las Atribuciones Causales, las Motivaciones académicas, el Autoconcepto y las Estrategias de Aprendizaje (Variables Independientes).

9.4 ATRIBUCIONES CAUSALES

Tomando en consideración los objetivos que nos planteamos al iniciar esta investigación, a continuación presentaremos una exploración concerniente a las relaciones que tienen lugar entre las atribuciones que hace el alumnado y el rendimiento académico que obtiene. Nuestra atención se dirigirá a aquellas atribuciones que mantienen una correlación significativa, sean éstas positivas o negativas, con el rendimiento académico, conforme a la escala que hemos utilizado para determinar el rendimiento bajo, medio y alto.

9.4.1 Análisis correlacional entre las atribuciones causales y el rendimiento académico de la muestra

Si analizamos con detenimiento las correlaciones existentes entre las atribuciones causales y el rendimiento académico, veremos, en primer lugar, que el rendimiento académico global del alumnado de primer año de universidad en la PUCMM guarda una relación significativa y positiva con la variable *Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico (AC-ARA)* (0.156). Esto quiere decir que a medida que el alumnado piensa que su capacidad es la causante de que lleve a feliz término las tareas de estudio, en

esa medida su rendimiento es alto, es bueno. También es positiva, aunque menos y con menor grado de significatividad, la relación entre la variable *Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico (AE-ARA) (0.091)* y el rendimiento académico. Este dato parece indicarnos que cuando el alumno estima que su éxito puede depender de que dedique esfuerzo en términos de estudiar horas extra, asistir a las tutorías, estudiar hasta dominar a cabalidad los contenidos, en esa medida su rendimiento será mejor (*Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico*). Estas dos variables, la capacidad y el esfuerzo, al ser internas, pueden ser controladas y mejoradas por el propio sujeto.

Tabla No. 34 Matriz de correlaciones (r de Pearson de las atribuciones causales y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (: p <0,01; *: p<0,05)**

	FM_ARA	AC_ARA	PF_BRA	S_RA	AE_ARA	EE_BRA	BC_BRA
FM_ARA	1						
AC_ARA	-.075(*)	1					
PF_BRA	.269(**)	-.063	1				
S_RA	.405(**)	-.213(**)	.393(**)	1			
AE_ARA	.000	.726(**)	-.059	-.070	1		
EE_BRA	.047	.362(**)	-.65	.003	.487(**)	1	
BC_BRA	.407(**)	-.105(**)	.380(**)	.476(**)	-.036	.010	1
RAG	-.254(**)	.156(**)	-.094(**)	-.172(**)	.091(*)	-.074(*)	-.306(**)

Explicación siglas: FM-ARA: atribución a la facilidad de la materia del alto rendimiento académico. AC-ARA: Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico. PF-BRA: atribución al profesor del bajo rendimiento académico. S-RA: atribución a la suerte del rendimiento académico. AE-ARA: atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico. EE-BRA: atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico. BC-BRA: atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico.

Si continuamos observando la Tabla No. 34 encontraremos que otras variables atribucionales mantienen una relación negativa con el rendimiento académico. Nos referimos a las siguientes variables: a) *Atribución a la facilidad de la materia del alto rendimiento académico (FM-ARA) (-0.254)*, esto significa que en la medida en que el alumnado considera que su éxito en los estudios se debe a que las materias son fáciles, en esa medida su rendimiento es bajo (*Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que*

se trata de materias más fáciles que la mayoría). Es que el atribuir el éxito al hecho de que el nivel de dificultad de las materias es bajo, lleva implícita la concepción de que no se es lo suficientemente capaz para enfrentar la complejidad de los estudios universitarios; b) *Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico (BC-BRA) (-0.306)*, esta tendencia a considerarse incapaz incide de forma negativa en la motivación para los estudios y en el rendimiento académico por la baja autoestima y los sentimientos de descontrol que genera (*Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado(a) para ella*); c) *Atribución a la suerte del rendimiento académico (S-RA) (-0.172)*, este dato nos está indicando que cuando el alumnado interpreta que su rendimiento, alto o bajo, se debe a que tiene o no suerte, entonces dicho rendimiento será negativo, será bajo (*Mis bajas notas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte*); d) *Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico (PF-BRA) (-0.094)*, aquí, la responsabilidad de su bajo rendimiento el alumnado la ubica en los profesores (*Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un mal estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas*); e) *Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA) (-0.074)*, este dato sorprende un poco ya que lo esperado es que, cuando el rendimiento es bajo y el alumno hace este tipo de atribución también asuma la responsabilidad de su fracaso por el hecho de que el esfuerzo es una causa interna, inestable en el tiempo y controlable. Por tanto, el esfuerzo está bajo el control del alumno quien puede ajustarlo a las demandas de sus estudios e incrementarlo cuando es necesario. Los efectos de esta variable hacia la motivación o metas de rendimiento y de aprendizaje suelen ser positivos.

Los dos grupos de variables que hemos analizado, las que tienen efectos positivos y las que tienen efectos negativos sobre el rendimiento académico, constituyen los dos factores de segundo orden denominados *atribuciones controlables e internas* (escaso esfuerzo, alta capacidad) y *atribuciones incontrolables y externas* (suerte, facilidad de las materias, profesorado). Exceptuando a la variable *Atribución del escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA)*, los efectos que ambos grupos de variables ejercen sobre el rendimiento del alumnado de nuestra muestra, son coherentes con las previsiones teóricas (González-Pienda y Núñez, 1994; Barca y Peralbo, 2002), siendo así que hemos

encontrado que las atribuciones controlables e internas tienen incidencia positiva y significativa sobre el rendimiento debido a la toma de responsabilidad del alumnado frente a los resultados de sus estudios, en contraposición con aquellas otras atribuciones incontrolables y externas que indican la inhibición del alumnado ante el hecho de asumir la responsabilidad de los resultados que obtiene.

9.4.1.1 Relaciones de las variables Estilos atribucionales y motivacionales y rendimiento académico

Para continuar, haremos ahora un análisis breve de los datos tomando en consideración los resultados obtenidos en los análisis de varianza (ANOVA) que realizamos en los grupos de la muestra de alumnado de primer año de Universidad en la PUCMM con alto y bajo puntaje en las variables de presagio independientes y relativas a las atribuciones causales, la motivación académica y el autoconcepto. La

Tabla No. 35. presenta las medias y las desviaciones típicas que corresponden a la variable estilos atribucionales en relación a los grupos de rendimiento académico alto y bajo.

9.4.1.2 Estilos atribucionales

Las diferencias significativas, en función de los grupos de rendimiento presentadas por los ANOVAS, se encuentran en los *Estilos atribucionales externos* y se constata que son los alumnos del grupo de rendimiento bajo los que hacen este tipo de atribuciones (ver Tabla No. 36). Las causas que constituyen este estilo son incontrolables y estables tales como la suerte, el profesorado, la facilidad de las materias y la baja capacidad. Como se puede observar, la puntuación media en esta variable es de 2.38 para los alumnos de rendimiento alto y de 2.74 para los de rendimiento bajo indicándonos que mientras más haga este tipo de atribución el alumnado, más bajo será su rendimiento académico. Por otro lado, son muy semejantes y no significativas, las medias en los estilos atribucionales internos para los grupos de rendimiento bajo y alto.

Tabla No. 35 ANOVA sobre Rendimiento Académico y Estilos Atribucionales

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos de Comparación RA(*)	Media	Desv. Típica	Eta ²
a) Diferencias de Rendimiento según los Estilos Atribucionales entre el alumnado de la muestra								
Est_At_Ext: Estilos Atribucionales Externos					Alto	2.38	0.535	0.086
	12.310	1	38.424	0.000	Bajo	2.74	0.612	
Est_At_Int: Estilos Atribucionales Internos					Alto	4.11	0.405	0.003
	0.341	1	1.129	0.289	Bajo	4.05	0.589	

9.4.1.3 Capacidad Predictiva de la Variable Atribuciones Causales

A partir de la utilización de la Escala *Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje para el alumnado de Educación Superior (SIACEPEA)*, específicamente, la Subescala EACM, vamos a detenernos para observar los efectos que las *Atribuciones Causales* tienen sobre el rendimiento global del alumnado de la muestra. Si nos centramos en el análisis de regresión, lo primero que observamos es que las variables atribucionales explican el 14.20% de la varianza total explicada (*Tabla No. 36*).

Tabla No. 36 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Atribuciones causales multidimensionales. V. D.: Rendimiento académico total explicada: 14.20%

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1.	Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico (BC-BRA)	0.306	0.094	0.094	- 0.230	0.000
2.	Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento (FM-ARA)	0.338	0.114	0.020	- 0.144	0.000
3.	Atribución a la capacidad del alto rendimiento (AC-ARA)	0.359	0.129	0.015	0.168	0.000
4.	Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento (EE-BRA)	0.377	0.142	0.014	- 0.126	0.000

En segundo lugar, observamos que cuatro de las variables *Atribuciones Causales* entran en la ecuación de regresión y, aunque la varianza que explican es de 14.20%, todas son significativas y debemos tenerlas en cuenta. No obstante, de dichas atribuciones, sólo la *Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico* entra a la ecuación con un coeficiente beta positivo (0.168). La capacidad es una causa interna y estable y, como comentábamos al analizar los ANOVAs, cuando el alumnado hace este tipo de atribución, su rendimiento tiende a ser bueno, a ser alto. Esto, porque al tratarse de una causa interna, el alumno puede tratar de controlarla y mejorarla mediante el esfuerzo constante y la puesta en ejecución de las estrategias de aprendizaje adecuadas.

Las demás atribuciones que se presentan en este análisis de regresión múltiple son significativas, como ya dijimos, pero sus efectos sobre el rendimiento son negativos. Basta con observar las betas correspondientes a cada una de ellas: *Atribución a la baja capacidad del rendimiento académico* (-0.230), *Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico (FM-ARA)* (-0.144), *Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA)* (-0.126). Estas tres variables, aunque negativas, son relevantes y debemos tenerlas en cuenta puesto que a medida que el alumnado interprete los resultados de sus estudios atribuyéndolos a que no tiene la capacidad requerida y que por eso fracasa, o que obtiene buenas calificaciones porque las asignaturas que estudia son fáciles, en esa medida su rendimiento será bajo. Sin embargo, las prescripciones establecen que cuando el bajo rendimiento se atribuye al escaso esfuerzo, el alumno estaría en condiciones de mejorar debido a que el esfuerzo es una causa interna, inestable y controlable por el propio sujeto. Pero, de acuerdo con los datos, estas tres últimas variables mencionadas no favorecen la motivación para el aprendizaje en el alumnado de la muestra de esta investigación.

9.5 LAS MOTIVACIONES ACADEMICAS

9.5.1.1 Incidencia de las Motivaciones Académicas y tipos de rendimiento académico alto y bajo

Procedemos ahora a observar la *Tabla No. 37*, que presenta las diferencias en cuanto a la motivación profunda, la motivación superficial y la motivación de rendimiento en función de los grupos de rendimiento alto y bajo. En este sentido, los datos indican que predominan dos tipos de motivación: las motivaciones de tipo *profundo* y las de tipo *superficial*. El alumnado perteneciente al grupo de rendimiento alto, de acuerdo con los datos obtenidos, enfrentan las tareas de estudio movidos por la curiosidad y por una alta motivación de satisfacción e interés personal. Esta es una motivación intrínseca que dirige los esfuerzos hacia la comprensión de los contenidos de aprendizaje. Si comparamos las puntuaciones medias de ambos grupos de rendimiento alto y bajo, notamos diferencias significativas ya que el alumnado con puntaje alto en esta variable (5.89), obtiene un rendimiento más alto que el grupo cuya puntuación media es más baja (5.60).

En cuanto a la motivación superficial, aquella de corte extrínseco que mueve al alumno a trabajar con el interés de obtener algún beneficio o recompensa contingente con los resultados, diremos que predomina en el grupo de rendimiento bajo, como puede observarse, ya que la puntuación media de este grupo en dicha variable (4.08) es superior a la del grupo de rendimiento bajo (3.41). Debemos tener en cuenta esta influencia de la motivación superficial sobre el rendimiento bajo ya que la puntuación F (44.030) y la Eta² (0.098) son las más altas del conjunto. Al alumnado de rendimiento bajo le mueve más el deseo de alcanzar el éxito y sus consecuencias que los propios intereses personales, inclinándose por aquellas actividades y asignaturas que le garanticen el éxito ante los demás aunque no están dispuestos a desplegar el esfuerzo necesario para alcanzarlo. La motivación de rendimiento no establece diferencias significativas entre los grupos de rendimiento.

Tabla No. 37 Diferencia de Motivación Académica según Rendimiento Académico.

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos de Comparación RA(*)	Media	Desv. Típica	Eta ²
Diferencias de Rendimiento según Motivación académica entre el alumnado de la muestra								
SEMAP-MP: Motivación Profunda					Alto	5.89	0.719	0.032
	8.143	1	13.479	0.000	Bajo	5.60	0.862	
SEMAP-MS: Motivación Superficial					Alto	3.41	0.975	0.098
	43.632	1	44.030	0.000	Bajo	4.08	1.027	
SEMAP-MR: Motivación de Rendimiento					Alto	5.71	0.834	0.001
	0.379	1	0.532	0.466	Bajo	5.77	0.861	

9.5.1.2 Capacidad predictiva de las Motivaciones Académicas

Si observamos la ecuación de regresión siguiente notaremos que a la misma se incorpora, en primer lugar, la *Motivación Superficial* –que es una motivación extrínseca que mueve a los alumnos a realizar la tarea porque conduce a la obtención de algún refuerzo o recompensa contingente con los resultados o porque la misma les ayuda a evitar un castigo- con un aporte de 8.30% a la varianza pero con una determinación sobre el rendimiento en sentido negativo (beta= -0.267).

Tabla No. 38 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Motivación académica. V.D.: Rendimiento académico. Varianza Total Explicada (VTE)= 8.8%

Modelo	Variabes Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Motivación superficial (SEMAPMS)	0.288	0.083	0.083	-0.267	0.000
2	Motivación profunda (SEMAPMP)	0.297	0.088	0.006	0.077	0.030

También forma parte de la ecuación de regresión la *Motivación Profunda*-motivación intrínseca que caracteriza a los alumnos a quienes el estudio les resulta inherentemente agradable e interesante aunque no les reporte beneficios adicionales- que se incorpora con una proporción de varianza explicada mucho menor (0.60%), como también

es menor el nivel de significación, y con un coeficiente beta de incidencia ($\beta = 0.077$) que nos indica el nivel discreto, aunque positivo, de su influencia (*Tabla No. 38*).

Hemos de decir, pues, que ambas motivaciones, la superficial y la profunda, se convierten en buenas predictoras del rendimiento académico de este alumnado de la PUCMM, si bien con sentidos opuestos en la determinación de su influencia y con grados de importancia diferentes en su poder predictivo.

9.6 EL AUTOCONCEPTO (Escala ESEA-II)

9.6.1 Incidencia del Autoconcepto y tipos de rendimiento académico alto y bajo

Para continuar con el análisis de los resultados arrojados por los ANOVAS realizados a las variables Presagio, en función de los grupos de rendimiento alto y bajo, nos referiremos en este apartado al Autoconcepto (*ver Tabla No. 39*).

Tabla No. 39 ANOVA sobre variable Autoconcepto. Diferencias en el Autoconcepto según el Rendimiento Académico

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos de Comparación RA(*)	Media	Desv. Típica	Eta ²
Diferencias de Rendimiento según la Variable Autoconcepto entre el alumnado de la muestra								
AG: Autoconcepto General					Alto	5.45	0.621	0.058
	12.712	1	25.235	0.000	Bajo	5.08	0.832	
AAG: Autoconcepto Académico General					Alto	4.88	0.566	0.368
	93.389	1	236.571	0.000	Bajo	3.90	0.717	
ASG: Autoconcepto Social General					Alto	4.65	0.606	0.001
	0.114	1	0.326	0.569	Bajo	4.62	0.570	
APG: Autoconcepto Privado General					Alto	4.93	0.625	0.042
	7.905	1	17.740	0.000	Bajo	4.647	0.731	

Los ANOVAs realizados y que se muestran en la *Tabla No. 39* indican la existencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo en

relación con tres de los cuatro tipos de autoconcepto que se obtienen mediante la aplicación de la Escala ESEA-2 que se someten a análisis y que comentamos a continuación.

Debemos tomar en consideración la importancia del *Autoconcepto Académico General (AAG)* ya que, según los datos, es el que tiene el mayor efecto en establecer la diferenciación entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo. El autoconcepto académico general hace referencia a la concepción que el alumno tiene de sí mismo en cuanto a su desempeño como estudiante o aprendiz en todas las materias. Para hacer este tipo de evaluación el alumnado toma en cuenta tanto los éxitos como los fracasos que va obteniendo en el proceso de sus estudios en las materias en general y en cada una en particular. La puntuación media más alta en esta variable (4.88) la obtiene precisamente el grupo de rendimiento académico alto, mientras que el grupo de rendimiento bajo obtiene la puntuación también más baja (3.90). Estos datos nos están diciendo que cuando el alumnado se percibe como buen estudiante, cuando cree que su trabajo académico en general es bueno, en esa medida su rendimiento será alto.

Los otros dos tipos de autoconceptos con incidencias significativas en los grupos de rendimiento son el *Autoconcepto General (AG)* y el *Autoconcepto Privado General (APG)*. Los puntajes obtenidos en ambos autoconceptos establecen diferencias significativas en los grupos de rendimiento alto y bajo. El Autoconcepto General se corresponde con la valoración que el alumno hace de sí mismo como persona tomando en consideración todas las dimensiones de su vida: su desempeño en el ámbito académico, sus relaciones con los compañeros, con sus padres y con sus compañeros, su apariencia física, entre otras. Podríamos decir que en este Autoconcepto General se sintetizan las percepciones del alumno que resultan del análisis sobre sí mismo en todas las facetas de su vida. En cuanto a los datos, vemos que el grupo de alumnos cuya puntuación media en esta variable es alta (5.45) también es el que alcanza un rendimiento alto, frente al grupo de puntuación media más baja (5.08), que también es el que obtiene un rendimiento bajo.

En cuanto al Autoconcepto Privado General, decir que refleja la valoración que el alumno deriva de su dimensión relacional y que toma en cuenta, por tanto, la manera cómo se percibe a sí mismo en relación con su familia, con sus amigos más íntimos, con la sociedad, en general. Es la manera cómo el alumnado se ve a sí mismo como ente social. Resulta pues, que este *Autoconcepto Privado General* también incide en el rendimiento del alumnado. Esto es lo que nos dicen los datos: el grupo de alumnos que obtienen una puntuación media alta en esta variable (4.93) tienen un rendimiento académico también alto; lo contrario ocurre con el grupo de puntuación media más baja (4.65), cuyo rendimiento también es bajo. Estos análisis de varianza nos informan que mientras más altos sean el *Autoconcepto Académico General*, el *Autoconcepto General* y el *Autoconcepto Privado General*, más altos serán también su rendimiento académico. Además, nos indican que lo contrario también es cierto: a menor puntuaciones medias en estas variables, más bajo será el rendimiento. Cabe destacar que el *Autoconcepto Social General* no incide de manera significativa en la determinación del rendimiento académico alto y bajo.

9.6.2 Capacidad predictiva del Autoconcepto

En lo referente a la variable *Autoconcepto*, los datos revelados por la ecuación de regresión indican que debemos concederle una mirada de importancia dado que entran en dicha ecuación el *Autoconcepto Académico General (AAG)* y el *Autoconcepto Social General (ASG)* para explicar el 30.9% de la varianza total. Esto indica que juntos, ambos tipos de autoconcepto tienen una fuerte influencia en la determinación del rendimiento académico del alumnado. (Ver Tabla No. 40)

Tabla No. 40 Resultados del Análisis de Regresión Lineal Múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Autoconcepto (Escala ESEA-2) V.D. Rendimiento académico. Varianza total explicada: 30.90%

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Autoconcepto Académico General (AAG)	0.546	0.298	0.298	0.546	0.000
2	Autoconcepto Social General (ASG)	0.556	0.309	0.11	-0.108	0.000

Debemos recordar que, si bien los sujetos tienen autoconceptos académicos específicos respecto a la valoración de su desempeño en matemáticas, en español y en otras asignatura, el *Autoconcepto Académico General* expresa la valoración que el sujeto hace de sí mismo en cuanto estudiante de todas las asignaturas y en cuanto a su participación en las actividades propias del proceso de aprendizaje. Este autoconcepto entra en la ecuación de regresión con un fuerte coeficiente de determinación ($B=0.546$) que nos indica el nivel considerable y positivo de su influencia en el rendimiento.

CAPÍTULO X

10 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (III): VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las Variables que componen la fase Proceso en el modelo *3P* que hemos seguido en esta investigación realizada con el alumnado de primer año de Universidad de la PUCMM en la República Dominicana. Tal y como vimos al presentar los resultados concernientes a las Variables Presagio, estos análisis que ahora haremos, se realizaron para conocer los niveles de incidencia que las Variables Proceso tienen sobre el rendimiento académico del referido alumnado.

Las **Variables Proceso** hacen referencia a aquellos factores que están implicados en la manera como el alumnado aborda, ejecuta y en definitiva resuelve las tareas de su proceso de aprendizaje. Estas variables abarcan las intenciones o motivos que el alumno tiene para aprender y las estrategias que coherentemente se asocian a esos motivos porque se constituyen en vehículo para alcanzarlos. La combinación de los motivos y las estrategias de aprendizaje que les son afines da como resultado los llamados *enfoques de aprendizaje*. Estos enfoques, dependiendo de que la intención del estudiante sea comprender y dominar el contenido a profundidad, aprender lo mínimo requerido para pasar las asignaturas dedicando el menor esfuerzo, u organizar su tiempo y su espacio de manera eficiente para alcanzar las más altas calificaciones posibles, en términos generales describen las tres formas o maneras más representativas de aproximarse al aprendizaje: *enfoque profundo*, *superficial* y *de logro* (Biggs, 1989, 1985; Entwistle, 1981; Porto, 1994, Barca et al., 1999, 2000). En investigaciones recientes se ha confirmado que el motivo de logro se subsume y sirve de comodín al motivo superficial y al de logro para integrarse en dos aproximaciones al estudio que son el *Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)* y el *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)* (Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001; Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004; Brenlla, 2005).

Los tres tipos de actividad metacognitiva que se llevan a cabo en la fase proceso y en los que se centraron los análisis son: a) los *Estilos-Enfoques de Aprendizaje*: los *Enfoques de Orientación al Significado (EOR-SG)* y los *Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP)*, b) *las Metas Académicas*, c) *el Autoconcepto* y, d) *las Estrategias de Aprendizaje*. En ese mismo orden iremos presentando ahora los resultados que obtuvimos a partir de las matrices de correlaciones (r de Pearson), de los ANOVAS y luego, de los análisis de regresión. El propósito fundamental de este apartado es explorar aquellas variables de proceso que mantienen las correlaciones más positivas y significativas con el rendimiento y aquellas otras cuyas correlaciones son significativas pero negativas.

10.1 ESTILOS O ENFOQUES DE APRENDIZAJE

10.1.1 Análisis Correlacional entre los Estilos-Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico

En la *Tabla No. 41* podemos observar que el rendimiento académico global del alumnado de la muestra mantiene una correlación significativa con el *Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP)*. Se observa también que dicha relación es negativa. La correlación entre el Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG) y el rendimiento académico no es significativa.

*Tabla No. 41 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de la variable Estilos-Enfoques que Aprendizaje y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (**: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$)*

	Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)	Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	Rendimiento Académico (RA)
Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)	1		
Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	0.748**	1	
Rendimiento Académico (RA)	0.042	-0.085*	1

10.1.2 Incidencia de los Estilos-Enfoques de Aprendizaje y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo

En la *Tabla No. 42* presentamos los datos obtenidos a partir del análisis de varianza (ANOVA) que realizamos en los grupos de rendimiento bajo y alto, teniendo en cuenta los estilos-enfoques de aprendizaje.

Los resultados indican que son diferentes las puntuaciones medias alcanzadas por los dos grupos de rendimiento, alto y bajo, que estamos analizando en la muestra. Así, la puntuación media más alta en el estilo-enfoque de aprendizaje de orientación al significado (*EOR-SG*) (3.64), la obtiene el grupo de rendimiento académico alto. Sin embargo, los datos también indican que esas diferencias no son significativas. Por otro lado, en el estilo-enfoque de orientación superficial (*EOR-SP*) la puntuación más alta (3.59) la alcanza el grupo de rendimiento bajo, siendo, en consecuencia, más alto el rendimiento de aquellos alumnos que alcanzan la puntuación más baja en este enfoque (3.50), diferencias que en nuestro caso son significativas.

Podemos interpretar estos datos diciendo que la utilización del enfoque de orientación al significado (*EOR-SG*) mantiene una relación positiva con la obtención de un rendimiento académico alto, mientras que, por el contrario, una mayor utilización del enfoque de orientación superficial (*EOR-SP*) se asocia con la obtención de un rendimiento académico bajo. En concreto, el alumnado que utiliza el enfoque de orientación al significado, esto es, que cuando estudia establece las relaciones entre los nuevos contenidos y los saberes que ya tiene, que tiene una motivación intrínseca y que disfruta su proceso de aprendizaje, que relaciona lo que está aprendiendo con pasajes de su vida cotidiana, en definitiva, que estudia a profundidad, obtiene un rendimiento más alto que aquel otro alumnado que, con una motivación extrínseca, sigue un estilo o enfoque de aprendizaje superficial orientado a estudiar sólo lo requerido para luego reproducirlo de manera mecánica cuando llega el momento de los exámenes.

Tabla No. 42 Diferencias de Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra según los Enfoques de Aprendizaje

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos comparación	Media	Desv. típica	Eta ²
<i>a) Diferencias de Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra según los Enfoques de Aprendizaje</i>								
EOR-SG: Enfoque de Orientación al Significado/Comprensión	0.069	1	0.266	0.606	Rend. Alto	3.64	0.500	0.001
					Rend. Bajo	3.61	0.522	
EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial	0.821	1	5.895	0.016	Rend. Alto	3.50	0.329	0.014
					Rend. Bajo	3.59	0.435	

10.1.3 Estilos-Enfoques de Aprendizaje con mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.

En los análisis de regresión aplicados a la Escala SIACEPEA, específicamente a la Subescala CEPEA, donde tomamos a los estilos o enfoques de aprendizaje como Variable Independiente (VI) y como Variable Dependiente (VD) el rendimiento académico global de los sujetos de la muestra de esta investigación, podemos observar que la varianza total explicada es de un moderado 3.20%. (Ver Tabla No. 44)

Tabla No. 43 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).
V. I.: Estilos-Enfoques de Aprendizaje: Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG) y Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP) (a partir de la Subescala CEPEA). V. D.: Rendimiento académico.
Varianza total explicada: 2,2%

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1.	Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	0.080	0.006	0.006	-0.264	0.000
2.	Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)	0.150	0.022	0.016	0.240	0.000

Conviene observar que las dos variables, el *Enfoque de orientación al significado (EOR-SG)* y el *Enfoque de orientación superficial (EOR-SP)*, entran en la ecuación de regresión de manera significativa. El mayor valor predictivo le corresponde al enfoque de orientación superficial (*EOR-SP*), que explica el 0.6% de la varianza y muestra una

determinación negativa del rendimiento ($\beta = -0.080$). Los alumnos que adoptan este enfoque de Orientación Superficial son guiados por una motivación de carácter extrínseco. Su aprendizaje es mecánico y repetitivo, les persigue la idea de que no pueden superar los exámenes aunque hagan todo el esfuerzo necesario para ello. Cuando tienen exámenes seleccionan aquellos tópicos sobre los cuales estiman que serán cuestionados y en las limitadas posibilidades que tienen de acierto, pueden estar parte de las razones que expliquen su bajo rendimiento académico.

La segunda entrada le corresponde al enfoque de orientación al significado (*EOR-SG*) explicando el 1.6% de la varianza y con un coeficiente de determinación positiva sobre el rendimiento ($\beta = 0.191$). Los sujetos que siguen este estilo tienen unas motivaciones y unas estrategias profundas y buscan siempre obtener informaciones de calidad, las relacionan con los conocimientos previos y con las que se les ofrecen en las demás asignaturas. Planifican y organizan eficazmente su trabajo académico y todo ello contribuye a que su rendimiento sea alto.

En ambos casos, tanto la influencia negativa ejercida por el enfoque de orientación superficial sobre el rendimiento académico como la determinación positiva del enfoque de orientación al significado, son coherentes con las previsiones teóricas de los modelos correspondientes, aunque con escasa capacidad de incidencia en el rendimiento.

10.2 LAS METAS ACADÉMICAS

La consideración del papel que juegan las *Metas Académicas*, entendidas como las razones que llevan al alumnado a abordar sus procesos de aprendizaje de una manera determinada, fue planteada en el modelo operativo de esta investigación con el propósito de conocer el tipo de influencia que las mismas ejercen sobre el rendimiento académico del alumnado de la muestra. La importancia del papel que juegan las metas en el aprendizaje y en el rendimiento académico ha sido resaltada por varios autores en los últimos años (Weiner, 1986; González y Tourón, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Barca y Peralbo, 2002), razón por la cual es indispensable tomarlas en cuenta cuando

se pretende conocer los factores que determinan o condicionan el aprendizaje y el rendimiento de cualquier alumnado.

10.2.1 Análisis Correlacional entre las Metas Académicas y el Rendimiento Académico

Siguiendo nuestros análisis, nos centraremos ahora en las correlaciones existentes entre las metas académicas y el rendimiento. La *Tabla No. 45* nos indica, en primer lugar, que existe una relación significativa y positiva entre las *Metas de Competencia (MCOMP)* y el rendimiento académico global del alumnado (0.105). Esto significa que cuando el alumnado enfrenta el estudio teniendo como metas alcanzar una buena capacitación o la competencia en los contenidos, cuando también piensa en los beneficios futuros que sus conocimientos le pueden aportar, su rendimiento académico tiende a ser alto.

En segundo lugar, observamos una correlación también significativa, pero negativa, entre el rendimiento académico y las *Metas de Valoración Social (MVS)* (-0.185). Este dato indica que el rendimiento académico del alumnado que estudia con el propósito de que sus resultados le faciliten obtener la aprobación y la admiración de personas significativas, como son los padres, los profesores y los amigos; que dichos resultados también le ayuden a evitar fracasos y castigos y al mismo tiempo a ser favorecido con recompensas y alabanzas, es un rendimiento que tiende a ser bajo.

En tercer lugar, diremos que la correlación entre las *Metas de Aprendizaje (MAPREND)* y el rendimiento académico no es significativa.

Tabla No. 44 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de la variable Metas Académicas y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (: p <0,01; *: p<0,05)**

	Metas de Valoración Social (MVS)	Metas de Competencia (MCOM)	Metas de Aprendizaje (MAPREND)
Metas de Valoración Social (MVS)	1		
Metas de Competencia (MCOM)	0.224(**)	1	
Metas de Aprendizaje (MAPREND)	0.091(*)	0.411(**)	1
Rendimiento Académico (RA)	-0.185(**)	0.105(**)	0.020

10.2.2 Incidencia de las Metas Académicas y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo

Los análisis de varianza (ANOVAs) que realizamos en los dos grupos de alumnado de primer año de la PUCMM con alto y bajo rendimiento académico, en torno a las metas académicas, arrojaron unos resultados que pasamos a comentar.

La *Tabla No. 45* muestra las medias y desviaciones típicas correspondientes a dichos grupos de rendimiento. Además, nos indica que en lo que respecta a las *metas de aprendizaje*, que se caracterizan por la motivación intrínseca y por la implicación decidida del alumnado en las tareas propias del aprendizaje, no se observan diferencias significativas en función de los dos tipos de rendimiento alto y bajo ($F_{(1, 520)}=0.059$, $p>0.808$).

Las *metas de competencia*, aquellas que mueven al alumnado a incrementar su propia competencia y dominio en relación con la actividad, inciden de manera positiva y estadísticamente significativa en el rendimiento académico ($F_{(1, 520)}=7.433$, $p>0.007$). En cuanto a las puntuaciones medias, vemos que es el grupo que se mueve por estas metas de competencia y cuya puntuación es más alta (4.78), el que alcanza el rendimiento también más alto, frente a la puntuación más baja (4.64) que obtuvo el grupo de rendimiento bajo.

En lo que respecta a las *metas de valoración social* observamos que es el alumnado de rendimiento bajo el que obtiene la puntuación media más alta (3.63), frente al grupo de rendimiento alto cuya puntuación media es más baja (3.30). Estos datos nos están indicando que cuando los alumnos se mueven por metas que procuran que los resultados de sus estudios les permitan obtener recompensas y elogios de parte de aquellas personas significativas, su rendimiento tiende a ser bajo. En concreto, estas metas influyen de manera significativa en el grupo de rendimiento académico bajo. (Véase *Tabla No. 45*)

Tabla No. 45 Diferencia en las Metas Académicas según el Rendimiento Académico

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos comparación	Media	Desv. típica	Eta ²
MAPREN: Metas de Aprendizaje	0.025	1	0.059	0.808	Rend. Alto	4.55	0.656	0.000
					Rend. Bajo	4.53	0.640	
MCOM: Metas de Competencia	2.069	1	7.433	0.007	Rend. Alto	4.78	0.514	0.018
					Rend. Bajo	4.64	0.548	
MVS: Metas de Valoración Social	10.128	1	14.314	0.000	Rend. Alto Rend. Bajo	3.30 3.63	0.863 0.805	0.034

10.2.3 Metas Académicas con mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.

Continuando con nuestro esquema, abordamos ahora el análisis de los efectos específicos que las *metas académicas*, es decir, las intenciones generales que el estudiantado mantiene cuando se enfrenta a las tareas y las actividades diseñadas en el contexto universitario. Para estos fines, nos centramos en los resultados del análisis de regresión y observamos que en el mismo entran dos tipos de metas: *metas de valoración social* y *metas de competencia*. La varianza total explicada es de 5.70% pero el nivel de significación en ambas metas es $p < .0001$ y debemos tenerlas en cuenta.

Cuando observamos el coeficiente beta de ambas metas (*Tabla No. 46*) nos damos cuenta que el de las *metas de valoración social* es negativo (beta= -0.219), mientras que el

de las *metas de competencia* es positivo (beta= 0.154). Estos datos nos están indicando que las metas de valoración social son un buen predictor del rendimiento académico bajo, por su relación negativa. La tendencia de estos sujetos que se mueven por metas de valoración social es aprender para obtener recompensas y la mirada positiva de las personas que le son significativas tales como padres y familiares, profesores y compañeros de clase, procurando en todo momento evitar su rechazo y movidos por una motivación extrínseca. Por otro lado, los datos indican que cuando el alumnado persigue *metas de competencia*, procurando el incremento de su competencia en torno al aprendizaje de los contenidos de sus tareas académicas, su rendimiento es alto.

<p>Tabla No. 46. Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I. Metas Académicas: Metas de Valoración Social (MVS), Metas de Comprensión (MCOMP) y Metas de Aprendizaje. VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada: 5.70%</p>						
Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Metas de Valoración Social (MVS)	0.185	0.034	0.034	-0.219	0.000
2	Metas de Competencia (MCOMP)	0.238	0.057	0.054	0.154	0.000

Enfatizamos que las metas académicas, en conjunto, tienen un poder predictivo discreto sobre el rendimiento académico y que algunos aspectos resultan relevantes. En primer lugar, las metas de aprendizaje no entran en la ecuación de regresión, a pesar de que su influencia positiva sobre el rendimiento ha sido confirmada a través de las investigaciones de diferentes autores (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Barca y Peralbo, 2002), debido a que los sujetos que las persiguen mantienen una motivación intrínseca que permanentemente los mueve a dominar la asignatura y a ampliar y mejorar sus conocimientos. En segundo lugar, son las *metas de competencia* las que mantienen una determinación positiva sobre el rendimiento del alumnado de la muestra, lo cual manifiesta la importancia de la implicación del alumnado en sus estudios.

Por último, las *metas de valoración social* revelan una significativa y negativa influencia en el rendimiento académico del alumnado.

10.3 EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO-ESCOLAR Y DE VALORACIÓN SOCIAL (ECEFA-92).

Cuando se diseñó esta tesis doctoral, se introdujeron algunos de los items a través de los cuales se evalúa el *Autoconcepto Académico-escolar* y el *Autoconcepto de Valoración Social* en la Escala ECEFA-92, para que formaran parte de las Variables Proceso, con la finalidad de conocer su posible influencia sobre el rendimiento académico. Presentamos a continuación los resultados de los diferentes análisis.

10.3.1 Análisis Correlacional entre el Autoconcepto Académico-escolar (AAE), el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) y el Rendimiento Académico

En función de los objetivos señalados, dirigimos nuestra atención a la *Tabla No. 47* y observamos que el autoconcepto académico-escolar mantiene una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico. Esto significa que las autopercepciones que el sujeto sostiene en torno a los aspectos académicos de su desempeño, aquellas que configuran su autoimagen como estudiante, tienen una incidencia positiva sobre su rendimiento académico. En síntesis, mientras más positiva sea el autoconcepto académico-escolar de este alumnado de primer año de Universidad en la PUCMM, más alto será su rendimiento académico.

También indican los datos que la correlación entre el *autoconcepto valoración social* y el rendimiento académico no es significativa.

Tabla No. 47 Matriz de correlaciones (r de Pearson) de las variables Autoconcepto Académico Escolar (AAE), Autoconcepto de Valoración Social (AVS) (a partir de la Escala ECEFA-92) y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$)**

	Autoconcepto Académico Escolar (AAE)	Autoconcepto de Valoración Social (AVS)
Autoconcepto Académico Escolar (AAE)	1	
Autoconcepto de Valoración Social (AVS)	0.379(**)	1
Rendimiento Académico (RA)	0.450(**)	0.018

10.3.2 Incidencia del Autoconcepto Académico-escolar (AAE) y el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo

Los análisis de varianza realizados sobre el *Autoconcepto Académico-escolar* y el *Autoconcepto de Valoración Social* en función de los grupos de rendimiento alto y bajo de la investigación, se presentan en la *Tabla No. 48* y nos permiten conocer las desviaciones típicas, las puntuaciones medias correspondientes a dichos grupos de rendimiento. Así, el alumnado que tiene un alto autoconcepto académico-escolar, que tiene una buena autoimagen como estudiante, que obtiene una puntuación media alta en esta variable (3.9530), es también el alumnado que tiene un rendimiento académico alto. Y es el alumnado correspondiente al grupo de rendimiento académico bajo aquel cuyas autovaloraciones de sus personas como estudiantes son más bajas. Es de esperarse, entonces, que en cuanto más elevado sea este tipo de autoconcepto en el alumnado, más alto sea su rendimiento académico.

El autoconcepto de valoración social no mantiene una correlación significativa con el rendimiento académico.

<i>Tabla No. 48 ANOVA sobre el Autoconcepto Académico-escolar (AAE) y el Autoconcepto de Valoración Social (AVS) en función del Rendimiento Académico (RA) de la Investigación.</i>								
	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos comparación	Media	Desv. típica	Eta ²
AAE: Autoconcepto Académico-Escolar	58.864	1	139.156	0.000	Rend. Alto Rend. Bajo	3.9530 3.1738	0.63416 0.6754	0.255
AVS: Autoconcepto de Valoración Social	0.032	1	0.086	0.770	Rend. Alto Rend. Bajo	4.3569 4.3386	0.58848 0.6574	0.000

10.3.3 Autoconcepto con capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado.

La *Tabla No. 49* indica que los dos tipos de autoconcepto que estamos analizando, el *Académico-escolar* y el *Autoconcepto de Valoración Social*, entran en la ecuación de regresión y explican el 22.80% de la varianza. Es una varianza importante y debemos tenerla en cuenta.

El Auto-concepto Académico-escolar se presenta con un coeficiente beta positivo y significativo ($\beta = 0.514$; $p < 0.000$), por tanto, debemos considerar a este autoconcepto como un buen predictor del rendimiento académico alto. Esto significa que el alumnado de todas las carreras representadas en la muestra de estudiantes de primer año de Universidad de la PUCMM que se autoperceben como buenos estudiantes, que tienen una alta valoración de su desempeño como estudiantes, tienen un buen punto de partida motivacional porque todo ello actúa en el sentido de obtener un rendimiento académico alto.

Sin embargo, si nos centramos en el *Autoconcepto de Valoración Social*, veremos que se trata de una variable con un coeficiente beta ($\beta = -0.174$) negativo pero

significativo dentro de la ecuación y que ejerce una influencia relevante en la determinación del bajo rendimiento académico. Parece que cuando el estudiantado utiliza los contenidos de esta variable y se centra en las repercusiones sociales que puedan tener los resultados de sus estudios, no cuenta con una orientación motivacional que favorezca su desempeño con lo cual su rendimiento académico tiende a ser bajo, a ser negativo.

<p>Tabla No. 49 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I. Autoconcepto Académico Escolar (AAE) y Autoconcepto de Valoración Social (AVS) (A partir de la Escala ECEFA-92). VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada: 22.80 %</p>						
Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Autoconcepto-Académico Escolar (AAE)	0.450	0.202	0.202	0.514	0.000
2	Autoconcepto de Valoración Social (AVS)	0.478	0.228	0.026	-0.174	0.000

10.4 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

10.4.1 Análisis Correlacional entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico

Los datos mostrados en la *Tabla No. 50* nos informan que las cuatro *Estrategias de Aprendizaje* consideradas se relacionan de manera significativa con el rendimiento académico. De este conjunto de estrategias, las que mantienen una correlación positiva con el rendimiento, por orden descendente de la fortaleza de la relación son: las *Estrategias de Comprensión* (ESTR. COMP) (0.285), las *Estrategias de Organización* (ESTR. ORG) (0.187) y las *Estrategias de Apoyo* (ESTR. APOYO) (0.140). Estos resultados indican que si los alumnos utilizan técnicas que les permitan comprender y dominar a profundidad los contenidos, si elaboran resúmenes y repasan las lecciones con frecuencia, si parafrasean las ideas de los autores al estudiar y establecen conexiones coherentes con esas ideas y las que

ya han sido elaboradas; si elaboran esquemas y mapas conceptuales para organizar mejor los contenidos y si utilizan los recursos del entorno que les ayuden a mejorar al tiempo que mantienen la confianza en sus habilidades para desarrollar positivamente las tareas académicas, controlando la ansiedad y el estrés ante los exámenes y demás actividades demandantes, estarán, con estas maneras de ejecutar sus tareas de aprendizaje, estableciendo una relación positiva y significativa con su rendimiento académico.

Por el contrario, observamos que la puesta en ejecución de *Estrategias Superficiales (ESTR. SUPERF.)*, que favorecen el aprendizaje repetitivo y mecánico y que fomentan el mantenimiento de una actitud de miedo y de nerviosismo ante los exámenes, mantiene una relación significativa pero negativa con el rendimiento académico, según indican estos datos. Esto significa que al alumnado no le favorece el uso de este tipo de estrategias superficiales.

Tabla No. 50 Matriz de Correlaciones (r Pearson) de las variables Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico que entran en los análisis de la investigación a partir de los datos de la muestra (: p <0,01; *: p<0,05).**

	ESTR. ORG. Estrategias de Organización	ESTR. COMP. Estrategias de Comprensión	ESTR. SUPERF. Estrategias Superficiales	ESTR. APOYO Estrategias de Apoyo	RA. Rendimiento Académico
ESTR. ORG. Estrategias de Organización	1				
ESTR. COMP. Estrategias de Comprensión	0.471(**)	1			
ESTR. SUPERF. Estrategias Superficiales	0.32	-0.068	1		
ESTR. APOYO Estrategias de Apoyo	0.447(**)	0.457(**)	0.210(**)	1	
RA. Rendimiento Académico	0.187(**)	0.285(**)	-0.260(**)	0.140(**)	1

10.4.2 Incidencia de las Estrategias de Aprendizaje y tipos de Rendimiento Académico alto y bajo

Los ANOVAS realizados arrojan datos relevantes en torno a las diferentes *Estrategias de Aprendizaje* que utiliza el alumnado de primer año de Universidad en la PUCMM. Así, vamos a considerar a las Estrategias de Organización (EST. ORG.), las de Comprensión (EST. COMP.), las Superficiales (EST, *Tabla SUPERF.*) y las de Apoyo (EST. APOYO). Si observamos con detenimiento la *No.---* veremos que existen diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo en relación con tres de las estrategias que fueron sometidas al análisis. Las comentaremos a continuación. (Ver Tabla No. 51).

Tabla No. 51 Diferencias de Estrategias de Aprendizaje según Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra

	Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos comparación	Media	Desv. típica	Eta ²
EST.ORG.: Estrategias de Organización	12.401	1	17.030	0.000	Rend. Alto	3.60	0.851	0.040
					Rend. Bajo	3.24	0.857	
EST. COMP. Estrategias de Comprensión	30.963	1	46.349	0.000	Rend. Alto	3.57	0.789	0.102
					Rend. Bajo	3.00	0.861	
EST. SUPERF.: Estrategias Superficiales	48.605	1	42.299	0.000	Rend. Alto	2.36	0.979	0.094
					Rend. Bajo	3.07	1.206	
EST. APOYO: Estrategias de Apoyo	3.204	1	10.476	0.001	Rend. Alto	3.72	0.511	0.025
					Rend. Bajo	3.54	0.613	

10.4.2.3 ESTR. ORG: Estrategias de Organización (F=17.030, p<0.000)

En cuanto a estas estrategias, las diferencias entre los dos grupos de rendimiento alto y bajo son significativas. El grupo de rendimiento académico alto es el que alcanza la puntuación media más alta en esta variable (3.60), indicando con ello que el alumnado que forma parte de este grupo utiliza técnicas tales como los esquemas y los mapas conceptuales para estructurar los contenidos de aprendizaje de manera que se establezcan entre ellos las conexiones existentes

y que se forme un todo coherente y significativo. Este grupo parece utilizar estas estrategias con mayor frecuencia que el grupo de rendimiento bajo, cuya media en esta variable es inferior (3.24).

10.4.2.4 EST. COMP. Estrategias de Comprensión (F=46.349, p<0.000)

Con respecto a las *Estrategias de Comprensión* se observa que es el alumnado de rendimiento alto el que obtiene una puntuación media más alta (3.57), frente al grupo de rendimiento bajo cuya media es más baja (3.00). Estas diferencias son significativas e indican que el alumnado de rendimiento alto usa, con más frecuencia que el de rendimiento bajo, las técnicas propias de las estrategias de comprensión tales como el parafraseo y la creación de analogías entre los nuevos conocimientos y los que ya existen en su estructura psíquica. Estas estrategias le ayudan a comprender a profundidad el contenido de cada uno de los temas tratados en clase y en las lecturas asignadas. Los datos indican la influencia positiva de las mismas en la determinación del buen rendimiento académico.

10.4.2.5 EST. APOYO: Estrategias de Apoyo (F=10.476, p<0.001)

En relación con las *Estrategias de Apoyo* también se observan diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo. Así, es el grupo de rendimiento alto el que alcanza una puntuación media más alta (3.72), indicando con ello que está más dispuesto que el grupo de rendimiento con una puntuación media más baja en la variable (3.54), a buscar los recursos disponibles en el contexto para que le ayuden a mejorar el entorno en el cual tiene lugar su proceso de aprendizaje al tiempo que tienen un mejor manejo psicológico de las ansiedades que pueden resultar de la presión ocasionada por los exámenes, apoyándose en la confianza que ha adquirido en las habilidades personales para realizar con éxito las tareas académicas. Todo ello, incide favorablemente en el rendimiento académico del alumnado de primer año de Universidad en la PUCMM, tal y como lo han planteado varios autores (González y Tourón, 1992; Justicia, 1996; Beltrán, 1998b; Valle et al., 1998; Rocés et al., 2002; Barca, 2002, 2004).

10.4.2.6 EST. SUPERF.: Estrategias Superficiales (F=42.299, p<0.000)

Dirigimos nuestra atención a las *Estrategias de Aprendizaje Superficiales* y observamos que aquí las diferencias también son estadísticamente significativas entre el grupo de rendimiento alto y el grupo de rendimiento bajo. En concreto, las puntuaciones medias de ambos grupos son diferentes siendo más alta la puntuación media (3.07) obtenida por el grupo de rendimiento académico bajo. Por el contrario, es el grupo de rendimiento alto el que alcanza la puntuación media más baja (2.36). Esto nos está indicando que el grupo de rendimiento bajo utiliza con carácter de prioridad las estrategias superficiales cuyos efectos sobre el rendimiento no son positivos debido a la ansiedad y el nerviosismo que ocasionan las situaciones de aprendizaje habituales, especialmente, los exámenes. En cambio, los estudiantes pertenecientes al grupo de rendimiento alto los primeros tres tipos de estrategias que mencionamos: las de *organización* (hacer esquemas y mapas para organizar los temas), las de *comprensión* (resúmenes de las lecciones, repasos repetidos de los contenidos hasta dominarlos) y de *apoyo* (seguridad ante los exámenes, confianza en que tiene las condiciones personales necesarias para realizar con éxito el trabajo académico).

10.4.3 Estrategias de Aprendizaje con capacidad predictiva sobre el rendimiento académico

Tomando a las *Estrategias de Aprendizaje* como conjunto de Variables Independientes y Predictoras (V.I.) y como Variable Dependiente (V.D.) al *rendimiento académico global* de los sujetos de la muestra de esta investigación, la *Tabla No.---* nos indica que la varianza total explicada es de un 14.60%, dato que podemos considerar como un porcentaje moderado de la varianza total. Observamos también que de las cuatro *estrategias de aprendizaje* consideradas, tres entran en la ecuación de regresión y son las siguientes: *Estrategias de Comprensión*, *Estrategias Superficiales* y *Estrategias de Apoyo*.

En cuanto a la Variable *Estrategias de Comprensión (EST. COMP.)*, diremos que hemos de considerarla relevante por su significativo y positivo, aunque discreto, coeficiente (beta = 0.023, $p < 0.000$), lo cual nos indica que esta variable ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento del alumnado integrado en la muestra.

La Variable *Estrategias de Apoyo (EST. APOYO)* también entra en la ecuación con un coeficiente beta positivo y significativo (beta = 0.094) indicando su incidencia en el rendimiento académico del alumnado.

Por su parte, la variable *Estrategias Superficiales* entra a la ecuación con un coeficiente beta positivo y significativo (beta = -0.265). Sin embargo, debemos tener en cuenta que es un índice significativo ($p < 0.000$) pero es un índice negativo. Por lo tanto, estas estrategias superficiales son relevantes en la determinación del bajo rendimiento académico. Nos están indicando estos datos que ponerse nerviosa (o) en los exámenes, no utilizar los recursos adecuados para mejorar el aprendizaje, pensar que no se tienen las habilidades personales necesarias para triunfar en los estudios, entre otras, son conductas que no favorecen la motivación para el aprendizaje ni para el buen rendimiento académico. (Véase la *Tabla No. 52*).

Tabla No. 52 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I Estrategias de Aprendizaje) Estrategias de Comprensión (EST_COMP), Estrategias Superficiales (EST_SUPERF), Estrategias de Comprensión (EST_COMP) y Estrategias de Apoyo (EST_APOYO). VD: Rendimiento Académico. Varianza Total Explicada : 14.60 %

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Estrategias de Comprensión (ESTR_COMP)	0.085	0.081	0.081	0.023	0.000
2	Estrategia Superficial (ESTR_SUPERF)	0.373	0.139	0.137	-0.265	0.000
3	Estrategias de Apoyo (EST_APOYO)	0.382	0.146	0.142	0.094	0.015

CAPÍTULO XI

RESULTADOS FINALES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

11 INCIDENCIA Y CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES PRESAGIO SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Luego de haber presentado los análisis de correlación, los ANOVAs y los análisis de regresión correspondientes a las Variables Presagio y a las Variables Proceso, en este capítulo se recogen las informaciones más relevantes obtenidas a lo largo de la investigación y se establecen las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los análisis de los datos.

11.1 DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO SEGÚN LAS VARIABLES PRESAGIO EN EL ALUMANDO DE LA MUESTRA

Pasamos a hacer una breve valoración de los datos a partir de los resultados obtenidos en los análisis de varianza (ANOVA) realizados en los dos grupos de alumnado de primer año de universidad de la PUCMM, con alto y con bajo rendimiento académico, a partir de los datos de que disponemos para esta investigación. Obsérvese que analizamos separadamente las variables Presagio y su efecto sobre el Rendimiento y las Variables Proceso con sus efectos, también, sobre el Rendimiento.

Llamamos *Variables Presagio* a un conjunto de factores que comprenden los aspectos contextuales, tanto del alumno como de la enseñanza, que son previos a la acción educativa en el aula. Dichos factores tienen una inter-influencia directa sobre las variables/factores proceso y a su vez sobre el Rendimiento.

En las *Tabla No. 53* se presentan las medias, los grados de libertad (g.l.), las F, desviaciones típicas, la significatividad (p) y el porcentaje de varianza (η^2) correspondientes a los grupos de rendimiento académico alto y bajo

En cuanto a las *Variables Presagio (VP)*, y en concreto en lo relativo a las Variables relacionadas con “**Estudio, Familia, Escuela**”, los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en las principales variables que integran este apartado. Así, existen diferencias significativas en el *Concepto de fracaso escolar-CFE* ($F = 19.315$, $p < 0.000$), en las *Condiciones de estudio en casa-CEC* ($F = 2.886$, $p < 0.009$), en la *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico AERFC* ($F = 11.075$, $p < 0.001$), en la *Valoración positiva de los estudios por la familia VPEF* ($F = 97.85$, $p < 0.000$), y en *Valoración negativa de los estudios por la familia-VNEF* ($F = 4.52$, $p < 0.034$).

Estos resultados nos señalan que el grupo de alumnos de rendimiento académico alto dispone de mejores condiciones de estudio en sus casas (mejores condiciones físicas y adecuadas para el estudio, tienen un lugar fijo de estudio en la casa, buena luminosidad, tienen a mano todos los materiales necesarios para consulta...), frente a los alumnos de rendimiento académico bajo, quienes disponen de peores condiciones de estudio en sus casas (obsérvese las medias para ambos grupos en la Tabla No. 53: 3.9 frente a 3.78, en una escala de 1-5). Se concluye que es posible que este hecho sea uno de los determinantes del rendimiento académico de forma diferencial tal como lo hemos analizado hasta aquí.

También se observa la importancia de la variable o factor *Concepto de fracaso escolar-CFE* ($F = 19.315$, $p < 0.000$) se evidencia muy claramente las diferencias significativas siendo la media para el grupo de rendimiento alto de 3.49, frente al grupo de rendimiento bajo con una media de 3.13. Esto significa que existe un mayor acuerdo del grupo de rendimiento alto en considerar que el fracaso escolar es repetir curso, suspender (reprobar) varias materias o no obtener las calificaciones que espera y cree merecer... que las materias que estudia no le sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe. Por otro lado, el grupo de rendimiento alto concibe, con más claridad que el grupo de rendimiento escolar bajo que fracaso escolar también hace referencia a que lo que se aprenda en la Universidad le sirva poco o nada para la vida y, también, no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe.

Otra de las variables que ejercen una influencia diferencial del rendimiento académico en los alumnos dominicanos de primer año de la Universidad PUCMM es la que se formula como *Ayuda al estudio y relación familia-centro académico (AERFC)*. Aquí concurren varias cuestiones interesantes. Por una parte, se observa que aquellos alumnos que puntúan bajo en esta variable son los que obtienen el rendimiento académico alto, frente a los alumnos de rendimiento académico bajo que obtienen una mejor puntuación en dicha variable (2.63, 2.91) (véase Tabla No. 53). La diferencia es estadísticamente significativa entre ambos grupos, a favor del grupo de rendimiento académico bajo.

Por otra parte, los conceptos que definen esta variable son primordialmente estos: *mis padres me exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa (como ver TV, salir con los amigos...), mis padres siempre que pueden y saben me ayudan cuando tengo dificultades en el trabajo escolar..., son mis padres quienes deciden cuando y cómo estudiar..., habitualmente van a la Universidad cuando los profesores los llama, o van a la Universidad para saber sobre mi rendimiento escolar*. Para una explicación detallada de este hecho debemos considerar que en la medida en que la familia o padres del alumnado les resuelva los problemas escolares/académicos a sus hijos o bien que los alumnos, en la medida en que tengan problemas escolares o académicos y esperen que sus padres o alguien de la familia se los resuelvan, insistimos, siempre que ocurran este tipo de expectativas en el alumnado, se comprueba que el rendimiento académico es menor; es decir, se observa en estos casos, una determinación e influencia directa en el rendimiento académico bajo.

Tabla No. 53 Resumen del ANOVA sobre las Variables PRESAGIO de la investigación: a) Variables de relación Estudio, Familia, Escuela;(consideradas como dependientes) y b) Rendimiento Académico (considerada como independiente)								
	Suma de cuadrados	g.l.	F	Sig.	Grupos de Comparación (*)	Puntuación Media de la variable presagio para los grupos con RA alto y bajo	Desv. Típica	Eta ²
Diferencias de Rendimiento entre el alumnado de la muestra según Variables Presagio: Estudio, Familia, Escuela.								
CFE: Concepto de fracaso escolar	12.62				RA Alto	3.49	0.741	0.045
		1	19.315	0.000	RA Bajo	3.13	0.906	
CEC: Condiciones de estudio en casa	1.48				RA Alto	3.9	0.729	0.007
		1	2.886	0.09	RA Bajo	3.78	0.695	
ADE: Autoregulación del estudio	0.08				RA Alto	2.63	0.865	0.000
		1	0.056	0.813	RA Bajo	2.65	0.83	
AERFC: Ayuda al estudio y relación familia-centro escolar	7.745				RA Alto	2.63	0.825	0.026
		1	11.075	0.001	RA Bajo	2.91	0.865	
VCF: Valoración de la capacidad por la familia	0.657				RA Alto	4.73	0.656	0.004
		1	1.492	0.223	RA Bajo	4.65	0.676	
VPEF: Valoración positiva de los estudios por la familia	56.298				RA Alto	3.60	0.769	0.194
		1	97.85	0.000	RA Bajo	2.84	0.752	
VNEF: Valoración negativa de los estudios por la familia	3.013 6.894				RA Alto	1.52	0.809	0.001
		1	4.52	0.034	RA Bajo	1.70	0.713	
a) Diferencias de Rendimiento según los Estilos Atribucionales entre el alumnado de la muestra								
Est_At_Ext: Estilos Atribucionales Externos					Alto	2.38	0.535	0.086
	12.310	1	38.424	0.000	Bajo	2.74	0.612	

Tabla No. 53 Resumen del ANOVA sobre las Variables PRESAGIO de la investigación: a) Variables de relación Estudio, Familia, Escuela;(consideradas como dependientes) y b) Rendimiento Académico (considerada como independiente)								
	Suma de cuadrados	g.l.	F	Sig.	Grupos de Comparación (*)	Puntuación Media de la variable presagio para los grupos con RA alto y bajo	Desv. Típica	Eta ²
Est_At_Int:					Alto	4.11	0.405	0.003
Estilos Atribucionales Internos	0.341	1	1.129	0.289	Bajo	4.05	0.589	
b) Diferencias de Rendimiento según Motivación académica entre el alumnado de la muestra								
SEMAP-MP: Motivación Profunda					Alto	5.89	0.719	0.032
	8.143	1	13.479	0.000	Bajo	5.60	0.862	
SEMAP-MS: Motivación Superficial					Alto	3.41	0.975	0.098
	43.632	1	44.030	0.000	Bajo	4.08	1.027	
SEMAP-MR: Motivación de Rendimiento					Alto	5.71	0.834	0.001
	0.379	1	0.532	0.466	Bajo	5.77	0.861	
c) Diferencias de Rendimiento según la Variable Autoconcepto entre el alumnado de la muestra								
AG: Autoconcepto General					Alto	5.45	0.621	0.058
	12.712	1	25.235	0.000	Bajo	5.08	0.832	
AAG: Autoconcepto Académico General					Alto	4.88	0.566	0.368
	93.389	1	236.571	0.000	Bajo	3.90	0.717	
ASG: Autoconcepto Social General					Alto	4.65	0.606	0.001
	0.114	1	0.326	0.569	Bajo	4.62	0.570	
APG: Autoconcepto Privado General					Alto	4.93	0.625	0.042
	7.905	1	17.740	0.000	Bajo	4.647	0.731	

Estos datos concuerdan con otros semejantes obtenidos en la investigación de Barca y Peralbo (2002) con alumnos de educación secundaria de Galicia (España) y con otros datos que presenta González-Pienda (2003) en un trabajo realizado con muestras de alumnos de educación secundaria de Asturias (España). En relación con este punto no vamos a insistir más en estos argumentos porque ya se ha hecho referencia al tema nos

ocupa en el capítulo de esta tesis doctoral que está centrado en las variables familiares y su incidencia en el rendimiento académico.

Del mismo modo que la variable anterior, la variable o factor *Valoración positiva de los estudios por la familia-VPEF* resulta determinante en los análisis de varianza. Se hace esta afirmación por los valores que se observan: la significatividad está a un nivel de un 1 por mil de fiabilidad siendo el valor η^2 el más elevado de todas las variables del análisis ($\eta^2=0.194$). Por esto, como ya apuntábamos en el capítulo de referencia en páginas anteriores, se trata de una variable que debemos tener en cuenta muy especialmente. Además, debemos observar as medias, en la escala Likert de 1 a 5, para el grupo de rendimiento alto la media es de 3.6 mientras que para el grupo de rendimiento bajo la media está en el valor de 2.84, lo que significa que dicho alumnado de rendimiento bajo, en líneas generales, considera que su familia no le valora de una forma positiva su trabajo académico ni su capacidad para el estudio.

En concreto, cuando el alumnado considera que sus familias le valoran positivamente sus calificaciones y piensan que son de las mejores de clase, cuando observan que sus familias están satisfechas con las calificaciones que obtienen, cuando creen que se esfuerzan y que trabajan todo lo que pueden para mejorar sus calificaciones o cuando le recompensan o le elogian si se esfuerzan aunque no obtengan buenas notas, insistimos, todas estas percepciones positivas del alumno hacen que el rendimiento sea bueno, sea alto. En resumen, se trata de que estas percepciones generan una motivación de aprendizaje, de logro, y que a corto y mediano plazo se puede convertir en una motivación intrínseca para las tareas de estudio, lo cual supone un gran avance en la implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje.

Muy en consonancia con esta misma apreciación está la variable o factor siguiente (véase Tabla No. 53) denominado *Valoración negativa de los estudios por parte de la familia-VNEF*: ($F= 4.52$, $p< 0.034$). Se observan con claridad las diferencias significativas (la media del alumnado de rendimiento escolar alto es de 1.52, frente a una media de 1.7 del grupo de rendimiento académico bajo: es decir, es el alumnado de rendimiento académico bajo en el que se aprecia que sus percepciones sobre la valoración de sus

estudios y trabajo académico en relación con la familia son negativas en mayor medida que lo que ocurre en el alumnado de rendimiento académico bajo.

En resumen, las Variables Presagio, en este apartado de *Estudio, Familia, Universidad* debemos destacar por su capacidad de incidencia a los factores *Concepto de fracaso escolar-CFE, Valoración positiva de los estudios por parte de la familia-VPEF*, destacando especialmente que es el grupo de Rendimiento Académico alto el que se siente valorado en sus estudios por su familia y el que posee mejores condiciones de estudio en la casa, mientras que el grupo de rendimiento académico bajo el que siente más necesidad de ayuda escolar en la casa por parte de sus familias y éstas se lo prestan y al mismo tiempo son alumnos que se perciben valorados en su trabajo escolar por parte de su familia.

Vamos a continuar con un análisis breve de los datos a partir de lo indicado por los análisis de varianza (ANOVA) practicados a los dos grupos del alumnado de la PUCMM con rendimiento académico alto y bajo. En la *Tabla No. 53* se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes a los grupos de rendimiento alto y bajo teniendo en cuenta las variables presagio relacionadas con los estilos atribucionales.

Los ANOVAs realizados indican la existencia de diferencias entre los grupos de rendimiento alto y bajo en lo que tiene que ver con los dos estilos atribucionales: externos e internos.

11.2 ESTILOS ATRIBUCIONALES Y RENDIMIENTO ACADEMICO

11.2.1 Estilo atribucional externo y Rendimiento Académico.

Aquí las diferencias son significativas entre los dos grupos de rendimiento alto y bajo. Se observa que el alumnado con rendimiento alto obtiene una puntuación más baja (2.38) en atribuciones de corte externo, mientras que el alumnado de rendimiento académico más bajo alcanza un puntaje más alto en dicha variable (2.74). Las causas a las que el alumnado de puntaje alto en estilos externos le atribuye sus fracasos son: la mala suerte, la dificultad de la tarea, el profesorado porque es tacaño, que no les explica, que les evalúa mal. Este

alumnado se desvincula de la responsabilidad ante los resultados de sus estudios y nunca atribuye su bajo rendimiento a su persona o a su escaso esfuerzo, tampoco a su baja motivación y su desgana ante el trabajo escolar. Es la variable de estilos atribucionales con mayor incidencia en los grupos de rendimiento puesto que la F tiene el valor más alto ($F=38.42$) y también la η^2 ($\eta^2=0.086$).

11.2.2 Estilo atribucional interno y Rendimiento Académico

Los resultados de esta variable nos indican que los alumnos que hacen atribuciones causales de tipo interno (puntuación media=4.11) tienen un rendimiento académico alto. Este alumnado atribuye su rendimiento a la capacidad, al esfuerzo que realiza para el trabajo escolar, al tiempo que le dedica a las tareas.... Si se observa la *Tabla No. 53* se verá que al grupo de rendimiento académico alto le corresponden puntuaciones más altas en atribuciones internas (4.11) que al grupo de rendimiento bajo (4.05). Puede observarse también que estas diferencias en los estilos atribucionales internos son muy pequeñas y poco significativas.

En cuanto a estos **Estilos Atribucionales** que muestran los alumnos de primer año de la PUCMM de República Dominicana al momento de interpretar las posibles causas de su rendimiento académico alto o bajo, diremos que sus pautas son totalmente adaptativas, es decir, son los alumnos de rendimiento académico bajo los que tienen las puntuaciones altas en atribuciones de tipo externo (2.74) (los culpables de su rendimiento bajo son las tareas difíciles, es el profesorado que no les explica o no les entiende o les califica bajo porque son tacaños con las notas, son injustos... son las materias, es la mala suerte... pero pocas veces este alumnado de rendimiento bajo con pautas adaptativas hace atribuciones causales de su mal rendimiento a su persona o a sí mismo, a su escaso esfuerzo... a su baja capacidad... o a su desgana..., o su baja motivación para el trabajo escolar...) (González y Tourón, 1992). Todas estas causas externas son incontrolables y estables y las mismas conducen a que el alumno se sienta impotente e incapaz de controlar su situación y tomar las riendas de sus estudios resultando todo ello en baja motivación para el estudio y baja

responsabilidad personal con los resultados obtenidos. Estas concepciones son coherentes con González y Tourón (1992) cuando afirman que atribuir el éxito a factores externos e incontrolables es el patrón atribucional que se relaciona más negativamente con el rendimiento académico. Por el contrario, son los alumnos de rendimiento escolar alto los que hacen atribuciones causales de tipo interno (su rendimiento lo atribuyen a su capacidad, a su esfuerzo para realizar las tareas, al tiempo que dedican al estudio... y por lo tanto a su trabajo). Véase en la *Tabla No. 53* que los índices correspondientes al rendimiento de los grupos altos y bajos en estilos atribucionales externos. Para el grupo de rendimiento alto, como ya hemos visto, la puntuación media en estilos atribucionales externos está en 2.38, frente a 2.74 del grupo de rendimiento bajo; mientras que en estilos atribucionales internos las medias del grupo bajo y alto en rendimiento son muy semejantes: 4.05 y 4.11 y no significativas) y véanse los valores de F y su significatividad para el factor de *Estilos Atribucionales Externos-Est. At. Ext.*: ($F_{(1, 520)}=38.424, p< 0.000$).

11.2.3 Motivaciones Académicas y Rendimiento Académico.

En lo referente a **las Motivaciones Académicas** del alumnado de primer año de la PUCMM debemos decir que predominan dos tipos: las motivaciones de tipo profundo y las de tipo superficial. Ambos tipos de motivaciones son diferenciales y estadísticamente significativas en función de los grupos de rendimiento académico alto y bajo: el grupo de rendimiento alto muestra un tipo de motivación claramente profunda (5.89), frente al grupo de rendimiento bajo en el que domina la motivación superficial (4.08). La motivación profunda que muestra el grupo de rendimiento alto es la identificable con la motivación intrínseca que caracteriza a los alumnos a quienes el estudio les resulta inherentemente agradable e interesante y que se implican en la tarea aunque su realización no les reporte beneficios adicionales a cambio. Por otro lado, la motivación superficial o extrínseca, que muestran los estudiantes de bajo rendimiento, mueve a los alumnos a realizar la tarea porque conduce a la obtención de algún refuerzo o recompensa contingente o porque la misma les ayuda a evitar un castigo.

Estos conceptos, que ya han sido emitidos por diferentes autores (Ryan y Deci, 2000a,b; Pintrich y Schunk, 2006, Urdan y Tuner, 2007), son aplicables a la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación. Obsérvese la función de F y la significatividad en la *Tabla No. 53: Motivación profunda-SEMAP-MP*: ($F_{(1,520)}=13.479$, $p < 0.000$) y *Motivación superficial-SEMAP-MS*: ($F_{(1, 520)}=44.030$, $p < 0.000$). En síntesis, obsérvese también el rendimiento alto para el grupo con puntuación baja en motivación superficial (3.41), frente a un rendimiento bajo para el alumnado con puntuación alta en este tipo de motivación (4.08). No se encuentran diferencias significativas en la Motivación de Rendimiento/Logro.

11.2.4 Autoconcepto y Rendimiento Académico.

Por último, en cuanto a los demás factores que entran en las Variables Presagio están los referidos al Autoconcepto del alumnado de primer año de la PUCMM. Debemos prestar especial atención al hecho de que de los cuatro tipos básicos de autoconcepto que se mide a través de la prueba ESEA-2, con un alto valor de fiabilidad y validez ($KMO=0.83$, Alfa de Conbrach=0.92, en esta investigación), es precisamente el *Autoconcepto Académico General (AAG)* el que posee un efecto determinante en la diferenciación de los grupos de rendimiento académico alto y bajo. Es decir, las diferencias son estadísticamente significativas de una manera notoria, siendo los índices F y p (significatividad) los siguientes: $F_{(1, 520)}=236.571$, $p < 0.000$, y en cuanto a las medias, para el grupo de rendimiento alto es de 4.88 en autoconcepto académico general, frente a 3.90 del grupo de rendimiento bajo. Nótese que el valor de η^2 en este factor es de 0.368, lo que nos da una idea del importante peso que mantiene el *Autoconcepto académico-AAG* en el conjunto de las demás variables o factores referidas a la valoración del autoconcepto. *El Autoconcepto Académico General (AAG)* es un factor importante en la valoración del autoconcepto porque hace referencia a la valoración personal que sostiene el alumno acerca de sí mismo en cuanto alumno o aprendiz, y en este sentido se evalúa en relación con las materias y su éxito o fracaso en las mismas, tanto en las matemáticas como en las lenguas o en el resto de materias por separado y en su conjunto (*Véase Tabla No. 47*). Este factor es importante porque los datos indican incidencia directa sobre el rendimiento.

Debemos referirnos también a los otros dos tipos de autoconcepto: el *Autoconcepto General (AG)* y el *Autoconcepto Privado General (APG)*. Ambos son también diferenciales y estadísticamente significativos en función de los puntajes obtenidos que al mismo tiempo presentan rendimientos altos o bajos. El Autoconcepto General (AG) se refiere a la valoración global que hace el alumno en cuanto a sí mismo como persona, independientemente de su trabajo escolar o de su relación con los compañeros, se valora a sí mismo teniendo en cuenta todas las situaciones vitales (académicas, personales, de interacción con sus compañeros y compañeras, con el profesorado, en el juego, en la familia, etc.). En definitiva, esta dimensión del autoconcepto, el *Autoconcepto General*, no es una suma de cómo se percibe el estudiante en las demás dimensiones, sino que es más bien una síntesis fruto del análisis de cómo se percibe en el resto de facetas no meramente académicas.

El Autoconcepto Privado General (APG) se centra en la valoración que el alumno hace de su persona en relación con la familia, con el grupo reducido de amigos, y en cuanto a la moral y ética en sus relaciones con los compañeros y en general con la sociedad. Pues bien, en estos dos tipos de autoconcepto el alumnado de rendimiento alto también obtiene mejores puntuaciones (4.93) frente al grupo de rendimiento bajo que obtiene puntuaciones más bajas (4.65). Ambos tipos de puntuaciones son estadísticamente diferenciales y significativas. Véanse, de acuerdo con la *Tabla No, 46* el Autoconcepto Privado General (APG): $F_{(1, 520)}=17.740$, $p<0.001$ y el Autoconcepto General (AG) $F_{(1,520)}=25.235$, $p<0.000$. No se encontraron diferencias significativas en el Autoconcepto Social General (ASG).

En consecuencia, y de acuerdo con los datos de los análisis de varianza realizados, podríamos interpretar los datos obtenidos en esta investigación en lo que tiene que ver con la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento del alumnado de la muestra de alumnos de primer año de universidad diciendo que a medida que los sujetos obtienen mejores puntajes en sus tipos de Autoconcepto General, Autoconcepto Académico General y Autoconcepto Social Privado General, en esa medida su rendimiento académico es mejor, es más alto. Del mismo modo, podríamos también afirmar lo contrario: a medida

que las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del autoconcepto mencionadas son bajas, el rendimiento académico también es bajo.

11.3 CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES PRESAGIO

A continuación vamos a exponer los datos obtenidos en relación con la capacidad predictiva de las Variables Presagio sobre el Rendimiento del alumnado universitario del primer año de la PUCMM. El análisis de regresión presentado en la

Tabla No. 54 nos ayudará a determinar cuáles son los mejores predictores de una forma directa del rendimiento académico, proporcionados por las variables presagio que están incluidas en esta investigación.

Tabla No. 54 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) Escala EFEFA-92: Variables Presagio (VI) y Rendimiento Académico (V.D.). V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables PRESAGIO (Estudio, Familia y Relaciones Familia-Centro escolar). V. D.: Rendimiento académico (Nota media global). R² /Varianza total explicada: 40,5%

Modelo	Varibles Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta B	Signif (P<(
1	Autoconcepto Académico General (AAG)	0.548	0.30	0.30	0.548	0.000
2	Valoración positiva de los estudios por la familia (VPEF)	0.574	0.329	0.029	0.190	0.000
3	Ayuda al estudio y relación Familia-Centro Escolar (AERFC)	0.595	0.354	0.025	-0.158	0.000
4	Concepción de Fracaso Escolar (CFE)	0.608	0.369	0.015	0.123	0.000
5	Estilos Atribucionales Internos (EST.EXT.)	0.616	0.379	0.010	-0.103	0.000
6	Motivación Superficial (MS)	0.629	0.396	0.009	-0.112	0.004
7	Auto-regulación del Estudio (ADE)	0.634	0.402	0.008	-0.097	0.001
8	Autoconcepto Social General (ASG)	0.623	0.388	0.007	-0.085	0.004

Se observa que entran en la ecuación de regresión un total de 8 variables que consideramos importantes, puesto que la varianza total explicada es de 40.5 por ciento, lo que supone una relevante incidencia, especialmente de las tres primeras variables que entran en la ecuación, sobre el rendimiento académico del alumnado (explican las tres el 35.4% del 40.5 total). Así, de este modo, debemos destacar que el Autoconcepto Académico General (AAG) es la variable más importante y decisiva que incide de una forma directa en el rendimiento académico del alumnado universitario de la PUCMM. Obsérvese que explica el 30 por ciento de la varianza (R^2 Cambio en R^2) con un alto coeficiente beta en positivo ($\beta = 0.548$), lo que supone afirmar que en la medida en que este alumnado universitario vivencie y experimente una óptima valoración e imagen de sí mismos, en esa misma medida dicha valoración va a tener un fuerte efecto sobre el rendimiento académico. Precisamente la premisa de que las personas que confían en sí mismas y se perciben como eficaces y capaces se desempeñan mejor en los estudios y tienen más probabilidades de alcanzar sus objetivos que aquellas otras personas que sostienen creencias negativas acerca de sí mismas, ha motivado gran parte de las investigaciones encaminadas a establecer la relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Núñez et al., 1998; Pajares y Schunk, 2001; Marsh, 2003).

Se sabe, a partir de diferentes investigaciones realizadas (Marsh, 1988; Marsh, 1990b; Marsh y Shavelson, 1985; Núñez y González Pumariega, 1996; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez, L. y González Torres, 1999; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000) que el Autoconcepto Académico (AAG) es una variable o determinante que integra la representación que el alumno tiene de sí mismo como estudiante o aprendiz. En consecuencia, el *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades, de los esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional de enseñanza/aprendizaje. Así, se puede hablar de varios tipos de autoconceptos académicos: el matemático, el verbal, de las demás materias... ya que de todas ellas el alumno tiene reconstruida una valoración diferencial. Se sabe, además, que cuando estos tipos de autoconceptos académicos mantienen una buena valoración, el efecto es siempre positivo en el rendimiento y, en

consecuencia, en la motivación académica de aprendizaje y rendimiento/logro. Pero también se sabe que cuando estos tipos de autoconcepto están en sus niveles bajos o deficitarios, este hecho incide negativamente en el aprendizaje y, en consecuencia, afecta y condiciona el bajo rendimiento académico. En nuestra investigación observamos que las variables de autoconcepto poseen una valoración alta, tanto por la proporción de la varianza explicada (30 % de la varianza explicada) como por el alto coeficiente beta positivo (0.548) que se ha obtenido en los análisis de regresión lineal realizados, como previamente se indicó.

A continuación se incorporan a la ecuación de regresión dos variables importantes, aunque con índices de determinación diferenciales. Decimos importantes porque la varianza explicada para cada una es muy similar (*Valoración de los estudios por la familia-VPEF*: 2.9 % de varianza y *Ayuda al estudio y relación familia-centro escolar-AERFC*: 2.5 % de varianza explicada). Ambas aportan un total de 5.4 % a la ecuación de regresión. Por eso decimos que estas variables son importantes a la hora de explicar el rendimiento.

Sin embargo, hemos de tomar nota de que la primera variable muestra un coeficiente beta de determinación positivo ($\beta = 0.190$) mientras que la segunda tiene un coeficiente negativo ($\beta = -0.158$). Quiere decir que en la medida en que los alumnos perciban que son valorados por su trabajo por parte de sus familias, en esa misma medida su rendimiento será bueno y viceversa. Debemos señalar también que cuando es la familia la que le resuelve los problemas escolares a los alumnos, en esa misma medida su rendimiento escolar es bajo. En conclusión, parece que es importante que las familias valoren en su justo medio el trabajo escolar que realizan sus hijos, pero no deben resolver los problemas escolares y de trabajo académico que ellos mismos tienen la obligación de resolver ya que es su cometido y responsabilidad.

Para continuar con nuestro análisis, diremos que de las cinco últimas variables que entran en la ecuación de regresión destacaremos las variables de los *estilos atribucionales causales externos* (EST.EXT.) y la motivación superficial (SEMAP-MS), ambas con los coeficientes *beta* negativos (-0103 y -0112, respectivamente), así como la *autorregulación*

del estudio (ADE) y el *autoconcepto social general* (ASG), que también tienen coeficientes de determinación beta negativos (-0.097 y -0.085) (véase

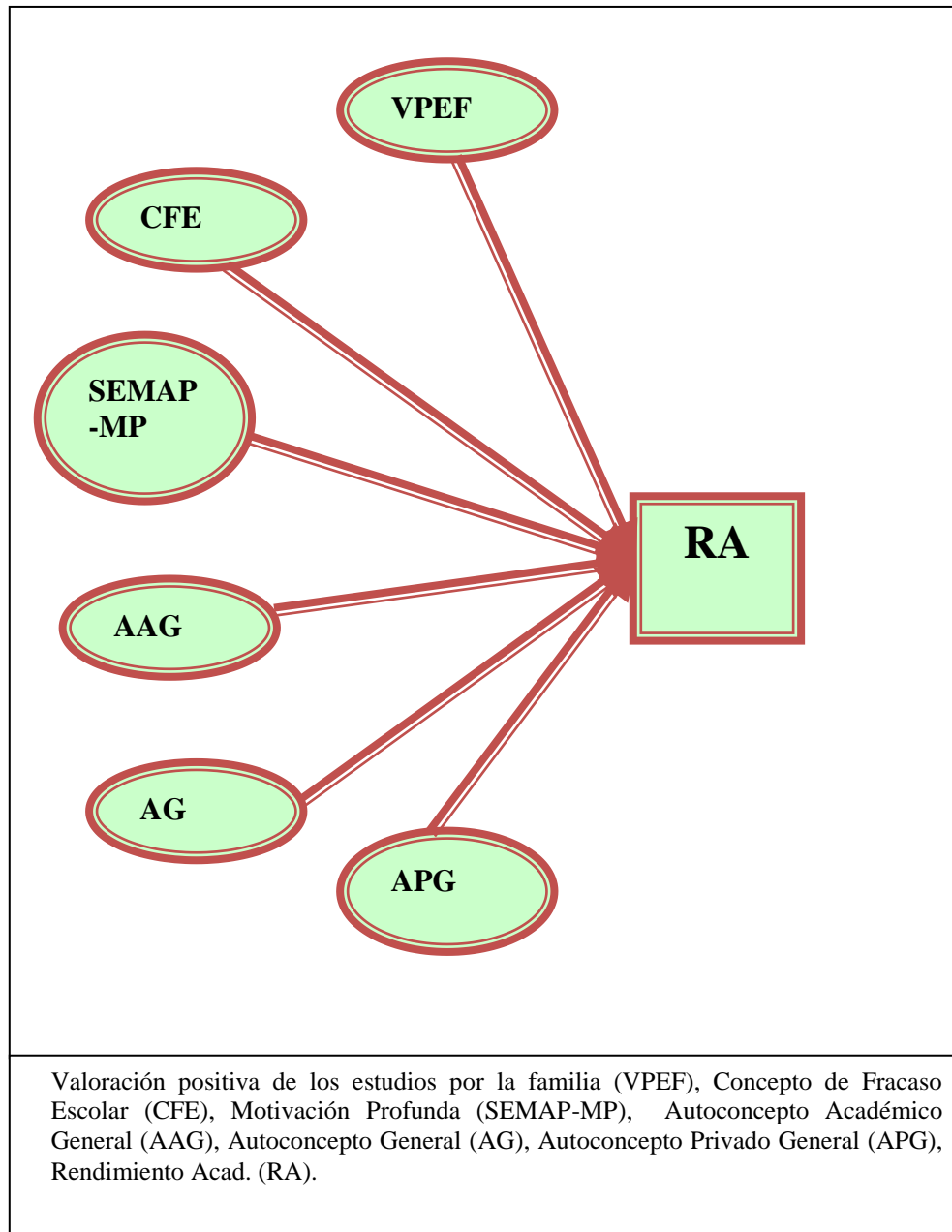
Tabla No. 54). La conclusión respecto a estas cuatro variables, que en total aportan un 2.5%, es que su incidencia es muy pequeña y va en la línea de la utilización de atribuciones causales externas para explicar el rendimiento (*el profesorado no me explica, no me atiende, pone malas notas....., es tacaño, las materias son muy complicadas... no tengo suerte...*), en la desmotivación del alumnado para la superación de las dificultades (*a la hora de hacer exámenes tengo miedo de suspender... me desanimo fácilmente cuando repruebo una asignatura...*) o bien en las relaciones sociales con iguales, en sus capacidades y apariencia físicas, con iguales de sexo opuesto, etc. En todo caso, la variabilidad de valoraciones del autoconcepto es amplia y se observa que siempre es adaptativa, lo mismo que cuando analizábamos los estilos atribucionales y sus incidencias en el rendimiento o cuando estudiemos el papel de las metas académicas en este mismo contexto.

En resumen, debemos destacar que las **Variables Presagio (VP)** que ejercen un fuerte efecto positivo con incremento de motivación de logro sobre el rendimiento académico del alumnado de primer año de universidad en la PUCMM de República Dominicana son, por orden de relevancia de los efectos encontrados, las siguientes:

11.3.1 Variables Presagio con efectos positivos y determinantes sobre el Rendimiento Académico:

- valoración positiva de los estudios por la familia-VPEF;
- concepto de fracaso escolar-CFE
- motivación profunda-SEMAP-MP
- autoconcepto académico general-AAG
- autoconcepto general-AG
- autoconcepto privado general-APG

Figura 22. Representación gráfica de Variables Presagio con efectos positivos en relación con el Buen o Alto Rendimiento Académico:



Si resumimos los contenidos de las variables anteriormente citadas, diríamos, desde una perspectiva cualitativa y desde aquellos determinantes que preceden y contextualizan al alumnado de primer año de universidad en la PUCMM, República Dominicana, que su **buen rendimiento académico** está determinado prioritariamente por el concepto de fracaso escolar que sostenga el alumno (*fracaso escolar es: repetir el curso..., no obtener las*

calificaciones que espero y que creo merecer..., repetir varias materias, que lo que aprenda en la universidad me sirva poco o nada para la vida..., no saber las materias aunque las apruebe...). El hecho de que el alumnado de primer año de la PUCMM tenga claros los elementos que entran en la concepción de fracaso escolar incide positivamente en su rendimiento académico. De igual manera, es una variable importante la *valoración positiva del trabajo escolar del alumno por parte de la familia*, en el sentido de que valoran positivamente sus calificaciones y piensan que son de las mejores de clase, cuando el alumno percibe que su familia está satisfecha con las calificaciones que obtiene, cuando el alumno cree que se esfuerza y que trabaja todo lo que puede para mejorar sus calificaciones, o cuando le recompensan o le elogian si se esfuerza, aunque no obtenga buenas notas... en definitiva, se comprueba que todas estas percepciones positivas del alumno en relación con su familia, hacen que el rendimiento sea bueno, sea alto, con lo cual, todas estas percepciones generan una motivación de aprendizaje y de logro ya que, a corto y a medio plazo, se puede convertir en una motivación intrínseca para las tareas de estudio y su compensación óptima en el rendimiento académico.

Del mismo modo podemos concluir en relación con las *motivaciones profundas del aprendizaje*: el buen/alto rendimiento académico está en función de aquel alumno que busca saber, conocer y dominar los contenidos de las materias, que necesita comprender y que pregunta, que se interesa por hacer bien los trabajos escolares, llevarlos al día y profundizar y ampliar los temas o lecciones de clase..., en definitiva busca la relación y comprensión de los contenidos y tareas de aprendizaje.

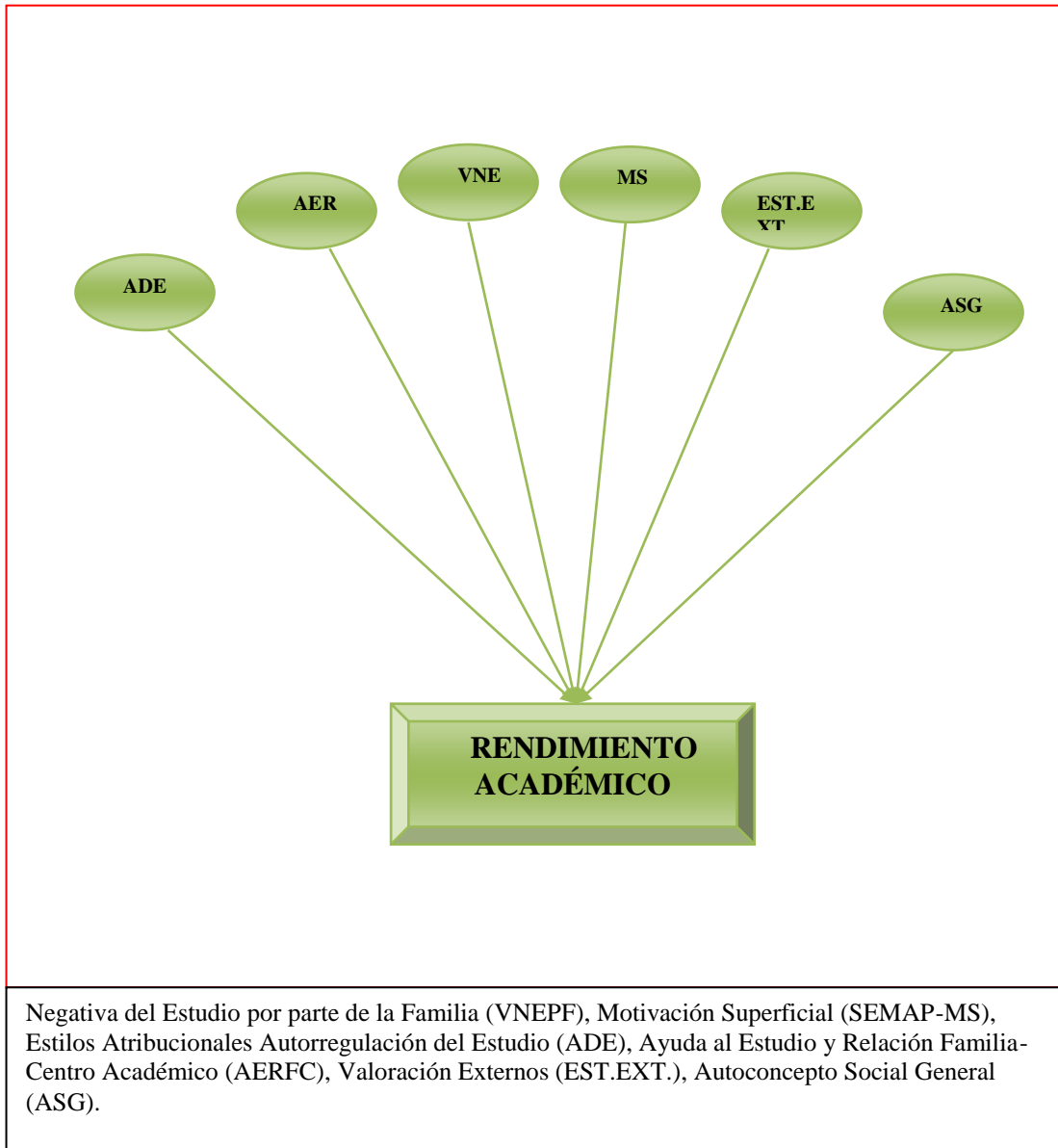
Finalmente, y de una manera determinante y significativa, el alumnado con buen *nivel de autoconcepto y autovaloración académica* genera una motivación de aprendizaje y logro que incide positivamente en su rendimiento académico. Igualmente cuando esa valoración no sólo es académica sino que es una valoración positiva de su persona y en general, de sus relaciones familiares y en su honestidad personal, estos tipos de autoconcepto inciden también de manera determinante en el rendimiento académico del alumnado.

11.3.2 Variables Presagio con efectos negativos y determinantes sobre el Rendimiento Académico:

- ayuda al estudio y relación familia-centro escolar-AERFC
- valoración negativa de los estudios por la familia-VNEF
- motivación superficial-SEMAP.MS
- estilos atribucionales externos- EST. EXT
- autoconcepto social general-ASG

En relación con las variables que afectan negativamente y de una manera significativa al *bajo rendimiento académico del alumnado* de primer año de universidad en la PUCMM, de República Dominicana, destacamos las relacionadas con la familia y el centro académico, con la autorregulación del estudio y la valoración negativa de los estudios por parte de la familia; es decir, en la medida en que la familia resuelva los problemas escolares del alumno y que descuide la organización diaria y necesaria del hijo tanto en sus deberes en familia como en su trabajo escolar, o bien en la medida en que valore negativamente su trabajo académico... en esa medida su rendimiento será bajo o tendrá dificultades en su trayectoria académica.

Figura 23. Representación gráfica de Variables Presagio con efectos negativos y determinantes en relación con el Rendimiento Académico



Del mismo modo, las motivaciones superficiales (SEMAP-MS) del alumnado y el autoconcepto social general (ASG), cuando son dominantes, sabemos que afectan, también negativamente, al rendimiento académico y, por lo tanto, tienden a la inhibición de la motivación académica de aprendizaje.

11.4 DISCUSION DE RESULTADOS: ANALISIS DE LAS VARIABLES PRESAGIO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Semejantes resultados a los obtenidos en esta investigación doctoral se han hallado recientemente en contextos educativos diferentes al de República Dominicana con estudiantes universitarios y de educación secundaria. Así, en relación con los resultados obtenidos en el apartado a) **Estudio, Familia, Universidad**, García Bacete (1998) y González-Pienda et al. (2003) demuestran que las buenas relaciones familia-escuela son especialmente relevantes para aquellos alumnos con rendimiento académico medio y medio-alto y cuando los padres muestran unos niveles socioculturales de nivel medio; de lo contrario, dichas relaciones familia-escuela, suelen ser deficitarias y su incidencia en el rendimiento no tiende a la significatividad.

En cuanto a datos semejantes a los obtenidos en esta investigación y, en línea con los resultados citados anteriormente, diremos que Barca, Porto, Peralbo y Brenlla (2007) han demostrado que la percepción que los alumnos tienen de la valoración que sus familias hacen de su trabajo escolar y del estudio viene a ser un factor fuertemente asociado con el buen rendimiento académico. Ocurre del mismo modo cuando las relaciones de la familia con el centro escolar son óptimas.

Este dato que acabamos de señalar no se ha encontrado en la investigación objeto de esta tesis doctoral y la razón o argumento principal es que las muestras anteriores de Barca et al. (2007) son de alumnado de educación secundaria (de 12 a 17 años), mientras que las que integran esta tesis son de alumnos de universidad. Por lo tanto, al no ser contextos escolares y académicos equiparables, y diferir las etapas académicas de los alumnos, parece razonable que los resultados sean diferentes.

Si apuntamos a los apartados **b) de atribuciones causales y d) de motivaciones académicas** nos encontramos con una serie de trabajos realizados recientemente que nos señalan resultados semejantes a los obtenidos por nosotros en esta investigación. Así en los últimos trabajos de Pintrich y Schunk (2006) y Soriano, Navas y Sampascual (2006) y

Barca, Porto, Marcos, Brenlla y Morán (2007) se ha llegado a conclusiones importantes semejantes a los resultados que se obtienen en esta tesis. Los datos se centran en los siguientes puntos que exponemos como conclusiones de acuerdo con las investigaciones señaladas:

-- Las atribuciones causales externas (atribución al profesorado, a la suerte y a las materias) poseen una fuerte capacidad predictiva sobre el rendimiento académico en el alumnado de Educación secundaria.

-- Sin embargo, la relación que se establece entre estas atribuciones y el rendimiento es negativa, lo que significa que a mayor utilización de las atribuciones causales externas para explicar rendimiento, en la misma medida dicho rendimiento será siempre negativo o bien un rendimiento bajo.

-- En este caso, la percepción subjetiva que los alumnos poseen es una apreciación de su rendimiento para pasar, sin más, las tareas de estudio, de no-implicación personal, de no-responsabilidad, de no-control, produciendo de esta forma, un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y motivación de logro.

-- Se ha comprobado que este tipo de capacidad predictiva de las atribuciones causales externas sobre el rendimiento académico bajo expresan la inhibición del alumnado para asumir responsabilidad personal en relación con los resultados que obtiene. Es lo que se ha encontrado con claridad en las tres investigaciones realizadas y, especialmente, en el alumnado de Formación Profesional de Grado Medio.

-- En menor medida, se ha constatado que las Atribuciones causales internas (atribuciones a la capacidad/habilidad y al esfuerzo) tienen también capacidad predictiva sobre el rendimiento académico. Dichas atribuciones poseen un poder determinante de buen rendimiento académico, lo que constituye un condicionante positivo de la motivación hacia el rendimiento o éxito escolar, incluso esta determinación se mantiene o se incrementa en la misma medida que están presentes estas atribuciones internas. En relación con este último

dato debemos señalar que, en esta tesis doctoral, el mismo no se ha constatado con claridad, puesto que en los análisis de ANOVA las diferencias no son significativas de los efectos sobre los grupos de rendimiento alto (puntuación media 4.11) y bajo (puntuación 4.05) y, además, en los análisis de regresión, las atribuciones causales internas (AT. INT.) no entran en la ecuación de regresión para ver su posible efecto sobre el rendimiento académico. La explicación de estas diferencias en ambos tipos de investigaciones debemos considerarla, una vez más, en las diferencias de edad y niveles culturales de los sujetos de las muestras.

-- En definitiva, todas estas consideraciones finales resultan especialmente relevantes a la hora de su aplicabilidad a las tareas de enseñanza y aprendizaje en el sentido de que si se favorecen atribuciones internas a la capacidad y esfuerzo, indirectamente estamos facilitando el buen rendimiento académico por los sentimientos de control personal y autonomía que el alumno experimenta al vivir su proceso de aprendizaje; mientras que lo contrario ocurre cuando se estimulan o se favorecen atribuciones externas en el aprendizaje, ya que con ello se facilita el rendimiento bajo y la inhibición al aprendizaje y a la motivación de logro. Estas conclusiones últimas se manifiestan con especial nitidez en esta tesis doctoral que integra un análisis detallado de las atribuciones causales, especialmente externas, con alumnos de primer año de Universidad en la PUCMM de República Dominicana.

-- De igual modo ocurre con las motivaciones profundas y superficiales: las *motivaciones profundas del aprendizaje* determinan e influyen en el buen/alto rendimiento académico porque el alumno busca el conocimiento y dominio de los contenidos de las materias, comprende y pregunta, se interesa por llevar al día los trabajos escolares, profundiza y amplía los temas ..., en definitiva, como se acaba de apuntar más arriba, es un alumno que disfruta el hecho de aprender y busca la relación y tareas de aprendizaje. Sin embargo, en cuanto a las motivaciones superficiales se ha descubierto que siempre condicionan el bajo rendimiento académico puesto que la actitud del alumno es de pasar y no implicarse directamente en las tareas de estudio y aprendizaje y, por lo tanto, está propenso a una inhibición motivacional que le lleva hacia un bajo rendimiento académico.

Si nos centramos en los análisis realizados en relación con el **e) Autoconcepto y su relación con el rendimiento académico**, hay que decir que nuestros datos y resultados obtenidos coinciden plenamente con las principales investigaciones realizadas (González y Tourón, 1992; Morán, 2004; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Marsh y Yeung, 1997; Veiga, 1997; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Rocés, García, González, Cabanach y Valle, 2000) en el sentido de que finalmente, y de una manera determinante y significativa, el alumnado con buen *nivel de autoconcepto y autovaloración académica* genera y determina una motivación de aprendizaje y logro que incide positivamente en un buen rendimiento académico. Así, en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM de República Dominicana domina preferentemente este tipo de buen Autoconcepto Académico y por lo tanto, este hecho define y delimita mayoritariamente, en dicho alumnado, un buen nivel medio y alto en su rendimiento académico. De igual modo, cuando esa valoración no sólo es académica sino que es una valoración positiva de su persona y, en general, de sus relaciones familiares y su honestidad personal, estos tipos de autoconcepto inciden también de manera determinante en el rendimiento académico del alumnado de primer año de la PUCMM.

Y, viceversa, cuando los niveles de Autoconcepto Académico o Autoconcepto General son bajos, el efecto se vuelve directamente en contra, afectando al rendimiento académico bajo. Hay que resaltar que en nuestros datos hemos encontrado (en la misma medida en que dan cuenta las investigaciones reseñadas anteriormente) que un nivel alto de Autoconcepto Social General (ASG) condiciona niveles bajos de rendimiento académico, afectando de una manera directa al grupo de rendimiento bajo de la muestra de alumnos de la PUCMM de República Dominicana que se analizó en esta investigación.

11.5 VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

11.5.1 Exposición de resultados

Dentro del diseño que realizamos cuando se planteaba esta investigación, se incluía un conjunto de variables a las que llamamos *Variables Proceso* que nos informan que los alumnos interpretan sus propias capacidades y competencias y metas, así como el propio contexto de la enseñanza (las intenciones y contenidos que transfieren o facilitan los profesores, los criterios de evaluación...) a la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones que, como afirman Doménech, Jara y Rosel (2004), desarrollan una actividad metacognitiva centrada en su propio proceso de aprendizaje. Esta actividad metacognitiva se ejerce con unos estilos propios de aprendizaje, con unas metas académicas determinadas y con unas estrategias de estudio definidas. Esta es, también, la actividad de meta-aprendizaje a la que se refiere J. Biggs (1987, 1993) y de la cual resulta la preferencia por la adopción de unos enfoques o estilos de aprendizaje determinados del alumnado: los enfoques profundos o los superficiales.

En la *Tabla No. 55*, que se presenta a continuación se observan los ANOVAs realizados a las *Variables Proceso*, a partir de tres tipos de actividad metacognitiva del alumnado de primer curso de Universidad de la PUCMM en República Dominicana, que integra la muestra representativa de esta tesis doctoral, análisis que se ha realizado para conocer los niveles de incidencia en el rendimiento académico. Estos tres tipos de actividad se representan a través de: a) los estilos/enfoques de aprendizaje profundos de orientación al significado (EOR-SG) y los enfoques de orientación superficiales (EOR-SP), b) las metas académicas y el autoconcepto (una representación de los principales ítems del autoconcepto académico-escolar y del autoconcepto social) y, finalmente, c) las estrategias de aprendizaje. Pasamos ahora a exponer los resultados obtenidos a partir de los referidos ANOVAS.

Tabla No. 55. Resumen del ANOVA sobre las Variables Proceso en función del Rendimiento Académico (RA)									
Resumen del ANOVA sobre las Variables PROCESO en función del Rendimiento Académico (RA) de la Investigación: a) <i>Variables de Enfoques de aprendizaje</i> ; b) <i>Variables de Metas Académicas</i> , c) <i>Variables de Estrategias de Aprendizaje</i> .									
		Suma de cuadrados	g.l.	F	(p<) Sig.	Grupos comparación	Media	Desv. típica	Eta ²
a) Diferencias de Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra según los Enfoques de Aprendizaje									
EOR-SG: Enfoque de Orientación al Significado/Comprensión		0.069	1	0.266	0.606	Rend. Alto	3.64	0.500	0.001
						Rend. Bajo	3.61	0.522	
EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial		0.821	1	5.895	0.016	Rend. Alto	3.50	0.329	0.014
						Rend. Bajo	3.59	0.435	
b) Diferencias de Rendimiento Académico entre el alumnado de la muestra según sus Metas Académicas y Autoconcepto Académico-Escolar y Social									
MAPREN: Metas de Aprendizaje		0.025	1	0.059	0.808	Rend. Alto	4.55	0.656	0.000
						Rend. Bajo	4.53	0.640	
MCOM: Metas de Competencia		2.069	1	7.433	0.007	Rend. Alto	4.78	0.514	0.018
						Rend. Bajo	4.64	0.548	
MVS: Metas de Valoración Social		10.128	1	14.314	0.000	Rend. Alto	3.30	0.863	0.034
						Rend. Bajo	3.63	0.805	
AAE: Autoconcepto Académico-Escolar		58.864	1	139.156	0.000	Rend. Alto	3.9530	0.63416	0.255
						Rend. Bajo	3.1738	0.6754	
AVS: Autoconcepto de Valoración Social		0.032	1	0.086	0.770	Rend. Alto	4.3569	0.58848	0.000
						Rend. Bajo	4.3386	0.6574	
c) Diferencias de Rendimiento Académico según sus Estrategias de Aprendizaje entre el alumnado de la muestra									
EST.ORG.: Estrategias de Organización		12.401	1	17.030	0.000	Rend. Alto	3.60	0.851	0.040
						Rend. Bajo	3.24	0.857	
EST. COMP.: Estrategias de Comprensión		30.963	1	46.349	0.000	Rend. Alto	3.57	0.789	0.102
						Rend. Bajo	3.00	0.861	
EST. SUPERF.: Estrategias Superficiales		48.605	1	42.299	0.000	Rend. Alto	2.36	0.979	0.094
						Rend. Bajo	3.07	1.206	
EST. APOYO: Estrategias de Apoyo		3.204	1	10.476	0.001	Rend. Alto	3.72	0.511	0.025
						Rend. Bajo	3.54	0.613	

11.5.2 Estilos/Enfoques de Aprendizaje

En primer lugar, cuando observamos con detenimiento la *Tabla No. 55* se comprueba que el rendimiento académico es diferencial en función de las puntuaciones altas y bajas en los dos *Estilos/enfoques de aprendizaje* de orientación al significado (EOR-SG) y de orientación superficial (EOR-SP) que estamos analizando: el grupo con un puntaje alto en el enfoque de orientación al significado (EOR-SG), obtiene un rendimiento más alto que el grupo con un puntaje bajo (3.64 frente a 3.61), mientras que en el enfoque de orientación superficial (EOR-SP) sucede lo contrario: el rendimiento más alto lo obtiene el grupo con la puntuación más baja (3.50 frente a 3.59). En el primer caso no existen deferencias estadísticamente significativas ($F_{(1, 520)}=0.266$, $p>0.606$), mientras que estas diferencias se observan, sin embargo, en el segundo caso ($F_{(1, 520)}=5.895$, $p< 0.016$). Esto significa que a medida que los alumnos adoptan enfoques o estilos de orientación superficial (EOR-SP) (alumnos que se limitan a lo esencial en su proceso de estudio para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico, alumnos con una motivación extrínseca y que no perciben las relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales), en esa misma medida su rendimiento académico será deficiente o bajo. Con este tipo de motivación los alumnos desarrollan la creencia de que aunque se esfuercen no superarán los exámenes. Cuando preparan un examen se centran en memorizar los detalles que consideran van a ser preguntados y todo ello conduce a la obtención de un bajo rendimiento académico. No son significativas las diferencias encontradas entre los grupos de rendimiento a partir de la incidencia del enfoque de orientación profunda o hacia el significado.

11.5.3 Metas Académicas y Autoconcepto Académico-escolar

En segundo lugar, nos centramos en los análisis de varianza a partir de la posible incidencia de las *Metas Académicas y Autoconcepto Académico-escolar y de Valoración Social* sobre los grupos de rendimiento académico alto y bajo. Se distinguen tres tipos de metas: de aprendizaje, de competencia y de valoración social. En las primeras, *metas de*

aprendizaje, no se observan diferencias significativas en función de los dos tipos de rendimiento académico ($F_{(1, 520)} = 0.059$, $p > 0.808$), sin embargo, se comprueba que las *Metas de competencia* inciden de forma estadísticamente significativa en el rendimiento académico ($F_{(1, 520)} = 7.433$, $p < 0.007$), de modo que aquellos alumnos con buen/alto rendimiento académico suelen enfrentar las tareas de aprendizaje centrándose en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos, procurando pensar en el futuro... es por eso que su rendimiento, con este tipo de metas, suele ser alto (4.78 del grupo de rendimiento alto, frente a 4.64 del grupo de rendimiento bajo).

Obsérvese, sin embargo, a continuación (véase *Tabla No. 55*), cómo las medias de la muestra, en concreto en la variable *Metas de valoración social*, son más elevadas en el alumnado de rendimiento académico bajo que en el grupo de rendimiento alto (puntuación media 3.63 del grupo de alumnos con rendimiento bajo frente a 3.30 del grupo de rendimiento alto) siendo significativas estadísticamente las diferencias que se han encontrado entre ambos grupos ($F_{(1, 520)} = 14.314$, $p < 0.000$). Estos resultados sugieren que son los alumnos que tienen metas de valoración social más altas los que obtienen rendimiento académico más bajo, lo que significa que buscan en sus estudios la obtención de recompensas, elogios o valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia); reflejan estos alumnos que tienen una orientación hacia el logro y el rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa, aunque con un carácter emocional. Podemos terminar afirmando que son las *Metas de Competencia* (puntuación media 4.78) que persiguen los alumnos de primer año de universidad en la PUCMM las que inciden de forma significativa en el buen rendimiento académico de dicho alumnado, mientras que las *Metas de Valoración Social* (puntuación media 3.63) son las que tienen una incidencia significativa en el grupo de rendimiento bajo (véase *Tabla No. 55*).

En resumen, haciendo un análisis de conjunto, los datos analizados sugieren que el Rendimiento académico del alumnado de primer año de universidad en la PUCMM de República Dominicana, tiende a ser más alto en la medida en que, también, es alta la opción preferente de dicho alumnado por las *Metas de Competencia*, que se caracterizan por la

motivación intrínseca, es decir, un alumnado centrado en los estudios y en las tareas de aprendizaje, con una implicación en estas tareas y con deseos de aumentar su competencia y rendimiento y con una alta valoración depositada en el hecho de aprender. Sin embargo, son las *Metas de valoración social* las que tienen una incidencia estadísticamente significativa sobre el grupo de alumnado de rendimiento académico bajo.

Se ha querido contrastar, introduciendo en el diseño de esta tesis doctoral entre las Variables Proceso, una muestra de los principales ítems que evalúan el *Autoconcepto académico-escolar (AAE)* y el *Autoconcepto de valoración social (AVS)* para ver su posible incidencia y efecto en el rendimiento académico. Se ha encontrado, de acuerdo con los datos obtenidos, que el *Autoconcepto Académico-Escolar* alto y bajo tiene un efecto diferencial sobre los dos grupos de rendimiento académico: el grupo alto y el bajo. En el primer caso el rendimiento que alcanza es de 3.9530 frente al 3.1730 correspondiente al grupo de rendimiento bajo. Las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas ($F_{(1, 520)} = 139.156, p > 0.000$), por lo que concluimos que el Autoconcepto Académico-Escolar ejerce un efecto diferencial a favor del grupo de rendimiento alto, lo que significa que a medida que el Autoconcepto Académico-Escolar sea alto, del mismo modo será alto el nivel de rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, analizando el Autoconcepto de Valoración Social se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,520)} = 0.086, p > 0.770$) entre los dos grupos de rendimiento del alumnado de primer año de universidad en la PUCMM de República Dominicana .

En cuanto al último conjunto de *Variables Proceso* que sometemos a análisis hay que citar las variables de *Estrategias de Aprendizaje*. Aquí distinguimos las Estrategias de Organización (EST. ORG.), las de Comprensión (EST. COMP.), las Superficiales (EST. SUPERF.) y las Estrategias de Apoyo (EST. APOYO). Si analizamos los ANOVAs realizados se observa que son las Estrategias de Aprendizaje de Organización ($F_{(1, 520)} = 17.030, p > 0.000$), las de Comprensión ($F_{(1, 520)} = 46.349, p > 0.000$) y las de Apoyo ($F_{(1, 520)} = 10.476, p > 0.001$) las que inciden de una forma directa y diferencial sobre el rendimiento de los alumnos. Estos tres tipos de estrategias tienen su influencia sobre el grupo de alumnos de rendimiento alto, ya que las medias de este grupo son mayores para los tres

tipos de estrategias (3.60, 3.57, 3.72 para los grupos de rendimiento alto, frente a 3.24, 3.00 y 3.54 del grupo de rendimiento bajo, respectivamente). Las diferencias encontradas apuntan a que los tres tipos de estrategias son diferenciales y estadísticamente significativas, como se puede comprobar en los datos hasta aquí expuestos. (Ver Tabla No. 55).

En relación con las *Estrategias de Aprendizaje Superficiales* afirmamos también que las diferencias son estadísticamente significativas entre el grupo de rendimiento alto y bajo ($F_{(1, 520)} = 42.299$, $p > 0.000$). Sin embargo, si analizamos las puntuaciones medias de ambos grupos, observamos que la media superior le corresponde al grupo de rendimiento bajo (3.07 del grupo con rendimiento bajo, frente a 2.36 del grupo alto). Todo ello significa que el grupo de alumnos de rendimiento alto tiende a utilizar de una manera prioritaria los tres tipos de estrategias: de *organización* (utilizo algunas técnicas para organizar como mapas o esquemas o para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes..., hago esquemas de los apuntes o de las lecciones...) , *comprensión* (resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor..., repaso varias veces los apuntes hasta dominarlos completamente...) y *de apoyo* (al hacer un examen me siento seguro de que lo haré bien..., tengo confianza en mis habilidades de estudio...).

Sin embargo, el grupo de rendimiento bajo utiliza prioritariamente las estrategias superficiales (nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso/a ..., los exámenes me quitan el sueño...) por lo que se ha comprobado que las diferencias son estadísticamente significativas diferencialmente entre el grupo de rendimiento alto y bajo.

11.5.4 Capacidad Predictiva de las Principales Variables-Proceso

Si analizamos la capacidad *predictiva de las principales Variables-Proceso*, observamos que son ocho las variables que entran en la ecuación final de regresión (véase Tabla No. 56). En primer lugar, debemos informar que en total estas ocho variables explican el 19.4% de la varianza explicada. En segundo lugar, hay que decir que de ese 19,4 % de varianza, tan sólo las cuatro primeras variables ya explican el 17.2% de la

varianza. En tercer lugar, cabe destacar que las dos primeras variables explican el 13.9% y, en consecuencia, son las que explican la mayor parte de la varianza en relación con el rendimiento académico.

Tabla No. 56 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos): Variables Proceso y Rendimiento Académico V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables PROCESO (Variables Estilos/Enfoques aprendizaje, Metas académicas y Estrategias de aprendizaje). V. D.: Rendimiento académico (Nota media global). R^2 /Varianza total explicada: 19,4%

Modelo	Varibles Predictoras	R	R^2	Cambio en R^2	Beta β	Signif (P<)
1	EST.COMP: Estrategias de Comprensión	0.28	0.081	0.081	0.285	0.000
2	EST.SUPERF: Estrategias Superficiales	0.373	0.139	0.058	-0.242	0.000
3	MVS: Metas de Valoración social	0.392	0.162	0.022	-0.153	0.000
4	MCOM: Metas de Competencia	0.415	0.172	0.011	0.108	0.000
5	MAPREN: Metas de Aprendizaje	0.425	0.180	0.008	-0.100	0.007
6	EST:ORG: Estrategias de Organización	0.437	0.191	0.010	0.118	0.002
7	EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial	0.445	0.198	0.007	-0.097	0.010
8	EST.APOYO: Estrategias de Apoyo	0.449	0.202	0.004	0.081	0.044

Analizando con detalle los datos expuestos, vemos que la primera variable-proceso que entra en la ecuación de regresión es *Estrategias de Comprensión* (EST. COMP) y explica el 8.1% de la varianza (cambio en R^2 es de 0.081) y su coeficiente beta es de 0.285 ($\beta = 0.285$). Es importante tener en cuenta estos dos índices, puesto que nos muestran la importancia que poseen en la influencia y predicción del rendimiento académico aquellos determinantes que inciden en la comprensión de los contenidos de aprendizaje como: “*lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos..., tomo notas en clase para recordar la información esencial..., resumo las ideas más*

importantes de las lecciones para comprenderlas mejor". Por lo tanto, el nivel de varianza que explica nos da una idea de la importancia de esta variable y el coeficiente beta positivo ($\beta = 0.285$) nos informa de la línea y direccionalidad hacia el rendimiento de esta variable. En conclusión: a medida que el alumnado comprenda y domine en profundidad los contenidos de aprendizaje, en esa medida el rendimiento académico será positivo, será alto.

Sin embargo si analizamos la siguiente variable, *Estrategias Superficiales* (EST. SUPERF.), observamos que la varianza que explica es también importante, aunque en menor medida que la variable anterior (explica el 5.8% de la varianza). Pero, observemos también que el coeficiente beta es de -0.242 ($\beta = -0.242$), es un coeficiente importante, pero es negativo. Es decir, variables como: "*nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso..., los exámenes me quitan el sueño..., durante los exámenes me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlos mal*" son variables que definen al alumnado con actitudes y estrategias superficiales, pero siempre y cuando aplique ese tipo de estrategias y actitudes en las tareas de estudio, en esa misma medida el rendimiento académico será negativo, será bajo o muy bajo. Por lo tanto, son variables y determinantes que delimitan de una manera negativa el rendimiento académico.

Algo similar ocurre con las variables *Metas de Valoración Social* (MVS), *Metas de Aprendizaje* (MAPREN) y *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP): las tres variables explican sólo el 3.7% de la varianza y los coeficientes beta de las tres son negativos y en consecuencia, predicen rendimiento académico bajo. En resumen, estos datos sugieren que los estilos superficiales de aprendizaje, las metas de aprendizaje y las metas de valoración social, todas ellas inciden y predicen el rendimiento académico negativo o bajo, en esta muestra de alumnos de primer año de universidad de la PUCMM.

Sin embargo, las *Metas de Competencia* (MCOMP), las *Estrategias de Organización* (EST. ORG.) y las *Estrategias de Apoyo* (EST. APOYO), explican las tres el 2.5%, pero sus coeficientes beta son todos positivos; por tanto, estos resultados sugieren que la influencia de estas tres variables es positiva y determinante en el rendimiento académico bueno o alto.

Para finalizar este apartado y, del mismo modo que hicimos con las Variables Presagio, insistimos ahora con las *Variables-Proceso (VP)* señalando, en resumen que debemos destacar que las *Variables Proceso (VP)* que ejercen un fuerte efecto sobre el rendimiento académico del alumnado de Universidad de la PUCMM de República Dominicana son, por orden de relevancia de los efectos encontrados, las siguientes:

Variables Proceso con efectos positivos (figura 4) sobre el Rendimiento

Académico:

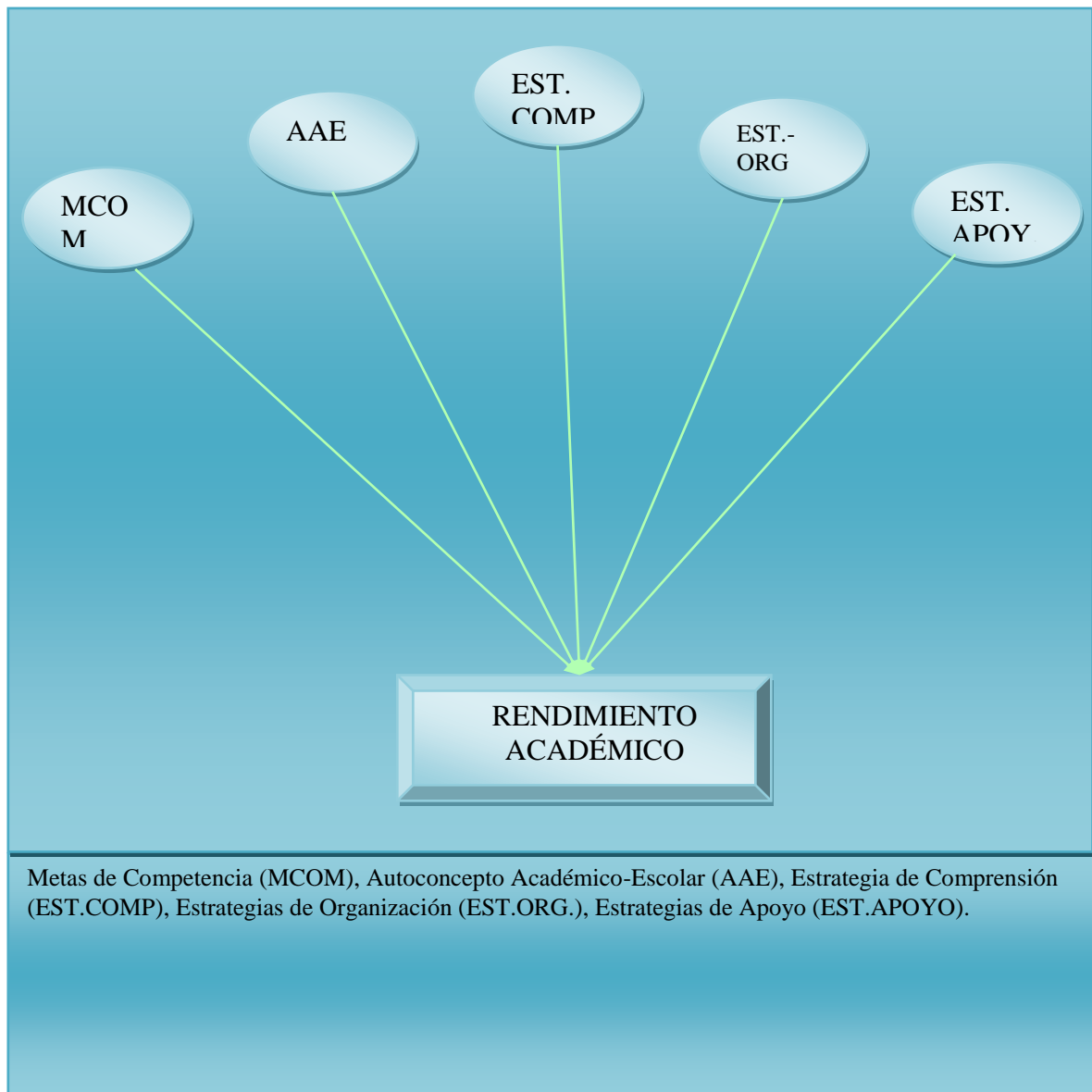
- metas de competencia (MCOM)
- autoconcepto académico-escolar (AAE)
- estrategias de comprensión (EST.COMP)
- estrategias de organización (EST. ORG)
- estrategias de apoyo (EST.APOYO)

Variables Proceso con efectos negativos y determinantes sobre el Rendimiento

Académico:

- enfoque de orientación superficial (EOR-SP)
- estrategias superficiales (EST.SUPERF.)
- metas de valoración social (MVS)
- metas de aprendizaje (MAPREN)

Figura 24. Representación gráfica de Variables Proceso con efectos positivos en relación con el Rendimiento Académico.



11.6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PROCESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En líneas generales, los resultados coinciden con otras investigaciones realizadas en contextos educativos semejantes, tanto en lo que se refiere a las metas académicas como a las estrategias de aprendizaje. Pero vamos a pasar a una discusión detallada de estos datos para comprobar su contraste con los resultados que alcanzamos en esta tesis.

Quizás uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en los resultados obtenidos en relación con las variables proceso y su incidencia en el rendimiento académico ha sido encontrar las cinco variables que inciden con significatividad y de una manera directa en el rendimiento académico alto o positivo. Hemos de referirnos a las metas de competencia y al autoconcepto académico-escolar. En esta línea encontramos trabajos con resultados semejantes. Así, González y Tourón (1992) ya han demostrado que el autoconcepto académico general es una variable especialmente importante que mantiene una influencia relevante y significativa sobre el rendimiento. En este mismo orden González-Pienda y Núñez (1994), afirman que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico aumenta con la edad y que, en consecuencia, a partir de la adolescencia (etapa del desarrollo en la que todavía se encuentran algunos de los alumnos que participan en esta investigación), es el autoconcepto, más que las variables intelectuales, el constructo que mejor explica la variabilidad en la conducta de logro. Barca y Peralbo (2002) han encontrado que las *Metas de Adquisición de Competencias* –que implican, entre otros aspectos, la búsqueda del éxito escolar y la consecución de una buena posición social futura– mantienen una determinación positiva sobre el rendimiento y, del mismo modo han hallado que las *Metas de Valoración Social*, con una pequeña varianza y con un coeficiente de beta negativo, mantienen una predicción significativa sobre el bajo rendimiento.

En esta misma línea encontramos también que los trabajos realizados por Pintrich (2000), Wolters (2004), Morán (2004) Brenlla (2005) y Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez González-Pienda y Rosario (2007) coinciden en apuntar que son las metas académicas de aprendizaje, de rendimiento y en general de adquisición de competencias las que inciden positivamente sobre el buen/alto rendimiento académico. En concreto, en este último trabajo que citamos de Valle et al., se afirma que argumentos y razones asociadas a un mejor rendimiento tendrían que ver con la búsqueda de la independencia y de adquisición de competencias por parte del alumnado. Así, serían buenos motivos para dedicarse a estudiar y obtener, como consecuencia, buenas calificaciones para el alumnado el hecho de incrementar los propios conocimientos, esforzarse en el estudio porque cuanto más se sabe o se conoce y se domina más independiente es uno y más sensación de control y dominio se posee sobre los contenidos y sobre su propia persona. Podrían ser estas unas buenas razones

para la adquisición de competencias y, en consecuencia, para la obtención de un buen rendimiento académico.

Sin embargo, son las *Metas de Valoración Social* las que tienen una incidencia significativa en el grupo de alumnado de rendimiento bajo, tanto en nuestros datos de esta tesis como en otros trabajos recientes en otros contextos. Así, nos encontramos con las investigaciones de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces, García, González, G. Cabanach (2000); Pintrich y Schunk (2006); Núñez, González Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, L. y González, M. C. (1998); Morán (2004) y Barca y Peralbo (2002). Quizás esto se deba a una búsqueda de valoración social positiva que estos estudiantes puedan estar esperando y por los esfuerzos que despliegan estos alumnos que se mueven por metas de valoración y que se encaminan a lograr que los demás se percaten de lo inteligente, dedicado y capaz que son. Quizás por eso, otras investigaciones realizadas (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006) indican que puede haber razones para optar por *Metas de valoración social* por el hecho de que promueven una mayor implicación de los sujetos, en este caso, por su necesidad de valoración por parte de los compañeros u otros significativos para ellos, como familia y grupos de iguales.

En definitiva, podemos concluir afirmando que los datos en este punto son invariantes de acuerdo con diferentes investigaciones. Es decir, siempre que por parte del alumnado se intente estudiar y afrontar las tareas de estudio para evitar el rechazo de los demás, la aversión o el enfrentamiento con los demás, estudiar para no defraudar a otros (bien sea familia, compañeros o profesores...) o por evitar castigos o reprimendas, o bien para ser valorado por los amigos, para que vean lo inteligente que uno es..., etc., vemos que se está potenciando el rendimiento académico negativo o bajo. En esta dirección, en síntesis, este tipo de metas de valoración social apuntan de una manera invariante hacia el rendimiento académico bajo del alumnado, tanto con muestras de sujetos de educación secundaria como de universidad, como es el caso de la presente investigación.

Respecto a las *estrategias de aprendizaje*, ocurre algo semejante. Son las estrategias superficiales las que inciden de una manera directa en el rendimiento académico bajo del

alumnado, mientras que las de comprensión, de organización y las de apoyo, ayudan a incrementar el aprendizaje y, en consecuencia, inciden en el rendimiento alto. Cabría citar algunos trabajos recientes relacionados con estos resultados como los de Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariiega, Cabanach y Valle (1998); Núñez, González-Pienda, González-Pumariiega y García, (1998), el de Gargallo (2008), el de Barca, Porto, Santorum, Morán y Brenlla (2008) y, también, el de Tejedor, González y García-Señorán (2008). En todos ellos se plantea como objetivo conocer la influencia de las diferentes estrategias de aprendizaje para tratar de ver sus efectos en el rendimiento académico. Se obtiene resultados que informan que aquellas estrategias de aprendizaje que utilicen los alumnos en la dirección de la comprensión, organización de la información, estrategias de apoyo (como el control del tiempo, el control emocional...), el mantenimiento de los procesos atencionales centrados en las tareas (como la exploración, el subrayado lineal, la fragmentación...), en la medida en que el alumnado utilice este tipo de estrategias obtendrá una mayor motivación académica hacia el logro y consecuentemente un mayor rendimiento académico.

Ocurre lo contrario cuando se afrontan estrategias de aprendizaje de tipo superficial, en el sentido de que se pretende pasar de una materia sin centrarse en el contenido para comprenderlos, sino para superarlo sin necesidad de profundizar, ampliar, relacionar los diferentes elementos de ese contenido. Siempre que este tipo de estrategias dominen en los procesos de estudio, estaremos potenciado el rendimiento académico negativo.

En esta línea urge potenciar y facilitar al alumnado estrategias de estudio del tipo de organización, apoyo y comprensión, por su comprobada influencia positiva en el alto rendimiento académico.

11. 7. VARIABLES PRESAGIO Y SUS EFECTOS SOBRE LAS VARIABLES PROCESO: LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En el diseño de investigación que se siguió para realizar esta tesis doctoral se previó que las *relaciones entre el trabajo escolar del alumnado y la familia y las relaciones*

familia-centro académico, los enfoques de aprendizaje, las metas académicas, las estrategias de aprendizaje, así como algunos aspectos del *autoconcepto* constituyen elementos relevantes de las acciones y de las actitudes que caracterizan a los procesos de aprendizaje. Estos elementos conforman a su vez las **variables proceso del modelo 3P** seguido en esta investigación y fueron analizados en detalle verificándose que su articulación en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM se constata a través de dos enfoques de aprendizaje a saber: el *enfoque de orientación al significado* (EOR-SG) y el *enfoque de orientación superficial* (EOR-SP); tres tipos de metas académicas (*metas de valoración social, metas de comprensión y metas de aprendizaje*); cuatro estrategias de aprendizaje (*estrategia de organización, de comprensión, de apoyo y estrategias superficiales*) y, además, por dos dimensiones del autoconcepto: *autoconcepto académico general y autoconcepto de valoración social*.

Los análisis de regresión que hemos realizado para conocer el efecto que las variables *presagio* ejercen sobre las variables *proceso* nos permiten identificar cuáles son los factores que llevan al alumno a utilizar preferentemente determinado enfoque de aprendizaje.

11.6.1 Incidencia sobre el Enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG)

En primer lugar, dedicaremos nuestra atención al enfoque de orientación al significado (EOR-SG) e insistimos en que éste se caracteriza porque el alumno que lo utiliza al estudiar tiene una motivación intrínseca por lo cual intenta comprender los contenidos del aprendizaje, relacionarlos con sus conocimientos previos y con los acontecimientos de su vida cotidiana obteniendo crecimiento y satisfacción personal. Para alcanzar estos propósitos pone en práctica estrategias de carácter profundo que le ayudan a analizar y a contrastar dichos contenidos y al mismo tiempo planificar y supervisar su propio proceso de aprendizaje. Los datos obtenidos en esta investigación nos permiten establecer los factores que conducen a que el alumnado de la muestra utilice este tipo de enfoque de aprendizaje. Efectivamente, existe un núcleo de variables que favorecen este enfoque hacia la comprensión y el significado en el alumnado de primer año de universidad de la PUCMM. Dicho núcleo está constituido por las atribuciones causales internas

(SET.AT.INT.), el Autoconcepto Académico General (AAG), el Autoconcepto General (AG), las Atribuciones Externas (SEAT.AT.EXT.) y el Autoconcepto Social General (ASG).

Los análisis de regresión realizados indican que en el uso del *enfoque de orientación al significado* destacan, en primer lugar, las variables relacionadas con las Atribuciones Causales Internas, las Atribuciones Externas, el Autoconcepto Académico General y el Autoconcepto General y que este conjunto de variables explica el 26.6% de la varianza total explicada. También indican dichos análisis que la mayor contribución a la ecuación de regresión es la constituida por las Atribuciones Causales Internas, que explican el 21.5% de la varianza. Esto parece indicar que el hecho de atribuir los resultados académicos a causas internas y controlables tales como a la capacidad que se cree poseer para llevar a feliz término la realización de los trabajos académicos, especialmente cuando se concibe que la capacidad o inteligencia es una dimensión que se puede incrementar con el esfuerzo y con el uso continuado de estrategias adecuadas para el estudio, y que todo ello incide en que se aborde el estudio con un enfoque hacia la comprensión y el significado.

El Autoconcepto Académico General es la segunda variable que incide en el *enfoque de orientación al significado*. Este autoconcepto, que se refiere a la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante o aprendiz, en nuestro caso nos está indicando el hecho de que el alumnado de primer año de universidad de la PUCMM se considera como un buen estudiante, que en esa medida tiende a buscar la comprensión y el significado de los contenidos incluidos en sus tareas de aprendizaje y que el rendimiento académico también tiende a ser alto. Este enfoque es favorecido por la valoración positiva que hace el alumno de su desempeño en las diferentes materias que debe estudiar para continuar en la Universidad. La percepción que tiene el alumnado de sí mismo como persona, es decir, su Autoconcepto General, el hecho de que consideren que son buenas personas, también incide en que utilice el referido *enfoque de orientación al significado*.

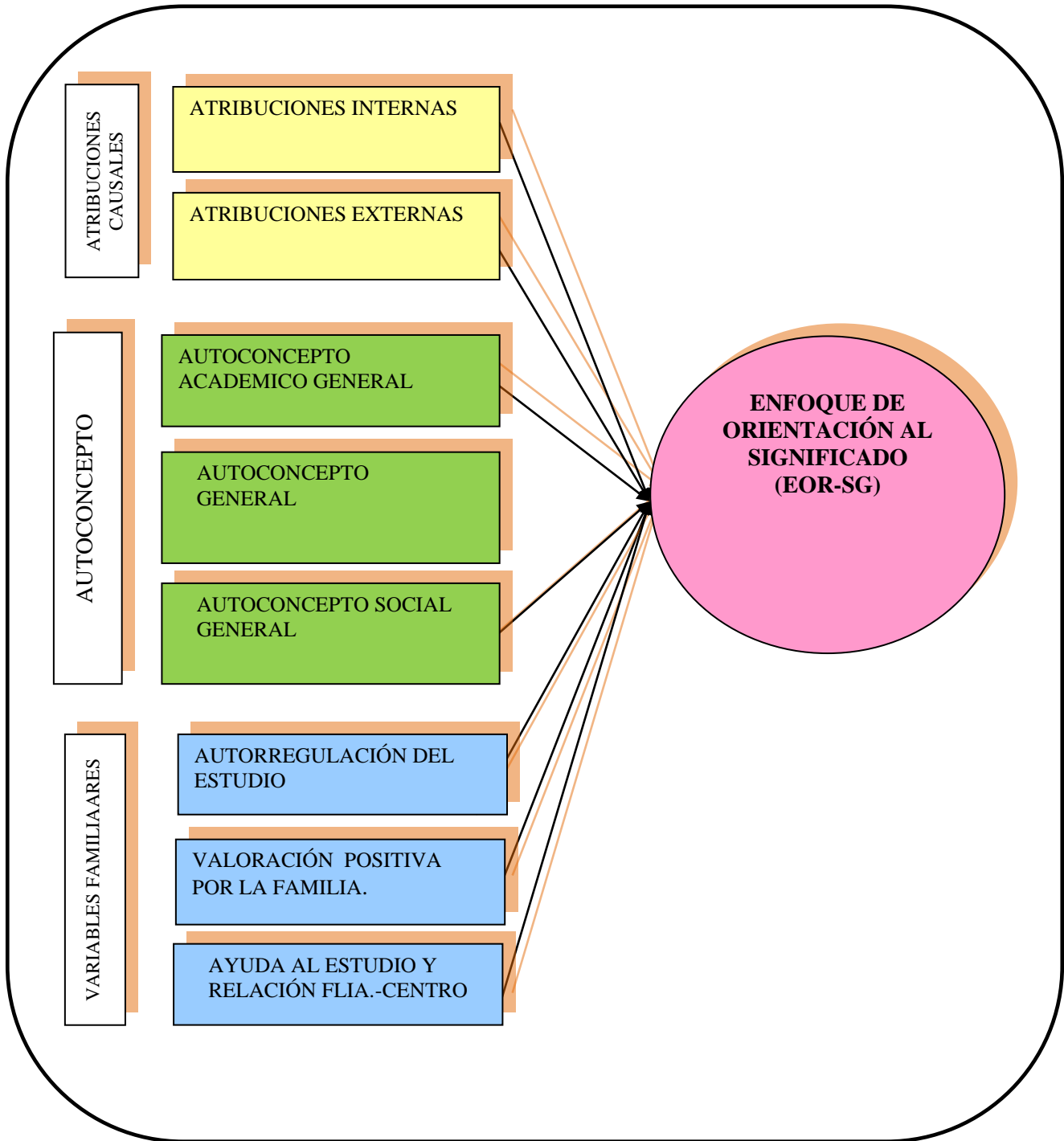
La opción del alumnado por el *enfoque de orientación al significado* también se caracteriza por atribuir los resultados de sus estudios a causas externas e incontrolables

(tales como la suerte, la dificultad de la tarea, al profesorado porque no le entiende o porque es muy rígido o tacaño al otorgar las calificaciones...) y su Autoconcepto Social General que le mueve a la búsqueda de recompensas y alabanzas de parte de los demás para él significativos, como padres, profesores y compañeros, a consecuencia de los resultados obtenidos, unido también al hecho de que piensen que esos resultados reflejan lo inteligente que es. Todo esto contribuye a que este alumnado estudie buscando la comprensión y el significado.

Otro núcleo de variables que también incide, aunque en mucho menor medida que el señalado anteriormente, en el *enfoque de orientación al significado* es el caso de las *Variables Familiares*; incidencia que ocurre a través de *la Autorregulación del Estudio*, la *Valoración Positiva de los Estudios por parte de la Familia* y la *Ayuda al Estudio y la Relación Familia-Centro Académico*. Es que las actitudes positivas de la familia en torno a las actividades de estudio de sus hijos en lo que tiene que ver con la distribución y empleo adecuado del tiempo disponible, la búsqueda de ayuda y de recursos bibliográficos cuando es necesario, la valoración positiva del hecho de que los hijos decidieran seguir estudiando en la Universidad y con que la familia procure mantener unas buenas relaciones con el centro académico, son todas condiciones que ayudan a que el hijo aborde el trabajo académico con un enfoque encaminado a estudiar a profundidad para comprender el significado de lo estudiado, tal y como muestran los datos.

A excepción de las *Condiciones de Estudio en Casa* (CEC), el conjunto de variables que se ha identificado como determinante del *enfoque de orientación al significado y la comprensión* (EOR-SG), es totalmente coherente con lo previsto en las hipótesis planteadas en esta investigación y con los planteamientos de los autores consultados sobre este tema (Barca, 2000; Valle et al. 1998; Biggs, 1987b; Entwistle, 1987).

Figura 25. Representación gráfica de Variables Presagio determinantes del Enfoque de Orientación al Significado en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM



11.6.2 Incidencia sobre Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP).

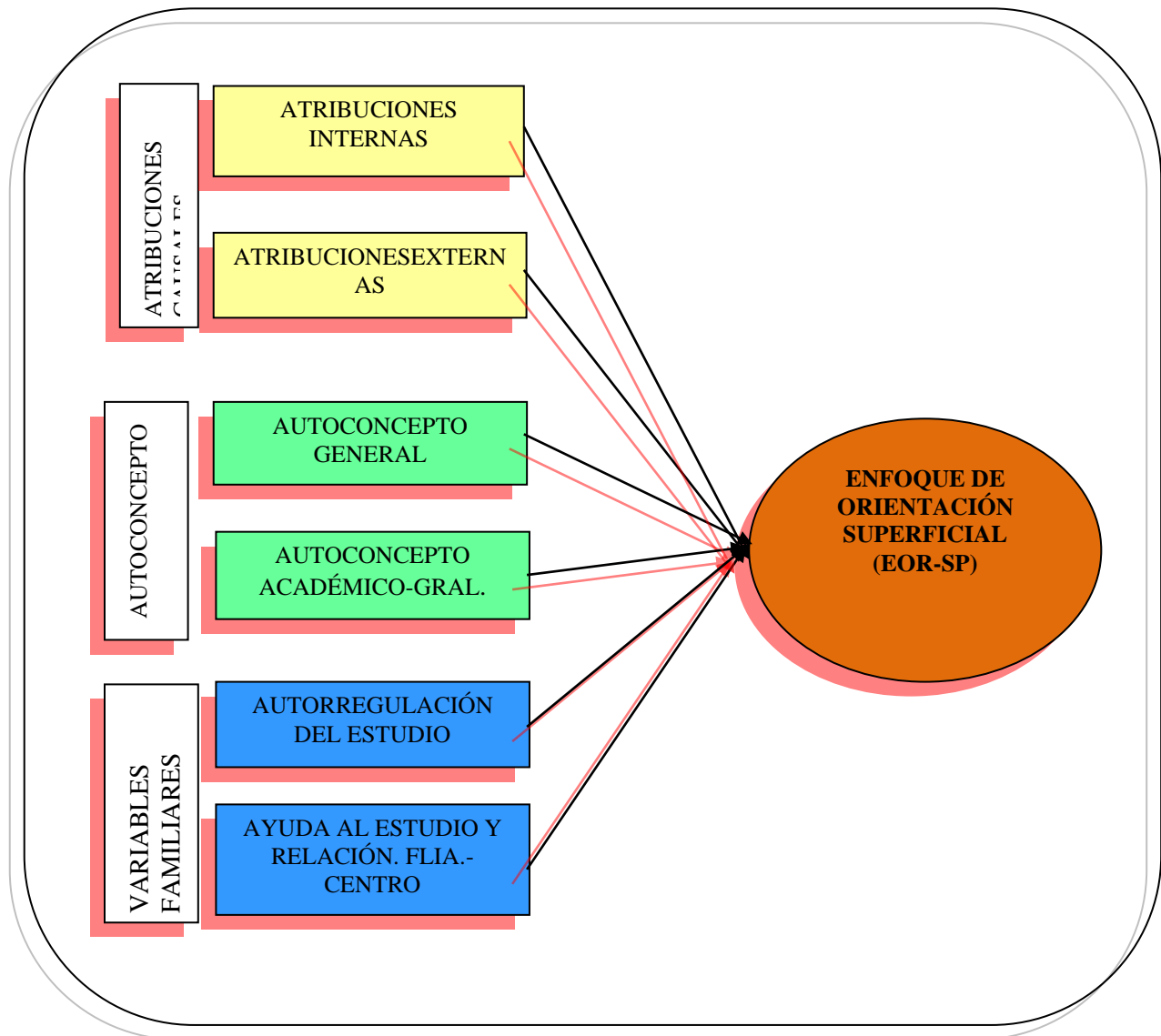
En cuanto al *enfoque de orientación superficial (EOR-SP)*, sabemos que el mismo se caracteriza por una motivación extrínseca que mueve a obtener buenas calificaciones con el menor esfuerzo posible y, por tanto, domina tanto el deseo de obtener el éxito como el temor a fracasar. Los alumnos que abordan sus estudios con este enfoque utilizan estrategias que se encaminan a reproducir lo más fielmente posible y de forma mecánica los procedimientos y los términos del contenido del aprendizaje. En la *Tabla No.27* y la *Figura 5* se observa que entre los factores que determinan, en el alumnado de nuestra muestra, este enfoque o manera de abordar las tareas y las actividades propias del trabajo académico, influyen con mayor relevancia las *atribuciones tanto internas y controlables* como también las *externas e incontrolables*.

De lo antes dicho se desprende que para explicar la *orientación a la reproducción* de nuestro alumnado habría que decir que los que siguen este enfoque se inclinan por atribuir los resultados de sus estudios, en primer lugar, a algunas de las causas internas que ellos pueden controlar tales como el tiempo de dedicación al estudio, la capacidad, sobretodo, cuando la concibe como susceptible de modificación a través del esfuerzo y del uso de estrategias adecuadas y óptimas para el estudio. Dentro de las causas internas, en este alumnado habría que excluir la atribución del bajo rendimiento al escaso esfuerzo ya que la poca implicación y la poca responsabilidad por los resultados son características de este alumnado que, como hemos indicado, siempre busca cumplir sólo con los requerimientos mínimos para pasar las asignaturas. Aunque en menor medida, este alumnado también hace atribuciones a causas externas principalmente a la suerte, a la dificultad de la materia y al profesorado.

En el orden de la influencia de las variables familiares para la determinación del Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP), debemos decir que la Autorregulación del

Estudio y la Ayuda al Estudio y la Relación Familia-Centro Académico, unido al Autoconcepto General y el Autoconcepto Académico General ofrecen una contribución tan baja que su valor predictivo como determinante de este enfoque en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM es inapreciable.

Figura 26. Representación gráfica de Variables Presagio determinantes del Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP) en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM



CAPÍTULO XII

12 RESULTADOS FINALES: VERIFICACION DE OBJETIVOS, CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

12.1 VARIABLES PRESAGIO Y PROCESO CON EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Después de realizar los análisis estadísticos correspondientes y a la luz de los resultados obtenidos, nos proponemos en esta parte verificar, y cuando es de lugar también matizar, los objetivos y las hipótesis que inicialmente nos planteamos sobre las variables estudiadas en esta investigación.

Recordemos que el objetivo general de esta investigación pretendía determinar y analizar la influencia de las variables descritas en el *Modelo 3p*, a saber: *variables presagio* consideradas (variables familiares, motivación académica, las atribuciones causales, el autoconcepto general, el autoconcepto social general y el autoconcepto privado general), mediadas por b) las *variables proceso* (enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, metas académicas, autoconcepto académico escolar y el autoconcepto de valoración social), en la determinación de la *variable producto*, concebida como rendimiento académico, en el alumnado de primer año de universidad en la PUCMM, de la República Dominicana.

Como se desprende del análisis de los datos que se han presentado aquí y que se pueden consultar en los anexos estadísticos que se incluyen al final de la tesis, este objetivo general e inicial de estudiar la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento académico, tomando en consideración la mediación de las variables proceso, se ha logrado a plenitud. Además, los objetivos específicos desarrollados a partir del objetivo general se han concretado en hipótesis que en las páginas siguientes contrastaremos e indicaremos en cada caso aquellas relaciones y efectos previstos que se confirman y aquellos otros aspectos que los datos no confirman o que resultan imprevistos.

Objetivo 1. Conocer las características generales y las diferenciales del alumnado dominicano del primer año de Universidad en la PUCMM, tomando como referencia los

aspectos más significativos de las variables presagio, proceso y producto estudiadas en esta investigación.

Planteamos este objetivo porque pensamos que en buena medida, son las variables mencionadas las que en definitiva determinan los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. En las variables presagio incluimos el marco contextual familiar, las relaciones con el centro académico, las atribuciones causales, el autoconcepto y sus diferentes dimensiones. Por otra parte, se incluyen también las variables proceso tales como los enfoques de aprendizaje, las metas académicas y las estrategias de aprendizaje. Finalmente, en la variable producto se manifiestan los efectos de todas dichas variables en el rendimiento académico.

De acuerdo con el primer objetivo de esta investigación se verifica, por una parte, que el total del alumnado dominicano de la muestra de primer año de Universidad en la PUCMM posee, por este orden de importancia y dominancia de mayor a menor grado, los rasgos motivacionales y de aprendizaje siguientes: altas metas de competencia, buena percepción de su valoración por parte de la familia, altos niveles de metas de aprendizaje, de autoconcepto general (de acuerdo con las escalas ESEA-II y ECEFA92), buena motivación profunda de aprendizaje, así como buen nivel de autoconcepto en relación con la familia, con su apariencia y capacidad físicas, buenos niveles de atribuciones causales internas y de atribuciones al escaso esfuerzo cuando el rendimiento académico es bajo y, finalmente, es un alumnado que presenta buenos niveles de motivación de rendimiento, así como de autoconcepto académico general y autoconcepto privado general.

Por el contrario, por orden decreciente de menor incidencia en el alumnado representado en la muestra, destacan los siguientes rasgos motivacionales y de aprendizaje: la concepción de fracaso escolar (como repetir curso, reprobado/suspender varias materias... no conseguir las notas que se cree merecer y que espera obtener) y la concepción de fracaso escolar desde el punto de vista académico (no dominar bien las asignaturas, que lo que aprende uno le sirva para la vida...), baja percepción del alumnado en relación con la valoración positiva de su familia sobre sus estudios, variables relacionadas con las estrategias superficiales, los bajos niveles de autorregulación del estudio; es además un alumnado que presenta en menor medida

motivación superficial de aprendizaje, estilos atribucionales externos (tanto en la escala SIACEPEA como en la escala CEAP48), también es un alumnado que presenta en menor medida una atribución a la baja capacidad cuando el rendimiento es bajo, estilos atribucionales de su rendimiento a la suerte y, finalmente, una percepción de valoración negativa de su familia en relación con sus estudios actuales.

Tabla No. 57 Análisis de Varianza de las variables motivacionales y de aprendizaje de mayor incidencia en el alumnado del 1er. año de la PUCMM, según sexo.

Análisis de Varianza, según sexo, de las variables motivacionales y de aprendizaje con mayor incidencia y dominancia en el alumnado del 1er. año de la Universidad

Variables	Total			Sexo:			Hombre			Mujer		
	Media	N	DT	Media	N	Desviación estándar	Media	N	Desviación típica	DT	F	Sig
APG Autoconcepto privado general	4.01	787	0.57	4.03	373	0.54	4	414	0.6	0.03	0.41	0.52
AA Autoconcepto académico	4.02	787	0.72	3.95	373	0.72	4.09	414	0.72	-0.14	7.35	0.01
SEMAPMR Motivación de Rendimiento	4.05	787	0.63	4.05	373	0.65	4.04	414	0.6	0.01	0.09	0.77
EE_BRA Atribución al escaso esfuerzo del bajo RAC	4.07	787	0.73	4.09	373	0.72	4.06	414	0.74	0.02	0.19	0.66
Est_at_Int Estilos atribucionales Internos	4.08	787	0.56	4.05	373	0.55	4.1	414	0.57	-0.05	1.63	0.2
ACE_ARA Atribución a la capacidad del alto RAC	4.08	787	0.64	4.02	373	0.66	4.13	414	0.62	-0.11	5.74	0.02
AAF Autoconcepto apariencia física	4.08	787	0.63	3.95	373	0.63	4.2	414	0.6	-0.26	34.55	0
ARP Autoconcepto relación familia-padres	4.09	787	0.76	4.11	373	0.71	4.08	414	0.81	0.03	0.38	0.54
ARI Autoconcepto relación grupos iguales	4.09	787	0.61	3.99	373	0.62	4.19	414	0.58	-0.2	22.45	0
SEMAPMP Motivación profunda	4.1	787	0.57	4.01	373	0.61	4.18	414	0.53	-0.16	16.52	0
AGECEFA Autoconcepto General	4.36	787	0.59	4.31	373	0.61	4.41	414	0.57	-0.1	5.88	0.02
AG Autoconcepto General	4.39	787	0.59	4.38	373	0.6	4.41	414	0.59	-0.03	0.57	0.45
MAPREND Metas de aprendizaje	4.55	786	0.6	4.51	372	0.65	4.59	414	0.55	-0.08	3.7	0.05
VCF Valoración de la capacidad por la familia	4.71	785	0.66	4.73	372	0.6	4.69	413	0.71	0.04	0.66	0.42
MCOM Metas de competencia	4.73	786	0.5	4.65	372	0.6	4.79	414	0.38	-0.14	15.81	0

Tabla No. 58 Análisis de Varianza de las Variables Motivacionales y de Aprendizaje con menor incidencia en el alumnado del 1er. año de la PUCMM con menor incidencia en el alumnado del 1er. año de la PUCMM

Variables	Sexo:											
	Total			Hombre			Mujer			Diferencia Hombre-Mujer	F	Sig
	Media	N	Std. Deviation	Media	N	Deviation típica	Media	N	Std. Deviation			
VNEF Valoración negativa de los estudios por la familia	1.6	784	0.87	1.68	371	0.87	1.52	413	0.86	0.16	6.38	0.01
S_RA Atribución a la suerte del RA	2.05	787	0.87	2.16	373	0.89	1.96	414	0.84	0.2	11	0
SEAT_at_Ext SEAT atribuciones externas	2.2	787	0.71	2.33	373	0.74	2.09	414	0.67	0.25	24.37	0
BC_BRA Atribución a la baja capacidad del bajo RAC	2.39	787	0.72	2.45	373	0.73	2.34	414	0.71	0.11	4.23	0.04
Est_at_Externos	2.55	787	0.58	2.65	373	0.58	2.47	414	0.56	0.18	20.13	0
SEMAPMS Motivación superficial	2.67	787	0.72	2.74	373	0.74	2.61	414	0.7	0.13	6.56	0.01
ADE Autoregulación del estudio	2.68	787	0.87	2.52	373	0.85	2.82	414	0.87	-0.29	23.09	0
EST_SUP Estrategia superficial	2.7	786	1.13	2.71	373	1.1	2.68	413	1.15	0.03	0.14	0.7
AERFC Ayuda al estudio y relación familia-centro académico	2.75	787	0.86	2.79	373	0.83	2.72	414	0.88	0.08	1.57	0.21
PF_BRA Atribución al profesor del bajo RAC	2.77	787	0.69	2.87	373	0.67	2.69	414	0.69	0.18	14.37	0
FM_ARA Atribución a la facilidad de las materias (asignaturas)	2.87	787	1.03	3.05	373	1.01	2.71	414	1.03	0.34	21.47	0
EsS Estrategia Superficial	3	785	0.53	3.11	371	0.54	2.89	414	0.5	0.22	35.24	0
VPEF Valoración positiva de los estudios por la familia	3.22	786	0.8	3.07	372	0.74	3.36	414	0.83	-0.29	26.23	0
Frac_esc Fracaso en la escuela	3.32	785	1	3.21	373	0.98	3.42	412	1.01	-0.21	8.49	0
CFE Concepción del fracaso escolar	3.33	786	0.82	3.22	373	0.8	3.43	413	0.82	-0.21	12.61	0

Hipótesis 1 (H1). Existen diferencias significativas en las variables motivacionales y de aprendizaje del estudiantado de primer año de la PUCMM, con mayor y menor incidencia, en función tanto del género como de los factores personales y familiares relacionados con el estudio, también de las atribuciones causales, de los niveles de autoconcepto, de las metas académicas y de los enfoques de aprendizaje (Véase Tabla No. 58).

Toda esta información que se ha aportado anteriormente en relación con el primer objetivo que se perseguía en esta investigación viene a confirmar la primera hipótesis que nos proponemos contrastar. En efecto, se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas, según el sexo de los sujetos de la muestra, en relación con la mayoría de las variables y rasgos motivacionales y de aprendizaje de mayor y de menor incidencia en el alumnado dominicano de primer año de Universidad de la PUCMM. Se confirma, además, que dichas diferencias significativas se ubican en la mayoría de las variables motivacionales y de aprendizaje y que ejercen mayor incidencia y dominancia a favor de las mujeres que integran la muestra. Estas son algunas de las diferencias: altas metas de competencia (la puntuación media de las mujeres es de 4.79 frente a la de los hombres que es de 4.65), altos niveles de metas de aprendizaje (M=4.59, H=4.51), buen autoconcepto general (de acuerdo con escalas ESEA-II, M=4.41 y H=4.38; y Ecefa92, M=4.41, H=4.31), buena motivación de aprendizaje profunda (M=4.18, H=4.01), buen autoconcepto académico (M=4.09, H=4.03), así como buen nivel de autoconcepto en relación con la familia y con su apariencia física (M=4.20, H=3.95), buenos niveles de atribuciones causales internas (M=4.10, H=4.05) y de atribuciones al escaso esfuerzo (M=4.10, H=4.05), cuando el rendimiento académico es bajo.

Por otro lado, se ha observado que los hombres de la muestra presentan valores superiores en sus puntuaciones medias en aquellas variables con menor incidencia en el rendimiento y que suelen ser variables motivacionales y de aprendizaje negativas (ver *Tabla No. 51*). En concreto, las diferencias significativas son especialmente relevantes en: valoración negativa de los estudios por la familia (H=1.68, M=1.52), en atribuciones externas (H=2.33, M=2.09) en motivación y estrategias superficiales (H=2.71, M=2.68), así como en atribuciones causales del bajo rendimiento al profesorado (H=2.87, M=2.69) Sin embargo, en autorregulación del estudio la media de las mujeres es superior a la de los hombres (M=2.82, H=2.52).

Estos datos indican que las mujeres de la muestra, en comparación con los hombres, tienen mejor concepción de sí mismas como personas en general (M=4.41 frente a H=4.31)

y como estudiantes o aprendices, en particular ($M=4.09$, $H=3.95$); buscan el éxito académico pensando en adquirir las competencias que les aseguren una buena posición social y laboral en el futuro. Esto quizás lo explica el hecho de que la mujer, más que el hombre, en estos tiempos necesita merecer el reconocimiento de su valía para ocupar un sitio en los medios productivos. Por otro lado, la motivación para el aprendizaje en las mujeres de la muestra es más profunda o intrínseca que en el hombre lo que favorece un mayor agrado y disfrute de las tareas de aprendizaje que, unida a que también tienden a hacer atribuciones causales internas, las conduce a desarrollar mayor responsabilidad personal ante los resultados de su proceso de aprendizaje al tiempo que también disfrutan de unas buenas percepciones en cuanto a las relaciones con su familia y a su apariencia física. La mayoría de estos aspectos en los que las mujeres han obtenido mayores puntuaciones medias que los hombres, de acuerdo a los datos que hemos venido comentando, inciden positiva y significativamente en el alto rendimiento académico de la muestra de alumnos de primer año en la PUCMM.

Lo contrario habría que decir en relación con aquellas variables cuya incidencia en el rendimiento tiende a ser negativa. En este caso, los hombres exhiben puntuaciones medias más bajas en aquellas variables que tienen mayor incidencia en el rendimiento bajo de la muestra. Esto lo indica el hecho de que tienden a acudir a la suerte como causa que explique su rendimiento y, en general, a considerar que los profesores son los causantes de su bajo rendimiento porque no explican bien, son tacaños con las notas...y, si les va bien, consideran que ese éxito se debe a que las materias son fáciles; muestran mayor uso de estrategias superficiales, que les llevan a temerle a los exámenes y a experimentar ansiedad y miedo al posible fracaso académico. Por otro lado, los hombres alcanzan puntuaciones medias inferiores a las de las mujeres en variables que hemos encontrado que facilitan el buen rendimiento. Es el caso de la valoración positiva de los estudios por la familia (VPEF) y de la concepción de fracaso escolar (CFE). Los resultados indican que la percepción que los hombres tienen de la valoración que sus familias hacen ante el hecho de que hayan continuado sus estudios una vez concluyeron el bachillerato, de que están aprovechando el tiempo, es inferior a la percepción de las mujeres ante este mismo hecho. De igual modo, el concepto de que fracasar académicamente es aprobar las materias aunque no las

aprenda, o que también se ha fracasado cuando lo que se aprende en la PUCMM no le sirva para enfrentar con éxito la vida futura, es más bajo en los hombres que en las mujeres de nuestra muestra.

Objetivo 2. Conocer la influencia que las variables presagio (variables personales, académicas y familiares, atribuciones causales y autoconcepto) ejercen sobre los procesos y enfoques de aprendizaje del estudiantado de la muestra.

Este objetivo pretendía abundar un poco más sobre el conocimiento de la influencia que las variables familiares ejercen en términos de la ayuda y el apoyo que puedan brindar al alumno para la realización de sus tareas escolares. Pensamos que esta ayuda, junto a la valoración positiva que la familia hace de las capacidades del alumno para enfrentar las tareas escolares y de las buenas relaciones que establece con el centro académico inciden en las intenciones, las expectativas y, en definitiva, en las estrategias y en la manera como el alumno enfrenta y aborda la situación de estudio. En esta línea se plantea la hipótesis 2, precisamente para contrastar la información buscada en el objetivo 2.

Hipótesis (H2). Las buenas condiciones de estudio en la casa y las actitudes positivas de la familia ante el estudio de los hijos ejercen una influencia positiva y significativa sobre los procesos de aprendizaje, especialmente, sobre los Enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG) del estudiantado de la muestra. En los niveles bajos de las variables mencionadas, se afirma que la influencia será positiva y significativa en los enfoques superficiales de aprendizaje (EOR-SP).

En esta hipótesis se confirma el hecho de que las actitudes positivas de la familia ante los estudios de los hijos, como la Valoración Positiva de los Estudios por parte de la familia (VPEF), la Autorregulación del estudio (ADE) y la Ayuda al estudio y relación Familia-Centro Académico (AERFC) ofrecen una capacidad predictiva relevante sobre los Enfoques de Orientación al Significado (EOR-SG), aunque se debe considerar que la varianza total explicada de las tres variables que entran en la ecuación es baja (12,3 %). No se confirma la parte inicial de la hipótesis en la que se consideraba que las buenas

condiciones de estudio en la casa del alumnado favorecía los Enfoques de orientación al significado. Como puede observarse, esta variable (CEC) no entró en la ecuación de regresión.

Por el contrario, la última parte de la hipótesis apenas tiene en sí misma relevancia porque los datos no reflejan una influencia significativa de las variables relacionadas con la familia sobre los enfoques de aprendizaje de orientación superficial (EOR-SP) del estudiantado. Tan sólo el 2,9 % de la varianza total explicada de las variables que entran en la ecuación sería responsable de la capacidad predictiva sobre EOR-SP y, por consiguiente, debe considerarse como inapreciable.

Objetivo 3. Conocer la influencia que las variables presagio (variables personales, académicas y familiares, atribuciones causales y autoconcepto) ejercen sobre el rendimiento académico del alumnado.

En este caso, pretendíamos conocer la influencia de las variables mencionadas en el objetivo 2 pero ya no en los procesos de aprendizaje, sino en el rendimiento académico. Debemos recordar que ésta es la variable producto correspondiente al modelo de investigación que hemos elegido y seguido en esta investigación.

Hipótesis 3 (H3). Las atribuciones causales internas y el autoconcepto académico ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG); mientras que lo contrario ocurre con las atribuciones causales externas y el bajo autoconcepto académico. Se afirma que estas últimas inciden en la obtención del enfoque de superficial de aprendizaje (EOR-SP).

Se confirma esta hipótesis plenamente en su primera parte; sin embargo, no podemos confirmar que las atribuciones causales externas y los niveles bajos de variables de autoconcepto condicionen enfoques de orientación superficiales. Por consiguiente, se confirma, en efecto, que las atribuciones causales internas y el autoconcepto académico ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de Enfoques de Aprendizaje

de Orientación al Significado (EOR-SG). Se confirma, en consecuencia, que dichas variables motivacionales poseen una buena capacidad predictiva sobre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado y comprensión (EOR-SG).

Obsérvese que la contribución a la ecuación de regresión de las variables Atribuciones Internas (SEAT.AT.INT., Autoconcepto Académico (AAECEFA), Autoconcepto General (AGECEFA), Atribuciones Externas (SEAT. AT. EXT.) y Autoconcepto Social General (ASG) es de un 26.5% para su explicación de los efectos sobre los enfoques de orientación al significado (EOR-SG), lo cual es un índice bastante aceptable, dato que nos permite confirmar la hipótesis establecida.

Sin embargo, se puede apreciar con especial interés que la contribución a la varianza explicada total que integra a las variables que entran en la ecuación de regresión con efectos sobre los Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP) es del 14%, por lo tanto, es sensiblemente inferior en relación con el caso anterior.

Objetivo 4. Se pretendía conocer la posible influencia que ejerce la adopción de las diferentes metas académicas de aprendizaje, de competencia y de valoración social y las estrategias en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento.

Siendo las metas un elemento estructural de la motivación para el estudio, consideramos importante y relevante para esta investigación conocer la influencia que ejercen las mismas y las estrategias de aprendizaje que los alumnos ponen en ejecución cuando desarrollan las tareas académicas, sobre el rendimiento.

Hipótesis 4 (H4). Las atribuciones causales internas y las metas académicas de aprendizaje y de competencia ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, así como en los procesos de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG). Las atribuciones causales externas y las metas de valoración social ejercen influencia en el rendimiento académico deficiente y en la adopción de enfoques de aprendizaje superficiales (EOR-SP).

De acuerdo con los datos obtenidos se confirma que para el rendimiento académico bajo poseen una buena capacidad predictiva las variables de Estilos Atribucionales Externos (EST. ATR. EXT), así como las Metas académicas de Valoración Social (MVS), mientras que la variable Metas de Competencia presenta un coeficiente beta positivo, aunque, hay que añadir a continuación, que la contribución de las tres variables a la ecuación de regresión es baja.

Además, se confirma la hipótesis 4 que planteamos, también en su primera parte. Es decir, son las Atribuciones Causales Internas (SEAT. ATR.INT.) y las metas de aprendizaje (MAPREND las que explican una buena parte de la varianza en su contribución predictiva sobre los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG), aunque también entran aquí las Metas de Valoración Social (MVS).

No podemos confirmar la hipótesis en su segunda parte, puesto que los valores que entran en la ecuación de regresión, la práctica totalidad de las variables atribucionales y de metas académicas, inciden en los enfoques de aprendizaje de orientación superficial (EOR-SP), destacando que son, en efecto, las Metas de Valoración Social, (MVS) las que explican la mayor parte de la varianza total, resultado y conclusiones que se contemplan en una buena cantidad de trabajos científicos existentes sobre este tema, tal y como teníamos ocasión de analizar en los resultados y discusión que se exponen en el capítulo 10, destinado a este fin, en esta tesis.

Objetivo 5. Conocer la influencia que las variables de proceso (los enfoques de aprendizaje, el autoconcepto y las metas académicas) ejercen sobre el rendimiento académico del alumnado dominicano de primer año de la PUCMM.

Pensamos que el alcanzar este objetivo nos ayudaría a comprender mejor el papel que juegan la intención que el alumno tiene para el estudio y las estrategias que pone en ejecución al realizar las tareas requeridas, esto es, en definitiva, su enfoque de aprendizaje; así como lo que se propone alcanzar con los resultados de su desempeño, sea obtener altas

notas, merecer la admiración de sus padres, de sus maestros y de sus compañeros, tienen una influencia considerable en la determinación de su rendimiento.

Hipótesis 5 (H5). Las atribuciones causales internas, las estrategias de aprendizaje de organización y comprensión y el autoconcepto académico ejercen una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que las atribuciones causales externas, el bajo autoconcepto académico y las estrategias superficiales inciden en la obtención de un rendimiento académico deficiente.

Esta hipótesis se puede confirmar plenamente debido a que el análisis de los datos corrobora lo que se afirma, si bien hay una pequeña salvedad, aunque el efecto es mínimo. Es decir, son las variables de *Autoconcepto Académico (AA)*, *Autoconcepto Académico General (AAG)* y las *Estrategias de Comprensión (ESTR. COM)* las que poseen un efecto positivo y capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado dominicano del primer año de universidad en la PUCMM.

La salvedad hay que hacerla en la contribución mínima de la variable Estilos Atribucionales Internos (Est. AT. INT) que contribuye a la ecuación de regresión con un 0,6 %, mientras que las tres anteriores contribuyen con el 33% de la varianza, sobre un total de 35%. La hipótesis, en definitiva, se confirma sobre todo cuando observamos, además, que entra en la ecuación de regresión la variable Estrategias Superficiales de Aprendizaje (EST. SUPERF.) y siempre con un coeficiente beta negativo, resultado que está de acuerdo con la mayoría de los trabajos que se exponen sobre este tema en la literatura científica existente en la actualidad.

Hipótesis 6 (H6). Se afirma que la utilización por parte del alumnado de la muestra de las metas de aprendizaje y de competencia y de las estrategias de organización y comprensión, así como de enfoques de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG), ejerce una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que las metas de valoración social, las estrategias superficiales y los enfoques

superficiales (EOR-SP) influyen significativamente en la obtención de un bajo rendimiento académico .

Finalmente, esta última hipótesis, podemos confirmarla en su totalidad si exceptuamos la ausencia en la ecuación de regresión de la variable EOR-SG. Todos los demás extremos de la hipótesis se cumplen en los términos que se afirman.

Objetivo 6. Utilizar los datos proporcionados por las pruebas que se han empleado en esta investigación como instrumentos a partir de los cuales se pueda obtener una información fiable y válida de los procesos motivacionales y de aprendizaje, de modo que sea posible establecer criterios de evaluación objetivos para el alumnado de primer año de Universidad de la República Dominicana. Para ello se analizarán las propiedades psicométricas (fiabilidad con alpha de Cronbach y validez de constructo) de todas las pruebas y se establecerán los respectivos baremos por factores y dimensiones estructurales de cada prueba o instrumento que se ha utilizado en esta investigación. Dichos baremos darán mayor seguridad en la interpretación de los puntajes obtenidos en aplicaciones futuras de las referidas pruebas, tanto individual como colectivamente.

A raíz de la presentación y logro de este objetivo se presentan en el anexo de esta tesis doctoral los baremos de todas las pruebas e instrumentos de medida que se han utilizado en esta investigación. Es importante tener en cuenta que estos baremos se obtuvieron con una muestra de estudiantes dominicanos, hecho que garantiza una mayor confiabilidad en los datos obtenidos a través del uso futuro de dichos instrumentos en nuestro contexto. Creemos que se trata de poner a disposición de la Administración Educativa y autoridades de la Universidad PUCMM y de la Secretaría de Estado de Educación y de Educación, Ciencia y Tecnología (SEESCYT), del Estado dominicano, todos estos instrumentos de evaluación psicológica y psicoeducativa de cara a su posible utilización por los profesionales de la Educación y de la Orientación, pensando en una mejora de la calidad de este tipo de servicio ofrecido en los contextos universitarios.

En el apartado siguiente presentaremos una síntesis de las interpretaciones resultantes de la contrastación de las hipótesis, a la luz de los análisis realizados y que constituye el núcleo de las **conclusiones** derivadas de esta investigación que se centró en el estudio de los procesos motivacionales y de aprendizaje que determinan el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de universidad en la PUCMM de la República Dominicana.

Es conveniente destacar que los resultados finales y las conclusiones que aquí proponemos no pretenden ser definitivos y, por tanto, deben tomarse como punto de partida para el inicio en el ambiente académico dominicano del desarrollo de la línea de investigación que estudia el proceso de aprendizaje en contexto y que toma al propio alumno y su aprendizaje como eje principal de la acción educativa en el aula. Conforme a los objetivos que nos propusimos al plantearnos esta investigación, nos interesa sintetizar las conclusiones extraídas a partir de los análisis practicados a los datos obtenidos y que, en definitiva, obedecieron a nuestro interés de conocer las variables, tanto de presagio como de proceso, cuyos efectos ejercen una influencia significativa en la determinación del rendimiento académico de los estudiantes de primer año de Universidad en la PUCMM.

Recordemos que el modelo que seguimos en esta investigación implica que se analice la influencia de los factores de presagio sobre la fase proceso con el marcado interés de conocer el tipo de influencia que ambos ejercen en la determinación de la variable producto, que, como hemos indicado, está constituida por el rendimiento académico que se concretiza en las calificaciones obtenidas por el alumnado de primer año de Universidad en la PUCMM.

12.2 CONCLUSIONES

A partir de los análisis correlacionales, análisis de varianza y de regresión lineal múltiple que realizamos para poder analizar la influencia de las variables presagio y las variables proceso sobre el rendimiento del alumnado dominicano de primer año de universidad integrado en la muestra de esta investigación, nos han permitido identificar los factores y/o variables que en definitiva inciden, con efectos positivos o negativos y significativos, en la determinación del rendimiento académico de los alumnos participantes en esta investigación.

En los cuadros resultantes de las referidas variables determinantes del rendimiento que exponíamos en los capítulos anteriores, podíamos apreciar el protagonismo de las variables de corte familiar y personal barajadas en los factores de presagio y de proceso. De la fase proceso se destaca el núcleo formado por las variables motivacionales y de estrategias, como el autoconcepto, las metas académicas y las estrategias de aprendizaje, respectivamente. A partir del análisis de los resultados obtenidos tanto en los ámbitos de variables presagio como de proceso en relación con el rendimiento, veamos las principales conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación:

1. Es importante tomar en consideración el hecho de que las mujeres pertenecientes al alumnado de primer año de universidad, al compararlas con los hombres, alcanzan niveles más altos en aquellas variables y rasgos motivacionales y de aprendizaje que tienen una mayor incidencia en la determinación del alto rendimiento académico, a saber: buen autoconcepto en relación con la familia, altas metas de aprendizaje, autorregulación del estudio, buen autoconcepto general y académico, motivación profunda para el aprendizaje, siguen un patrón atribucional interno, al tiempo que muestran mayor nivel de responsabilidad personal cuando los resultados académicos no son tan altos como esperan. Todas estas variables tienen efectos positivos y determinantes en el alto rendimiento académico, como se confirmó en esta investigación y en otras a las que se hizo referencia en capítulos anteriores.

En sentido contrario, el desempeño académico de los hombres está influenciado por aquellas variables y rasgos motivacionales y de aprendizaje cuyos efectos sobre el rendimiento académico tienden a ser negativos. En consecuencia, los hombres de la muestra tienen la percepción de que sus familias valoran negativamente sus estudios; tanto la motivación para el estudio como las estrategias que utilizan son superficiales, experimentando con ello mayor temor, miedo y ansiedad ante los exámenes y al posible fracaso académico. Además, y a diferencia de las mujeres, siguen un patrón atribucional externo que les lleva a ubicar las causas del bajo rendimiento en variables que están fuera de su control tales como el profesorado, la suerte y la dificultad de las asignaturas con la

consecuente evasión de su responsabilidad ante los resultados. Estos son rasgos que tanto en esta investigación como también en otras realizadas en contextos educativos, inhiben la motivación de logro y tienen efectos negativos sobre el rendimiento académico.

Estas características diferenciales según el sexo en las variables motivacionales y de aprendizaje del alumnado tienen repercusiones que deben ser atendidas desde las familias, desde las aulas y, específicamente, desde el Departamento de Orientación.

2. En lo que respecta a las *variables familiares* debemos destacar la influencia positiva que ejerce sobre el rendimiento la *valoración positiva de los estudios por parte de la familia*. Es decir que los alumnos de primer año de universidad de la PUCMM que perciben que sus familias valoran el hecho de continuar sus estudios en la Universidad y los esfuerzos que hacen para realizarlos con éxito, están satisfechas con las calificaciones que obtienen, no comparan sus calificaciones con las de otros alumnos y confían en que al término de sus estudios conseguirán un buen trabajo en el mundo laboral, son precisamente aquellos alumnos que muestran un rendimiento bueno o alto. En este alumnado, esa valoración positiva de sus estudios por personas tan importantes para ellos como son sus padres, se constituye en una motivación intrínseca para el aprendizaje y para dedicarse con más empeño a sus trabajos académicos. Otra variable que forma parte de este núcleo familiar, aunque con mucha menor capacidad predictiva, es la *Concepción de Fracaso Académico (CFA)*.

3. Sin embargo, habría que decir lo contrario en relación a las variables *Ayuda al Estudio y Relaciones Familia-centro Académico (AERFC)* y *Autorregulación del Estudio (ADE)*. Estas variables también influyen en el rendimiento pero en sentido negativo. La explicación pudiera estar en la etapa de desarrollo en que se encuentran estos alumnos y en el hecho de que acaban de completar la educación secundaria donde el control que los padres ejercen sobre los hijos es socialmente fomentado y mejor visto, por el grupo de iguales de los hijos preuniversitarios, que cuando los padres de hijos universitarios despliegan esa misma conducta. También, la escuela secundaria sugiere y demanda mayor supervisión de parte de los padres y espera

que éstos cultiven una relación muy cercana con la escuela para mantener entre ambos mayor seguimiento de los resultados académicos de los hijos. Como ya se ha señalado, en otras investigaciones también se encontró que el control familiar y la ayuda al estudio ejerce una influencia negativa en el rendimiento del alumnado gallego de formación profesional. Parece que al llegar a la universidad los hijos comienzan a experimentar sentimientos de mayor madurez y a demandar cierta autonomía e independencia de los padres. En definitiva, también parece que es necesario que la familia valore los estudios y las actividades académicas de los hijos pero que es impropio mantener una supervisión constante en cuanto a la distribución del tiempo y la búsqueda de recursos en la biblioteca y, mucho menos, ayudar directamente a los hijos en la realización de las tareas. Tampoco procede la comunicación constante con los profesores para enterarse del desempeño de los hijos. Estos alumnos, especialmente los de rendimiento alto, requieren menos de estos controles y necesitan libertad para resolver sus problemas académicos (acudir a las instancias correspondientes y dialogar directamente con los profesores cuando se presentan dificultades), así como realizar ellos mismos sus trabajos académicos. En la etapa que viven actualmente, esa es su principal obligación y responsabilidad y no favorece a su autoconcepto académico que otras personas las asuman por ellos.

4. En el ámbito de las variables motivacionales, es el autoconcepto, en concreto el *Autoconcepto Académico* el que se erige como el máximo determinante directo del rendimiento académico, por el peso que tiene en relación con las demás variables y dada la motivación para el aprendizaje y para el logro académico que genera. Nuestros datos nos indican que estas autopercepciones positivas sobre la posibilidad de desarrollar con eficiencia las tareas escolares es un gran predictor del alto rendimiento, tal y como predecíamos en nuestras hipótesis. Esta es la inclinación de los datos a la luz de los diferentes análisis realizados, incluidos los análisis de varianza según el género, en los que también se aprecia que el influjo positivo del autoconcepto académico es aún más fuerte en el rendimiento de las mujeres, en comparación con el de los hombres.

5. Otra dimensión del autoconcepto que también influye en el rendimiento, aunque en sentido contrario a la anterior, es el *autoconcepto social general*. Este autoconcepto, que incluye las dimensiones de capacidad física, apariencia física, relaciones con los iguales del mismo sexo, relaciones con los iguales de sexo opuesto, en nuestro alumnado ejerce una influencia negativa sobre el rendimiento académico en general.

6. En cuanto a las *Metas Académicas*, nos encontramos que las *Metas de Competencia* (MCOM) reflejan una determinación positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos que participan en esta investigación. Estas metas obedecen a una motivación extrínseca y se caracterizan por el deseo del alumno de dominar los contenidos e incrementar la propia capacidad y habilidad con el propósito de alcanzar niveles de competencia que le permitan obtener buenas calificaciones y, posteriormente, beneficios futuros tales como buenas posiciones laborales.

7. En sentido contrario, por su influencia en la determinación del bajo rendimiento, figuran las *Metas de Valoración Social* (MVS), que no están estrictamente relacionadas con el aprendizaje pero que sí tienen una influencia, positiva o negativa, sobre ese proceso y, consecuentemente, sobre el rendimiento académico. A través de estas metas se busca experimentar la valoración de los adultos y de los compañeros y evitar el rechazo. Estos alumnos quieren ser alabados por su familia y por sus profesores al tiempo que también desean obtener buenas calificaciones para alcanzar la máxima aprobación social y evitar el rechazo que provoca un bajo resultado académico o una conducta académica insatisfactoria. Más que por el deseo intrínseco y genuino de aprender, estos alumnos están dominados por el miedo al fracaso y a quedar mal ante los demás.

8. En el mismo sentido anterior, nos encontramos con las *Metas de Aprendizaje* (MAPREN) las cuales, en nuestra muestra, predicen el rendimiento académico negativo o bajo en nuestro alumnado. Sin embargo, las predicciones de los autores señalan que los alumnos que se mueven por estas metas buscan preferentemente adquirir competencias que les ayuden a perfeccionar su ejecución en las tareas de estudio; se auxilian con estrategias de apoyo y evidencian el firme propósito de dominar y de comprender las demandas que

presenten las nuevas situaciones de aprendizaje. Característico también de estos alumnos es la búsqueda y el disfrute de nuevas estrategias y de nuevos conocimientos que son percibidos como retos o desafíos y como una oportunidad para incrementar su competencia. Todo ello los sitúa en el llamado *Patrón Motivacional Adaptativo*. Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, en los apartados de discusión de resultados, otros autores encontraron que estas metas de aprendizaje ejercen una influencia positiva en el *Enfoque de Orientación al Significado* y en el alto rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Sorprende un poco que en nuestro alumnado esas mismas metas influyan en la determinación negativa del rendimiento. La explicación podría estar en el hecho de que en nuestro caso se trata de alumnos que, por tratarse de su primer año de Universidad, por el momento estén más preocupados por demostrar que son capaces de seguir con éxito estudios universitarios y “quedar bien” ante su familia, sus profesores y sus compañeros, que por aprender a profundidad los contenidos de las diferentes asignaturas.

9. En el ámbito de las *estrategias de aprendizaje*, que no son más que aquellas reglas y procedimientos que permiten a los alumnos tomar las decisiones oportunas y adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje, se refleja la importancia que tienen las mismas en la determinación positiva y en la predicción del rendimiento académico. En el alumnado de primer año de universidad de la PUCMM las estrategias forman un núcleo de variables en el que se destacan, en primer lugar, las *Estrategias de Comprensión* (EST.COMP). La finalidad de estas estrategias de comprensión es llegar a dominar y a comprender en profundidad los contenidos de aprendizaje y en cuanto más se logran estos propósitos, más elevado es el rendimiento académico del alumnado.

10. Las *Estrategias de Organización* (EST.ORG.) también caracterizan a los estudiantes de primer año de la PUCMM que tienen un rendimiento académico positivo o alto. Estas estrategias de organización permiten que el alumno, mediante el subrayado, los mapas conceptuales y otras técnicas, estructure los contenidos de manera coherente y significativa para que se establezcan las conexiones existentes entre ellos.

11. También en el renglón de las estrategias están las *Estrategias de Apoyo* (EST.APOYO). Aunque en menor grado que las anteriores, estas estrategias están presentes en el alumnado de alto rendimiento académico y son empleadas con el propósito de optimizar los esfuerzos desplegados en la realización de las tareas de estudio mediante el manejo adecuado del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el control de los estados psicológicos y de la atención sostenida que se requiere para adquirir y procesar los contenidos, así como en la planificación y la evaluación de las tareas. El apoyo ofrecido por estas estrategias puede abarcar a las dimensiones afectivas, motivacionales y actitudinales. Estas tres estrategias (de comprensión, de organización y de apoyo) constituyen un núcleo de probada relevancia positiva para el rendimiento académico, como también se ha encontrado en otros trabajos de investigación, de acuerdo con la información que ya queda expuesta en capítulos precedentes.

12. Otras estrategias que influyen en el rendimiento académico de nuestro alumnado son las *superficiales* (EST.SUPERF). Su incidencia es significativa, pero negativa. Es que estas estrategias superficiales se ponen en ejecución cuando las motivaciones dominantes son la simple aprobación de las asignaturas y cuando lo que se pretende es meramente cumplir con los requisitos mínimos para lograrlo. En los estudiantes que emplean estas estrategias superficiales prima más la intención de memorizar y retener los datos, aunque sin importar el nivel de relación entre ellos ni la comprensión de los contenidos implicados. La actitud de estos estudiantes ante las tareas de estudio y, especialmente ante los exámenes, es de temor, de ansiedad y de falta de concentración. Esta es una variable que de manera negativa incide en el rendimiento académico de nuestro alumnado, su presencia, por tanto, caracteriza a los estudiantes cuyo rendimiento es bajo o muy bajo. Estas estrategias superficiales dominan a los enfoques orientados a la reproducción, los cuales, como veremos más adelante, influyen de manera también negativa en el rendimiento académico. Estos efectos testifican sobre lo inadecuado que resulta el abordaje de las tareas de estudio ejecutando este enfoque superficial del aprendizaje.

13. Si continuamos en el ámbito de los procesos de aprendizaje, nos encontramos con que los *Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial* (EOR-SP), en el alumnado de

primer año de universidad en la PUCMM, predicen el rendimiento académico bajo. Estas son las predicciones de este tipo de enfoque cuyas motivaciones dominantes son obtener la aprobación de las asignaturas desplegando el menor esfuerzo posible y cumpliendo con los requisitos mínimos de las tareas, basándose para ello en estrategias de mera memorización. Echamos en falta la contribución positiva que el *Enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión* (EOR-SG) se espera que tenga en el rendimiento académico. La investigación en este ámbito ha estado indicando que el perfil del alumno universitario con buen aprendizaje es el del alumno que, unido a su capacidad para autorregular su aprendizaje, un buen autoconcepto, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y una motivación intrínseca, también adopta el enfoque de orientación al significado y la comprensión (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

14. En cuanto a las atribuciones causales, encontramos que los *Estilos Atribucionales Externos* (EST.EXT), que son las causas que escapan al control del propio sujeto, ejercen una influencia significativa y negativa sobre el rendimiento académico. Parece que el hecho de atribuir los resultados académicos a causas tales como la suerte, la facilidad de la asignatura o a las tareas del profesor, no conduce a enfrentar las verdaderas razones del fracaso, en caso de que lo hubiese, por la baja asunción de control y de responsabilidad que ante dichos resultados tiene el propio alumno. Por tanto, dichas atribuciones externas tienden a ser recurrentes, especialmente ante las situaciones de fracaso, tornándose negativas las expectativas sobre el futuro y disminuyendo la motivación académica. Este tipo de consecuencias tiende a ejercer una influencia negativa sobre el rendimiento académico, como ha sido el caso en esta investigación.

15. En relación al tipo de motivación que mueve al alumnado de primer año de universidad en la PUCMM, con bajo rendimiento, diremos, de conformidad con los datos obtenidos, que es una *Motivación Superficial* (SEMAP-MS). Esta motivación no dirige hacia la búsqueda de nuevos conocimientos ni hacia el logro. Más bien, produce una especie de desmotivación que inhibe los esfuerzos que el alumno debe desplegar para superar las dificultades que habitualmente se presentan durante el proceso de aprendizaje.

En concordancia con estas previsiones teóricas, los efectos de la motivación superficial sobre el rendimiento de los alumnos de nuestra muestra, son negativos.

12.3 APORTACIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La investigación que aquí se ha presentado y que se realizó para cumplir con los requisitos de esta tesis doctoral, sirvió también de oportunidad para iniciar en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana (PUCMM), el estudio del aprendizaje en el contexto donde tiene lugar y desde el punto de vista del propio alumno. En atención a los objetivos propuestos se analizaron los datos obtenidos y se determinaron los efectos que las variables motivacionales y los procesos de aprendizaje ejercen sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de dicha Universidad.

En este apartado, haremos algunas sugerencias encaminadas a completar y a perfilar aún más nuestro conocimiento acerca de las variables estudiadas de manera que tengamos una aproximación más acabada sobre los factores que influyen en el rendimiento académico del estudiantado dominicano de primer año de universidad.

El hecho de circunscribir esta investigación al alumnado de primer año de universidad, merece, a nuestro juicio, dos consideraciones importantes. Por un lado, los resultados pueden iluminar para conocer a profundidad los procesos de aprendizaje y las motivaciones de un alumnado que está experimentando la etapa de transición entre la educación secundaria y la universitaria. Se sabe que la motivación académica del alumno va disminuyendo a medida que transcurren los niveles educativos preuniversitarios y que el acceso a la universidad suele estar acompañado de una elevación en dicha motivación (Ratelle et al., 2004). Este ingreso a la universidad también genera en el alumno incertidumbres y temores en torno a si tiene las condiciones requeridas para cumplir a cabalidad con las demandas de la educación superior e involucrarse con éxito en el perfil que se espera del estudiante universitario. Dichas condiciones han provocado que este alumnado en la PUCMM sea foco de atención y de preocupación de profesores y

autoridades en cuanto a decidir sobre los servicios de asesoramiento y los apoyos académicos óptimos que se le deben ofrecer.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir a diseñar de manera pertinente parte de los servicios de orientación, de asesoramiento y de enseñanza dirigidos a este grupo de estudiantes de primer año. La incorporación de este alumnado en los proyectos futuros de investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje supondría la ampliación del conocimiento sobre el desarrollo de los mismos en la actividad cotidiana de las aulas universitarias. Por otro lado, si bien es cierto que circunscribir esta investigación a la población de primer año del sector universitario otorga en cierto modo el carácter de pionero tanto al proyecto como a los resultados alcanzados, también es cierto que al mismo tiempo este hecho comporta cierta limitación por tratarse de una etapa de la vida universitaria, el primer año, en la cual se ofrecen prácticamente las mismas asignaturas y las mismas experiencias y actividades a todos los alumnos.

Se sugiere, por tanto, que en proyectos futuros se replique este trabajo y se incluya la representación del alumnado de las diferentes titulaciones y de los diferentes niveles (segundo, tercero y cuarto año), con la finalidad de matizar, ampliar y enriquecer los resultados comentados en esta tesis, debido a que las variables cognitivas y motivacionales estudiadas, al analizarse en un alumnado que enfrenta demandas diferentes y específicas de sus carreras, presentarían relaciones operativas que podrían ser similares, matizadas, pero también diferentes, ofreciendo así un paisaje más acabado del perfil del estudiante universitario en el contexto educativo dominicano. De esta manera se tendría una visión más completa de los aspectos que caracterizan al estudiantado de la PUCMM en general y de la influencia que ejercen las variables de corte personal, familiar e institucional-docente en su rendimiento académico.

La elaboración de los baremos correspondientes a los instrumentos de evaluación utilizados, contemplada en el *objetivo 6* de esta investigación, constituye un aporte de considerable valor para la mejora de la labor docente y la orientación futura del alumnado universitario dominicano. Sería interesante que el Departamento de Orientación de la

PUCMM contemplara la posibilidad de incluir los instrumentos de medida empleados en esta investigación junto a aquellos que actualmente utiliza para llevar a cabo su labor de asesoramiento a los estudiantes

El hecho de que el Autoconcepto General y el Autoconcepto Académico General, conforme a nuestros datos, ejerzan una influencia tan determinante en el rendimiento académico, demandará consideraciones y atenciones específicas especialmente de parte del profesorado. Esto, porque el autoconcepto general, desde las investigaciones realizadas a partir de los años 70, se considera como el elemento nuclear sobre el cual pivotan todos los procesos motivacionales personales y que el autoconcepto académico ejerce similares funciones en torno a la motivación para realizar las actividades de estudio donde se le propone como variable predictiva y al mismo tiempo mediadora del rendimiento académico (Weiner, 1990; González y Tourón, 1992; Zimmerman, 1995, 1998, 2002; Pajares y Schunk, 2001; González Fernández, 2005). En esta investigación se confirman estas previsiones ya que en nuestro alumnado de primer año de universidad ambas dimensiones del autoconcepto tienen una influencia claramente diferenciada en el sentido de que a mayores niveles de ambos, encontramos que el rendimiento es también mejor, es más alto; en sentido inverso, a menores niveles, más bajo tiende a ser el rendimiento académico. En definitiva, el profesorado tendrá que ayudar a que los alumnos mantengan unas buenas concepciones de si mismos como personas y como estudiantes.

Otro aspecto que demandará atención especial de parte del profesorado es el hecho de que el *Enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG)* no figura dentro de los determinantes del rendimiento académico. Este enfoque está considerado como aquel que conduce a un aprendizaje conectado con la vida y con la interpretación de la realidad, lo que significa también que es un aprendizaje de calidad y significativo. Dicho enfoque es el que se genera a partir de la *orientación de la enseñanza centrada en el aprendizaje* en contraposición con la *orientación centrada en la enseñanza*, que se ha comprobado que genera enfoques de aprendizajes superficiales (Gargallo, 2008). Habría pues que realizar estudios donde se evalúen las orientaciones de enseñanza que siguen los profesores en sus clases, especialmente en lo relativo a las evaluaciones. Ya Selmes (1988) se refirió a las

causas que pueden ocasionar que un alumno siga un enfoque de aprendizaje y no otro. Dentro de dichas causas asegura que probablemente la que más influencia ejerce es el *método de evaluación* utilizado. Indica también que el enfoque de orientación al significado y la comprensión se ve favorecido cuando la evaluación incluye preguntas abiertas que posibilitan diferentes respuestas y fomentan que los estudiantes expresen sus opiniones personales ya que las mismas contribuyen a generar sentimientos de seguridad y autoconceptos positivos.

Selmes también sugiere que se incluyan en las clases algunos de los métodos de la instrucción informal tales como la discusión en grupo, el aprendizaje cooperativo y el juego de roles, porque favorecen la autonomía del alumno. Urge que al alumnado universitario, desde su primer año, se le demande enfrentar el estudio buscando la comprensión y el significado ya que en las nuevas estructuras que se están creando para la educación superior, el proceso enseñanza-aprendizaje se transferirá cada vez más, de la labor desarrollada por los profesores, a las actividades que despliegan los estudiantes. Esta realidad innegablemente aumentará el peso que se concede al trabajo autónomo del alumno y a su capacidad para autorregular su aprendizaje, tal y como señalan Martín et al. (2008), quienes también han encontrado en sus trabajos que los estudiantes rinden más con profesores centrados en el aprendizaje, en lo que hace el estudiante, que con aquellos otros profesores centrados en la enseñanza, en lo que hace el profesor. Es importante entonces que, además, se realice una investigación que tome en cuenta la influencia que tiene el desempeño del profesor en lo que tiene que ver con la creación de un clima de aula adecuado para el aprendizaje y para el desarrollo de unas buenas relaciones entre el profesor y los alumnos y de los alumnos entre sí.

Por otra parte, unido a lo anterior y también en el plano de los procesos de aprendizaje, creemos importante que se enfrente el hecho comprobado de que el *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP) ejerce una influencia negativa en el rendimiento académico. La motivación superficial, las estrategias superficiales de mera memorización propias de este enfoque, unidas a la influencia también negativa que ejercen las atribuciones causales externas, ameritan un tratamiento especial de parte de los profesores. Es que una gran parte

del alumnado, a pesar de haber transcurrido los niveles preuniversitarios, no son tan estratégicos ni están tan profundamente comprometidos con su aprendizaje como normalmente pudiera pensarse. Parece que en el currículum de los niveles preuniversitarios se ha puesto en olvido la enseñanza de las habilidades para el estudio y de las estrategias adecuadas que deben acompañarlas y quienes más padecen de este déficit son los estudiantes de bajo rendimiento académico. En este terreno es donde los profesores pueden ayudar a mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje, las actitudes y la motivación intrínseca hacia el estudio. Para ello algunos autores sugieren que se reduzcan las fechas límites y los ambientes restrictivos porque, unido al tiempo demasiado limitado para realizar las tareas, conducen al enfoque superficial. Sugieren también que se fomente la autonomía proporcionando a los estudiantes la posibilidad de elegir entre los diferentes temas sugeridos aquel en el que se sientan más cómodos trabajando, que ayuden a los estudiantes en la concepción de que las verdaderas causas de su éxito o su fracaso académico son aquellas internas y controlables; en definitiva, ayudarlos a regular su propio aprendizaje enseñándolos a aprender (Barca, 1999, 2000; González Fernández, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Martín et al., 2008).

Las anteriores puntualizaciones indican que estudios futuros deben incluir, como objetivos principales, la exploración de las características de la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la institución en general, y sus influencias en el rendimiento de los alumnos. En esta investigación dichos aspectos se trataron de manera indirecta y complementaria.

Creemos interesante que se valore la confirmación de que la *Valoración de los Estudios por parte de la Familia* ejerce un efecto positivo y significativo en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y que, por otra parte, son negativos los efectos de la variable *Ayuda al Estudio y Relaciones Familia-centro Académico*. La etapa del desarrollo en que se encuentra el alumnado, en comparación con la etapa en la que se encuentran los alumnos de las muestras de otros estudios realizados, podrá ofrecer las explicaciones para la diferencia en la influencia de ambas variables.

Una manera de contribuir a que se siga investigando sobre esta temática y que se desarrolle esta línea de investigación en la PUCMM es incluirla dentro de los temas que se sugieren a los estudiantes de la carrera de Psicología y de las especialidades y maestrías en Educación , para la realización de sus trabajos finales.

Los resultados aquí comentados indican que las acciones docentes y las universitarias en su conjunto, que como dijimos en varias partes de esta investigación, tradicionalmente han dedicado más atención a los aspectos cognitivos y a las condiciones intelectuales, podrán en lo adelante valorar en su justa medida la influencia que los aspectos de índole afectiva y motivacional ejercen tanto en los procesos como en los resultados del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abréu Gutiérrez, C. (2000). *Factores principales que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes del nivel medio del Colegio Juan XXIII, Distrito 08-03 de Santiago, en el período 1996-1999*. Santiago: Publicaciones PCMM (tesis de maestría).
- Alemán, J.L., (2002). *De religión, moral, economía y otros caminos*. Santiago de los Caballeros, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra: Colección Ensayos.
- Alves-Martins, M.; Peoxoto, M. y Gouveia-Pereira, A. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 101-110.
- Amezcu, J. y Fernández de Haro, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5 (1), 5-15.
- Ángeles Gutiérrez, O. (2003a). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. Documento 3. Subsecretaría de Educación e Innovación. México:
- Ángeles Gutiérrez, O. (2003b). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. Documento 1. Subsecretaría de Educación e Investigación. México.
- Acosta, M. (1998a). El maestro, puente de cultura. Los retos de la educación. En M. Acosta Contreras (Coord.): *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp.13-18). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Acosta, M. (1998b). La motivación en el proceso instructivo. Metas que la fundamentan en el aprendizaje. En M. Acosta (Coord.): *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp.55-80). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Ediciones Edebé.
- Alonso, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García Valcárcel: *Didáctica universitaria* (79-112). Madrid: Editorial La Muralla.
- Alonso, J. (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arkin, R. M. y Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. En J. Harvey y G. Weary (Eds.): *Attribution: Basic issues and application* (pp. 169-202). San Diego, CA: Academic Press.
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino et al. (Eds.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. (pp. 61-105). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.): *El valor educativo de la diversidad* (pp.87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005^a). *Atención a la diversidad: programación curricular*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz, P. (2005). ¿Fracaso escolar perteneciente a grupos culturales minoritarios en la Región de Murcia? La realidad educativa en las etapas de la educación primaria y secundaria. *Anales de la Historia Contemporánea*, 2, 95-107.
- Arnaiz, P. y Haro, R. de (1995). La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñán (Eds.): *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.
- Arnaiz, P.; Herrero, A. y Haro Rodríguez de, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 283, 15-21.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (Edic. Orig.1968).
- Ausubel, D. P. y Robinson, F. G. (1969). *School learning: an introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. Y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (Ed. Orig. 1978).
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea. (Ed. Orig. 1977).
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.): *Enciclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13 (9), 3-5.
- Barca, A. (1999a). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (1999b). *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (2004a). Enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y atención a la diversidad, determinantes del aprendizaje y rendimiento escolar en educación secundaria. (Ponencia). *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. La Coruña. Septiembre, 2004.
- Barca, A. (2004b). Perspectivas transculturales de los enfoques de aprendizaje en el alumnado de educación secundaria. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación (Almería, Roquetas de Mar, marzo-abril, 2004)*.
- Barca, A. Marcos Malmierca, J.L.; Núñez Pérez, J.C., Porto, A. M. y Santorum Paz, M.R. (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Barca, A. y Morán, H. (2005). O autoconceito no alunado de formación profesional de grau médio da galiza: característica e influencia sobre os procesos e os resultados da aprendizaxe. *VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía - Setembro 2005*.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Seijas, S. Muñoz, M. A. y Santamaría, S. (2003). *Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO)*. *Revista: Psicología, Educaçao, Cultura*, 1, vol. VII, 25-44.

- Barca, A.; Porto, A.; Brenlla, J.C.; Morán, H. y Barca Enríquez, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, Año XIX (2),197-217.
- Barca, A.; Porto, A.; Marcos, J. L.; Brenlla, J. C. y Morán, H. (1997). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 325-345.
- Barca, A. (Coord.), et al. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A.; Marcos, J.; Porto, A.; Brenlla, J. C. y Barca Enríquez, E. (2009). Estilos atribucionales y metas académicas del alumnado de educación secundaria y bachillerato: su capacidad predictiva en los enfoques de aprendizaje. En A. Barca (Coord.): *motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 347-381). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A.; Porto, A.; Santorum, R. y Barca Enríquez, E. (2009). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. En A. Barca (Coord.): *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp.281-324). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beane, J. A. y Lipka, R. P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1998a). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.): *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54).Granada: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, J. (1998b). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.383-428). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Bembenutty, H.; Zimmerman, B.J. (2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* Chicago, IL, April 21-23.
- Bernad, J. A. (2002). La enseñanza del pensamiento estratégico: programa de estrategias básicas de aprendizaje contextualizado PEBAC. En J. A. González-Pienda et al. (Coords.): *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención* (pp.53-88). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.B. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (I), 5-11.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A.
- Biggs, J. B, Kember, D, y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 261-280.
- Biggs, J. B. y Telfer, R. (1987). *The process of learning*. Australia: The Prentice-Hall.
- Bockaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Bockaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boggiano, A.K., Klinger, C.A y Main, D.S. (1986). Enhancing interest in peer interaction: a developmental analysis. *Child Development*, 57, 852-861.
- Boulton-Lewis, G. (1992). The SOLO taxonomy and levels of knowledge of learning. *Research and Development in Higher Education*, 15, 482-492.
- Boulton-Lewis, G. (1994). Tertiary students knowledge of their own learning: a SOLO taxonomy. *Higher Education*, 28, 387-402.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.): *Advances in Instructional Psychology I* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, J. D. y Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 421-430.
- Brown, J. D. y Taylor, T. A. (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Burton, L.; Ballentine, J.; Roslyn, A. y McIlveen, P. (2009). The relationships between personality, learning approaches, satisfaction with students support services and academic success. En: *44th Australian Psychological Society Annual Conference 2009, 30 Sept.-4 Oct.*, Darwin, Australia.
- Calderón, R. (n.f.). Constructivismo y aprendizaje significativo. Disponible en: <http://monografias.com/trabajos7/aprend.html>. [12-17-2004].
- Carabaña, J. (1987). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En C. Lerena (Ed.): *Educación y Sociología en España* (pp. 262-290). Madrid: AKAL.
- Castejón, J.; Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293-305.
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Chadwick, C. B. (1998). La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. *Capítulo Internacional Red Global para la Mejora de la Performance. Sociedad Internacional para la Mejora de la Performance*. [Online]. Disponible en: <http://www.pignc-ispi.com/articles/education/chadwick-psicologia.htm> [02-07-2005].
- Chen, K. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(I), 11-23.
- Cole, D.; Maxwell, S. ; Martín, J. ; Peeke, L. Seroczyunski, A. D.; Tram, J.; Hoffman, K. ; Ruiz, Mark; Jacques, F. y Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: a cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72(6), 1723-1746.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.

- Coll, C. (1988). La investigación psicoeducativa. En C. Col (Ed.): *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación* (pp. 223-311). Barcelona: Barcanova.
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de Psicología*. Buenos Aires: Thomson.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, M. y Todd, J. (2000). *Health and health behavior among young people. W.H.O Policy series: Health policy for children and adolescents*. Copenhagen: Universitat Bielefeld.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.191-226). New York: Springer-Verlag.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: outcomes, influences and practices. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1984). *The self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. V. y Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Craik, F.I. y Lockart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684. [Trad. Esp. (1980): Profundidad de procesamiento y retención de palabras en la memoria episódica. *Estudios de Psicología*, 2, 110-146].
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30, 37-46.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Derry, S.L. y Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.

- Dunkin, M.J. y Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S.; Adler, T.F.; Futterman, R.; Goff, S. B.; Kaczala, C. M.; Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Entwistle, N.F. (1981). *Styles of learning and teaching*. *Educational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Entwistle, N.F. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Entwistle, N.F.; Hanley, M. y Hounsell, D.J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 359-363.
- Entwistle, N.F., Hanley, M. y Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning an levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5, 99-144.
- Entwistle, N.F. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.F. y Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of precessing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Ertner, P; Newly, T. y MacDougall, M. (1996). Students responses and approaches to case-based instruction: the role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33(3), 572- 719.
- Ertner, P. A. y Newby, T. J. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflexive. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F, (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de secundaria. *Anales de la Psicología*, 12(2), 153-166.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

- Evans, C.J.; Kirby, J.R. y Fabrigar, L.R. (2003). Approaches to learning, need for recognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507-528.
- Falbel, A. (1993). ¿Qué es el constructivismo, y qué tiene que ver con Piaget?. *Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Programa de Informática educativa, MEP-FOD*, . Disponible en: <http://lk.media.mit.edu/projects/panama/lecturas/Falbel-const.pdf-windowsIn>. [13-4-2005].
- Feldman, S.C.; Martínez-Pons, M., y Shaham, D. (1985). The relationship of self-efficacy, self-regulation and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- Fiske, S. y Taylor, S. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. En H. W Resse y L. P. Lippsit (Eds.): *Advances in child development and behavior* (pp. 181-211). New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.): *The nature of intelligence* (pp.181-211). Hillsdale, NJ:LEA.
- Flavell J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weiner y R. H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, N. (1981). Recent approaches to de study and teaching of “effective learning” in higher education. *Review of Educational Research*, 3, 345-377.
- Garaigordobil, M.; Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, A. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(3), 109-126).
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. [Online], 3(0), 51 párrafos. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html1> [5-13-2005].
- García Fernández, J.A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alambra Longman.

- García Gómez, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Psicología. COM* [Online], 3(1), 26 párrafos. Disponible en: http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/art_5.htm [5-14-2005].
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B.; Garfella, P.; Sánchez, F.; Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 12-28.
- Gardner; H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Piados.
- González González, S. G. y García Señorán, M. (2009). Procesos motivacionales, ejecución y actividad académica: teoría y evaluación cualitativa. En A. Barca (Coord.): *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González-Anleo, J. et al. (1997). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo (Vol. 6). La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- González Cabanach, R.; Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro Agüin, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vásquez (Coords.): *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, R. y Valle, A. (1998). Las atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.): *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp.179-214). Madrid: Pirámide.
- González Cabanach, R.; Valle A., A.; Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- González Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iber Psicología*, 6 (12), 1-22.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, Ma. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González, Ma. T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Goodwin, J. (2009). *Historia de la Psicología Moderna*. México: Editorial Limusa, S.A.
- González, M. C. y J. Tourón (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista Psicodidáctica.*, 4, 5-39.
- González-Pienda, J. (1998). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 148-191). Madrid: Editorial Síntesis.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(7), 247-258.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A.; Núñez Pérez, J. C.; González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L., Rocés, C.; García, M., González, P.; Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-558.
- González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S. y Álvarez, L. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-288.
- González-Pienda, J.; Valle, A. y Álvarez Pérez, L. (2002). Inteligencia y aptitudes. En J. A. González-Pienda, Ramón González Cabanach, José C. Núñez y A. Valle (Coords.): *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 69-93). Madrid: Ediciones Pirámide.
- González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S. y García García, M. S. (2003). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pumariega, S.; Núñez Pérez, J. C.; González Cabanach y Valle A., A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. A. González-Pienda, Ramón González Cabanach, José C. Núñez y A. Valle (Coords.): *Manual de Psicología de la Educación* (pp.41-68). Madrid, Editorial Pirámide.

- González Cabanach, R. y Valle, A. (1998). Las atribuciones causales. En J. A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.): *Dificultades del aprendizaje escolar* (179-214). Madrid: Pirámide.
- Greenberg, J. y Pyszynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273-280.
- Greenwald, A. G. y Pratkanis, R. R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.): *Handbook of social cognition. Vol. 3.* (pp.129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haller, E.; Child, D. y Walberg, H. (1988). ¿Can Comprehension Be Taught?. A Quantitative Synthesis of “Metacognitive” Studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Hayamizu, T.; Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck’s model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.): *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 389-421). Madrid: Alianza.
- Hattie, J.; Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-137.
- Helmke, A. y Van Aken, M.A.G (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández, A. (2000). El pensamiento tácito del docente y su autoconcepto profesional. *Iber Psicología*. [Online], 5.2.1, 48 párrafos. Disponible en: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi9/hernandez/hernandez.h>. [5-12-2005].
- Hernández P., F. y Hervás, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en Educación Superior. *REOP*, 16(2), 283-299.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hilgard, E. R. (1970). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Huitt, W. (1998). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive*. [Online], 11 párrafos. Disponible en: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/piaget.html> [11-3-2004].

- Jiménez, Hernández, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Justicia, F. (1998). Metacognición y currículo. En J. Beltrán y C. Genovard (Comp.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.358-381). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Jul, J. (1992). A theory of self-regulation: activo versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: an International Review*, 41 (2), 97-129.
- Kirby, J. (Ed.) (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Kirby, J. y Biggs, John (1980). *Cognition, development, and instruction*. New York: Academic Press, Inc.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation* (pp.111-169). San Diego: Academic Press.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A.
- Laurillard, D.M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Lecky, P. (1969). *Self-Consistency*. Garden City, New York: Anchor Books. (El trabajo original se publicó en 1945).
- Leonard, N. H.; Beauvais, L. L. y Scholl, R. W. (1995). A self concept-based model of work motivation. *Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management in August, 1995*. Disponible en: http://www.cba.uri.edu/scholl/Papers/Self_Concept-Motivation.HTM [12-5-2005].
- Lindzey, J. y Faulkner A. (1996). Report of a longitudinal study regarding the learning approaches and motivational patterns of academically highly able students in a secondary or middle school setting. Disponible en: http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/lin_faul.htm. [07-01-2005].
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de la Psicología*, 12 (2), 179-184.
- Luna, E. y González, S. (1986). Análisis del currículum evaluado en clases de matemática de octavo grado en escuelas de Santiago. Santiago: *Publicaciones UCMM*.
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.

- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and de self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marcos, J. L., (1997). Marco conceptual de la Psicología del aprendizaje. En A. Barca, J. L. Marcos, J. C. Núñez, A. M. Porto y M. R. Santorum (Comps.): *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 23-59). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attributions, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, , H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (2003). A reciprocal model of the causal ordering of academic self-concept and achievement. Paper presented at NZA, RE AARE. Auckland, New Zealand, November.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H.W. y Richards, G.E. (1988). The outward bound bridging course for low achievement high school males: Effects on academic achievement and multidimensional self-concept. *Australian Journal of Psychology*, 40, 281-298.
- Marsh, H. W. y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41.54.
- Marsh, H. W., Craven, R. y Debus, R. (1998). Structural, stability and development of young children's self-concepts: a multicohort-multiocassion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Martin, E.; García, L.; Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.

- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds): *The experience of learning* (pp. 39-57). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F.; Wen, Q. y Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing pattern in China and Uruguay. *Anales de la Psicología*, 12 (2), 123-132.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mayer, R. (1992). Cognition and Instruction: their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.
- Mayya, S.; Rao, A.K. y Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. Disponible en: <http://ijahsp.nova.edu/articles/vo2num7/mayya.htm> [7-1-2005].
- McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect and motivation in improving teacher education. En N.M. Lambert y B.L. McCombs (Eds.): *How students learn* (pp.379-408). Washington, D.C.: APA.
- Miller, D. T. y Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction?. *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Miller, B. R.; Behrens, J.T. ; Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miñano Pérez, P. y Castejón Costa, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivas-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. IX, junio 2008, número 28. Disponible en: <http://reme.uji.es>.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.309-330). Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.): *Estrategias de aprendizaje* (pp.15-62). Madrid: Visor.
- Moller, J.; Pohlmann, B.; Koller, O. y Marsh, H. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167.

- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Mullis, R.L.; Rathge, R. y Mullis, A.K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence. A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 541-548.
- Musitu, G.; Román Sánchez, J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu, G.; Román Sánchez, J. M. y Gracia Fuster, E. (1988). *Familia y educación, prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Najar, R. y Davis, K. (n.f.). Approaches to learning and studying in psychology: a revised perspective. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/01pap/naj01247.htm>. [07-01-2005].
- Nave, B. (1990). Self-Esteem: the key to student success. *National Dropout Prevention Center. A Series of Solutions and Strategies*. Disponible en: <http://www.ndpc-n.org/publica/solustrat/ss03.pdf>. [05-12-2005].
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement, motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Neisser, U.; Boodoo, G. ;Bouchar, T.; Boykin, A.; Brody, N.; Ceci, S.; Halpern, D.; Loehlin, J.; Perlott, R. y Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; García Rodríguez, M.; González-Pumariega, S.; Rocés Montero, C.; Álvarez Pérez, L. y González Torres, M.C. (1999). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. A. González-Pienda, A. Escoriza, A. Barca y R. Cabanach (Comps.): *Psicología de la Instrucción II* (pp. 33-64). Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; González, S.; González, R.; Barca, A.; Valle, A.; Porto, A. y Santorum, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7(12), 183-209.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.

- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., y González Torres, M.C. (1998b). Learning strategies, self-concept, and academic achievement. *Psicothema*, 10,1, 97-109.
- OECD, (2000). Knowledge and skills for life. First results from de OECD Programme for International Student Assessment (PISA).
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela. Padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-352). Madrid: Alianza.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficay, self-concept and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.): *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Palmero, F.; Fernández-Abascal, E.; Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España, S. A. U.
- Pardo, A, y Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en la segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R. y Brière, N. (2002). Association among perceived autonomy support, forms of self-regulation and persistence: a prospective study. *Motivation and emotion*, 25(4), 279-306.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive-motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376.
- Pérez, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp.452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 23-40.

- Pintrich, P.R. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicación*. Madrid: Pearson Education, S. A.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students motivational belief and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J. L. Mece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 149-179). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1988). Estatutos. Santiago: *Colección Documentos PUCMM*.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1998). Reglamento Académico General. Santiago: *Colección Documentos PUCMM*.
- Porto, A. (1994). *Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral inédita.
- Porto, A. ; Barca, A.; Santorum, M. y García Fernández, M. (2009). Las teorías sobre los enfoques de aprendizaje. En A. Barca (Coord.): *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp.223-267). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- Pozo, J. I. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información*. Barcelona: EDEBE.
- Purkey, W. (1998). An overview of self-concept theory for counselors. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personal Services, Ann Arbor, Michigan (An ERIC/CAPS Digest: ED304630). Disponible en: <http://Chiron.valdosta.edu/whuitt/files/selfconc.htm1>. [5-10-2005].
- Prieto Navarro, L. (n.f). La autosuficiencia en el contexto académico. Disponible: en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.pdf>. [10-02-2005].
- Ramírez, M. y Herrera, F. Autoconcepto (n.f). Disponible en: <http://www.urg.es/-iramirez/Autoconcepto.htm> [05-05-2005].
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning experience. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Rivas, F. (1977). Orientación y predicción escolar. *Vida Escolar*, 191, 67-72.
- Rosario, P.; Núñez, J. C.; González-Pienda, J. A.; Almeida, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. y Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.

- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning experience. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Riding, R. y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Rodríguez, S.; González, R.; Piñeiro, I.; Valle, A.; Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2003). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S.; González Cabanach, R.; Valle, R.; Núñez, J. y González-Pienda, J. (2004) Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rogers, C. R. (1951). *Client centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Kifflin. [Trad. Cast.: *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós, 1980].
- Roces Montero, C.; González-Pienda, J.A. y Álvarez Pérez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle (Coords.): *Manual de psicología de la educación* (pp.95-116). Madrid: Editorial Pirámide.
- Royce, J. R. y Powell, A. (1981). Teoría multifactorial sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.): *Psychological Perspective on the Self*, Vol. 3 (pp.107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K.H. (1985). Socially withdrawn children: An “at risk” population? En B.H. Schneider, K.H. y J.E. Lendingham (Eds.): *Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 125-139). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Sachs, J.; Law, Y.K. y K.K. Chan, C. (2003). A nonparametric item analysis of a selected item subset of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 395-423.
- Santrock, J. (2005). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Selmes, I. (1986). Approaches to normal learning tasks adopted by senior secondary school pupils. *British Educational Research Journal*, 12 (1), 15-27.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schunk, D. A. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 305-311). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schmeck, R.R. (1988). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. En R.R Schmeck (Ed.): *Learning strategies and learning styles* (pp.317-347). New York: Plenum Press.
- Shale, S. y Trigwell, K. Student Approaches to Learning. Disponible en: <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2main.asp> [11-19-2004].
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shepperd, J. A. y Arkin, R. M. (1991). Behavioral other-enhancement: Strategically obscuring the link between performance and evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 79-88.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas and Research Programs in the Study of Teaching. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching* (pp.3-36). New York: McGraw-Hill (Trad. Cast. 1989: *La investigación de la Enseñanza*). Barcelona: Paidós Educador, 1989.

- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Solano, P.; González-Pianda, J.A.; González-Pumariega, S. y Núñez, J. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 2(9), 1138-1663.
- Soriano, J. A.; Navas, L. y Sampascual, G. (2006). Las metas de los alumnos de ESO en educación física: análisis predictivo según las atribuciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 445-456.
- Stainback, S.W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stallings, J. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow-Through classroom observation evaluation*. California: Stanford Research Institute.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Piados.
- Sternberg, R. J. (2000). ¿Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*. [Online], 9/1/2000. Disponible en: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-66414873.html>. [4-3-2005].
- Storr, A. (1998). *Solitude: a return to the self*. New York: Quality Paperback Club.
- Shale, S. y Trigwell, K. (2004). Student approaches to learning. Obtenido en <http://www.learning.ox.ac.uk>.
- Swann. W. B. Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1038-1051.
- Tejedor-Tejedor, F. J.; González-González, S. G. y García-Señorán, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123-132.
- Tek Yew, L. (2005). Adoption of deep learning approaches by final year marketing students: a case study from Curtin University Sarawak. *In The Reflective Practitioner*. Proceedings of the 14th Annual Teaching Learning Forum, 3-4, February. Terth: Murdoch University. Disponible en: <http://Isn.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/lew.html>. [7-12-2005].
- Ugatetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=28234&info=resumen>. [12-5-2005].

- Ureña Camacho, I. J. (2002). Características de los directores de centros educativos privados efectivos del nivel básico del distrito educativo 06-06 de Moca, período 2000-2001. Santiago: *Publicaciones PUCMM* (tesis de maestría).
- Urdan, T. y Turner, J.C. (2007). Competence Motivation in the Classroom. En A. Elliot y C. Dweck: *Handbook of competence and motivation* (pp.297-317. Nueva York: Guilford Press.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Valdez, G. (n.f). Approaches to learning. *North Central Regional Educational Laboratory*. Disponible en: <http://www.ncrel.org/tand/build2.htm>. [12-20-2004].
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Barca, A. y Núñez, J.C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, año L V, 206, 137-164.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Vieiro Iglesias, P.; Cuevas, L. M.; Rodríguez, S. y Baspino, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica* [Online], No. 4. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2001832&info=resumen>. [10-11-2005].
- Valle, A. ; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J. y González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A.; Gómez T., M.; Vieiro Iglesias, P. y Fernández Suárez, A. (1998). Los enfoques de aprendizaje y estudio. En A. Valle y R. González Cabanach: *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar* (pp. 221-248). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J. y Suárez Riveiro, J. M., Piñeiro Aguin, I. y Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valle, A.; Núñez, J.C.; Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda et al. (Coords.): *Manual de Psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A.; Núñez, J. C.; Cabanach, R.; Rodríguez, S. ; González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 40 (1), 111-122.

- Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar (Self-concepts in young students. Analysis of its relation to variables of the family context). *ACTAS del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 489-497.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Villa, A.; Calvere, E.; Villardón, L. y Cardeñoso, O. (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Pedro Tosaus Albadía, Traduc.). Barcelona: Piados. (El trabajo original se publicó en 1986).
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Silvia Furió, Traduc.). Barcelona: Romanyá/Valls, S. A. (La primera traducción al castellano se publicó en 1979).
- Watson, J. B. (1976). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning. En M. C. Wittrock (Ed.): *The handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: McMillan.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Woolfolk, A. *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Zhang, L. F. (2000). University students learning approaches in three cultures: an investigation on Biggs's 3P Model. *The Journal of Psychology*. Disponible en: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-59552752.html>. [4-6-2005].
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-22.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

ANEXOS ESTADÍSTICOS

TABLAS RELATIVAS A LA JUSTIFICACIÓN DEL CONTRASTE DE HIPOTESIS Y VERIFICACION OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Hipótesis 2 (H2).

Las buenas condiciones de estudio en la casa y las actitudes positivas de la familia ante el estudio de los hijos ejercen una influencia positiva y significativa sobre los procesos de aprendizaje, especialmente, sobre los Enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG) del estudiantado de la muestra. En los niveles bajos de las variables mencionadas, se afirma que la influencia será positiva y significativa en los enfoques superficiales de aprendizaje (EOR-SP). (Ver *Tabla No. 59* y *Tabla No. 60*).

Tabla No. 59 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).
V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables de relación Estudio/Familia y Relaciones Familia-Centro Académico. V. D.: EOR-SG (Enfoque de Orientación al Significado). R²/Varianza ajustada, total explicada: 12,3 %

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Autorregulación del Estudio=ADE	0.296	0.086	0.088	0.296	0.000
2	Valoración Positiva de los Estudios por la Familia=VPEF	0.349	0.123	0.034	0.189	0.000
3	Ayuda al Estudio y Relación Familia-Centro Académico =AERFC	0.356.	0.123	0.005	0.073	0.039

Por el contrario, la última parte de la hipótesis apenas tiene en sí misma relevancia porque los datos no reflejan una influencia significativa de las variables relacionadas con la familia sobre los enfoques de aprendizaje de orientación superficial (EOR-SP) del estudiantado. Tan sólo el 2,9 % de la varianza total explicada de las variables que entran en la ecuación sería responsable de la capacidad predictiva sobre EOR-SP y, por consiguiente, debe considerarse como inapreciable (ver *Tabla No. 60*).

Tabla No. 60 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Escala ECEFA-92 de Variables de relación Estudio/Familia y Relaciones Familia-Centro Académico. V. D.: EOR-SP (Enfoque de Orientación Superficial). R²/Varianza ajustada, total explicada: 2,9 %

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif (P<)
1	Autoregulación del Estudio (ADE)	0.156	0.023	0.024	0.156	0.000
2	Ayuda al estudio y relación Familia-Centro Académico (AERFC)	0.178	0.029	0.007	0.089	0.016

Hipótesis 3 (H3).

Las atribuciones causales internas y el autoconcepto académico ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG); mientras que lo contrario ocurre con las atribuciones causales externas y el bajo autoconcepto académico. Se afirma que estas últimas inciden en la obtención del enfoque superficial de aprendizaje (EOR-SP).

Sin embargo, de acuerdo con esta Tabla No. 62 se puede apreciar con especial interés que la contribución a la varianza explicada total que integra a las variables que entran en la ecuación de regresión con efectos sobre los Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP) es del 14%, por lo tan tanto, es sensiblemente inferior en relación con el caso anterior.

Tabla No. 61 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Atribuciones Causales Internas, Atribuciones externas, Autoconcepto académico, Autoconcepto Académico General y Autoconcepto General. V. D.: EOR-SG (Enfoque de Orientación al Significado). R²/Varianza ajustada, total explicada: 26,5

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio De R ²	Beta B	Signif. (P<)
1	Atribuciones causales Internas (SEA.AT.INT)	0.464	0.214	0.215	0.464	0.000
2	Autoconcepto Académico (AA-ECEFA)	0.500	0.248	0.034	0.195	0.000
3	Autoconcepto General (AG-ECEFA)	0.509	0.257	0.010	0.106	0.001
4	Atribuciones Externas (SEA.AT.EXT)	0.510	0.262	0.425	0.082	0.010
5	Autoconcepto Social General (ASG)	0.519	0.265	0.004	0.064	0.048

Tabla No. 62 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Atribuciones Causales Internas, Atribuciones externas, Autoconcepto académico, Autoconcepto Académico General y Autoconcepto General. V. D.: EOR-SP (Enfoque de Orientación al Significado). R²/Varianza ajustada, total explicada: 14,0%

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif. (P<)
1	Atribuciones causales (SEAT.AT.INT)	0.245	0.059	0.060	0.245	0.000
2	Atribuciones Externas (SEAT.AT.EXT)	0.345	0.117	0.059	0.244	0.000
3	Autoconcepto General (AGACEFA)	0.374	0.136	0.020	0.145	0.000
4	Autoconcepto Académico (AAECEFA)	0.380	0.140	0.005	0.082	0.030

Hipótesis 4 (H4).

Las atribuciones causales internas y las metas académicas de aprendizaje y de competencia ejercen una influencia positiva y significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, así como en los procesos de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG). Las atribuciones causales externas y las metas de valoración social ejercen influencia en el rendimiento académico deficiente y en la adopción de enfoques de aprendizaje superficiales (EOR-SP).

De acuerdo con los datos que se observan en la *Tabla No. 64* que presentamos a continuación, se confirma que para el rendimiento académico bajo (ver el valor de los coeficientes beta negativos) poseen una buena capacidad predictiva las variables de Estilos Atribucionales Externos (EST. ATR. EXT), así como las Metas académicas de Valoración Social (MVS), mientras que la variable Metas de Competencia presenta un coeficiente beta positivo, aunque, hay que añadir a continuación, que la contribución de las tres variables a la ecuación de regresión es baja (10.8% según se constata en la *Tabla No. 64*).

Tabla No. 63 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Estilos Atribucionales Internos y Externos, Metas de Aprendizaje, de Competencia y de Valoración Social V. D.: RENDIMIENTO ACADEMICO. R²/Varianza ajustada, total explicada: 10.8

Mo ede ic	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif. (P<)
1	Estilos Atribucionales Externos (EST.ATR.EXT)	0.284	0.080	0.080	-0.230	0.000
2	Metas de Valoración Social (MVS)	0.304	0.092	0.012	-0.136	0.001
3	Metas de Competencia (MCOM)	0.329	0.108	0.010	0.130	0.000

Además, se confirma la hipótesis 4 que planteamos, también en su primera parte. Es decir, son las Atribuciones Causales Internas (SEAT. ATR.INT.) y las metas de aprendizaje (MAPREND las que explican una buena parte de la varianza en su contribución predictiva sobre los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG), aunque también entran aquí las Metas de Valoración Social (MVS). (Véase *Tabla No. 64*).

**Tabla No. 64 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos).
V. I.: Estilos Atribucionales Internos y Externos, Metas de Aprendizaje, de Competencia y de
Valoración Social V. D.: RENDIMIENTO ACADEMICO. R²/Varianza ajustada, total explicada: 10.8**

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif. (P<)
1	Estilos Atribucionales Externos (EST.AT.EXT)	0.284	0.080	0.080	-0.230	0.000
2	Metas de Valoración Social (MVS)	0.304	0.092	0.012	-0.136	0.001
3	Metas de Competencia (MCOM)	0.329	0.108	0.010	0.130	0.000

**Tabla No. 65 Resultados del análisis de regresión múltiple (pasos sucesivos). VI: Estilos atribucionales internos (Est. At. Int.), Estilos atribucionales externos (Est. At. Ext.), Metas de Aprendizaje (MAPREND), Metas de competencia (MCOMP) y Metas de Valoración Social (MVS). V.D: Enfoques de Orientación al Significado (EOR-SG)
Varianza total explicada 23.8%**

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta	Significado (p<)
1	Estilos atribucionales Internos (Est.At. Int.)	0.391	0.153	0.153	0.332	0.000
2	Metas de Aprendizaje (MAPREND)	0.445	0.198	0.045	0.190	0.000
3	Metas de Valoración Social (MVS)	0.480	0.230	0.032	0.209	0.000
4	Estilos atribucionales Externos (Est. At. Ext.)	0.488	0.238	0.008	-0.095	0.004

No podemos confirmar la hipótesis en su segunda parte, puesto que, como se observa en la *Tabla No. 66* que representa los valores que entran en la ecuación de regresión, la

práctica totalidad de las variables atribucionales y de metas académicas inciden en los enfoques de aprendizaje de orientación superficial (EOR-SP), destacando que son, en efecto, las Metas de Valoración Social, (MVS) las que explican la mayor parte de la varianza total, es decir un 13,4% del 23.7% total, resultado y conclusiones que se contemplan en una buena cantidad de trabajos científicos existentes sobre este tema, tal y como tendremos ocasión de analizar en la discusión y conclusiones que se exponen en el capítulo destinado a este fin en esta tesis.

Tabla No. 66 Resultados del análisis de regresión múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Estilos Atribucionales Internos y Externos, Metas de Aprendizaje, de Competencia y de Valoración Social V. D.:Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP). R²/Varianza ajustada, total explicada: 23.7%

Modelo	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Significado (p<)
1	Metas de Valoración Social (MVS)	0.366	0.134	0.134	0.287	0.000
2	Estilo Atribucional Interno (Est. At. Int.)	0.453	0.205	0.072	0.278	0.200
3	Estilo atribucional externo (Est. At. Ext.)	0.483	0.233	0.028	0.181	0.000
4	Metas de competencia (Mcomp)	0.487	0.237	0.004	0.068	0.037

Hipótesis 5 (H5).

Las atribuciones causales internas, las estrategias de aprendizaje de organización y comprensión y el autoconcepto académico ejercen una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que las atribuciones causales externas, el bajo autoconcepto académico y las estrategias superficiales inciden en la obtención de un rendimiento académico deficiente.

Esta hipótesis se puede confirmar plenamente debido a que el análisis de los datos corroboran lo que se afirma, si bien hay una pequeña salvedad, aunque el efecto es mínimo.

Es decir, son las variables de *Autoconcepto Académico (AA)*, *Autoconcepto Académico General (AAG)* y las *Estrategias de Comprensión (ESTR. COM)* las que poseen un efecto positivo y capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado dominicano del primer año de universidad en la PUCMM.

La salvedad hay que hacerla en la contribución mínima de la variable Estilos Atribucionales Internos (Est. AT. INT) que contribuye a la ecuación de regresión con un 0,6 %, mientras que las tres anteriores contribuyen con el 33% de la varianza, sobre un total de 35%. La hipótesis, en definitiva, se confirma sobre todo cuando observamos, además, que entra en la ecuación de regresión la variable Estrategias Superficiales de Aprendizaje (EST. SUPERF.) y siempre con un coeficiente beta negativo (ver tabla No. 67), resultado que está de acuerdo con la mayoría de los trabajos que se exponen sobre este tema en la literatura científica existente en la actualidad.

Tabla No. 67 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). V. I.: Estilos atribucionales internos y externos, Estrategias de Aprendizaje de Organización y de Comprensión y Autoconcepto Académico. V. D.: RENDIMIENTO ACADEMICO (Enfoque de Orientación Superficial). R²/Varianza ajustada, total explicada: 35.0%

Mo de lo	Variabes Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif. (P<)
1	Autoconcepto Académico (AA)	0.548	0.300	0.300	0.548	0.000
2	Autoconcepto Académico General (AAG)	0.578	0.334	0.034	0.301	0.000
3	Estilos Atribucionales Internos (EST.AT.INT)	0.584	0.341	0.006	-0.082	0.000
4	Estrategias Superficiales (EST.SUPERF)	0.589	0.347	0.006	-0.084	0.005
5	Estrategias de Comprensión (EST.. COMP)	0.592	0.350	0.003	0.064	0.005

Hipótesis 6 (H6).

Se afirma que la utilización por parte del alumnado de la muestra de las metas de aprendizaje y de competencia y de las estrategias de organización y comprensión, así como de enfoques de aprendizaje orientados al significado (EOR-SG), ejerce una influencia significativa en la obtención de un buen rendimiento académico, mientras que las metas de valoración social, las estrategias superficiales y los enfoques superficiales (EOR-SP), influyen significativamente en la obtención de un bajo rendimiento académico .

Finalmente, esta última hipótesis, podemos confirmarla en su totalidad si exceptuamos la ausencia en la ecuación de regresión de la variable EOR-SG. Todos los demás extremos de la hipótesis se cumplen en los términos que se afirman. (Ver *Tabla No. 67*).

Tabla No. 68 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). VI: Escala ECEFA/92 de Variables PROCESO (Variables Estilos/Enfoques de aprendizaje, Metas académicas y Estrategias de aprendizaje). V.D.: Rendimiento académico (nota media global). R^2 /Varianza total explicada 19%

V. I.: Meta s de Apre	Variables Predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif. (P<)
1	Estrategias de Comprensión (EST.COMP)	0.285	0.080	0.081	0.285	0.000
2	Estrategias Superficiales (EST.SUPERF.)	0.373	0.137	0.058	-0.242	0.000
3	Metas de Valoración Social (MVS)	0.402	0.158	0.022	-0.153	0.000
4	Metas de Competencia (MCOM)	0.415	0.168	0.011	0.108	0.001
5	Metas de Aprendizaje (MAPREN)	0.425	0.175	0.008	-0.100	0.007
6	Estrategias de Organización (EST.ORG)	0.437	0.184	0.010	0.118	0.002
7	Enfoque de Orientación Superficial (EOR.SP)	0.449	0.194	0.004	-0.097	0.010
8	Estrategias de Apoyo (EST.APOYO)	0.445	0.190	0.007	0.081	0.044

INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS

CEAP48

ESCALA DE MOTIVACION ACADEMICA Y ESTILOS ATRIBUCIONALES

CUADERNILLO

En este Cuadernillo encontrarás una serie de **cuestiones/frases** que hacen referencia a expectativas o metas de estudio, aspectos de atribución y motivacionales que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje.

Rogamos leas cuidadosamente **todas las cuestiones/frases** que se presentan y contestes con la mayor objetividad que te sea posible. No existen contestaciones o respuestas correctas o erróneas porque las personas tienen distintas formas de abordar sus tareas estudio y de aprendizaje en función de sus creencias, conocimientos y convicciones sobre la forma de desarrollar y realizar su trabajo.

Verás que cada cuestión/frase tiene 7 posibles alternativas de respuesta.
A continuación, indica tu respuesta trazando una cruz en aspa (**X**) en la **Hoja de Respuestas** que se entrega, justo debajo del número que consideres el más apropiado, teniendo en cuenta que **1** significa Totalmente en desacuerdo y **7** Totalmente de acuerdo y los demás números oscilan entre **2 = Desacuerdo**, **3 = Casi desacuerdo**, **4=Indiferente**; **5 = Casi acuerdo**, **6 = Acuerdo**.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Indiferente			Totalmente de acuerdo

Las cuestiones/frases, están ordenadas numéricamente por filas en la hoja de respuestas. Sigue esta numeración al contestar. Procura no dejar ninguna cuestión/frase sin contestar.

Autores: Alfonso Barca Lozano y Ana Porto Rioboo (Universidad de A Coruña).
Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento fotostático, electrónico o

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Indiferente			Totalmente de acuerdo

I. SUBESCALA MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJE (SEMAP-01)

1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.
4. Reconozco que estudio sólo para aprobar.
5. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.
6. Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer.
7. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.
8. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.
9. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.
10. A la hora de hacer exámenes tengo miedo de suspender.
11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.
12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.
13. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.
14. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.

15. Lo importante para mi es conseguir buenas notas en todas las materias.
16. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Indiferente	Totalmente de acuerdo		

17. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.
18. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.
19. Estudio sólo aquello que me van a preguntar en los exámenes.
20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.
21. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as.
22. Creo que soy un/a buen/buena alumno/a.
23. Tengo buenas cualidades para estudiar.
24. Me considero/ un/a alumno/a del montón.

II. SUBESCALA DE ESTILOS ATRIBUCIONALES (SEAT-01)

1. Me esfuerzo en mis estudios porque mis padres se sienten orgullosos de mí.
2. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.

3. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.
4. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.
5. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.
6. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Indiferente			Totalmente de acuerdo

7. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.
8. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.
9. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.
10. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.
11. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.
12. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.
13. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas.
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.

- 16. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.**
- 17. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.**
- 18. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias.**
- 19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.**
- 20. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.**

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Indiferente			Totalmente de acuerdo

- 21. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.**
- 22. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.**
- 23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.**
- 24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles.**

*Asegúrate de que todas las cuestiones/frases están contestadas.
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION Y AYUDA.*

ESCALA SIACEPEA

SISTEMA INTEGRADO DE EVALUACION DE ATRIBUCIONES CAUSALES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CUADERNILLO

En este Cuadernillo encontrarás una serie de **cuestiones/frases** que hacen referencia a aspectos atribucionales, motivacionales y estratégicos que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje.

Rogamos leas cuidadosamente **todas las cuestiones/frases** que se presentan y contestes con la mayor objetividad que te sea posible. No existen contestaciones correctas o erróneas, porque las personas tienen distintas formas de orientarse hacia el estudio y el aprendizaje, en función de sus creencias y conocimientos sobre la forma de desarrollar y realizar su trabajo.

*Escribe tus datos personales en la parte superior de la **Hoja de Respuestas**. Cada cuestión/frase tiene **5 posibles alternativas de respuesta**.*

A continuación, indica tu respuesta trazando una raya o aspa (-/x) en la Hoja de Respuestas que se entrega, justo debajo de la sigla que consideres la más apropiada. **Fíjate bien lo que significa cada sigla:**

TD: Totalmente en Desacuerdo. **D:** En Desacuerdo. **MAD:** Más de Acuerdo que Desacuerdo. **A:** De Acuerdo. **TA:** Totalmente de Acuerdo.

Las cuestiones/frases, están ordenadas numéricamente por filas en la hoja de respuestas. Sigue esta numeración al contestar. Procura no dejar ninguna cuestión/frase sin contestar.

Autor del Manual y Adaptación de Subescalas: Alfonso Barca Lozano (Universidad de A Coruña). **Procedencia:** J. Biggs (*Australian Council for Educational Research, 1987*). Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento fotostático, electrónico o

informático. Todos los derechos están reservados. © Copyright by Alfonso Barca Lozano. Depósito Legal C-2684-2000. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. A Coruña (España). **E-mail:** barca@udc.es

ESCALA SIACEPEA

I

SUBESCALA E.A.C.M.

1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad.
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.
5. A veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.
7. Cuando obtengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.
8. A veces consigo buenas notas solamente porque el material de estudio es fácil de aprender.
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.
10. Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un/una mala estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas.
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.
14. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.
15. Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que *caigan* o salgan en el examen las preguntas que estudio.
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.
17. Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o a encontrarme en un mal momento.
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.
19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.

20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.
21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.
22. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan.
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.

II

SUBESCALA C.E.P.E.A.

1. Elegí estos estudios pensando más en las salidas profesionales que por interés en ellos.
2. El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda.
3. Quiero conseguir las mayores calificaciones en todas las materias de tal forma que pueda optar a los mejores puestos laborales cuando me licencie.
4. Creo que completar apuntes es una pérdida de tiempo, de tal forma que sólo estudio seriamente lo que se da en clase.
5. Mientras estoy estudiando, pienso en las situaciones reales en las que ese material puede ser útil.
6. Resumo las lecturas sugeridas en la bibliografía y las incluyo en mis apuntes.
7. Me desamino con una baja calificación en un parcial y me preocupa cómo puedo subirla en el próximo.
8. Aunque me doy cuenta de que la ciencia es cambiante, me siento obligado/a a descubrir lo que me parece que es verdad en este momento.
9. Deseo intensamente sobresalir en mis estudios.
10. Aprendo algunas cosas maquinalmente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria.
11. Al leer material nuevo, estoy continuamente recordando material que ya se y lo interpreto bajo otro aspecto.
12. Intento estudiar todos los días y repaso regularmente cuando el examen está próximo.

- 13.** Me guste o no, reconozco que la educación superior es una buena forma de obtener un trabajo seguro y bien pagado.
- 14.** Realmente cualquier tema puede ser muy interesante una vez que te metes en él.
- 15.** Me veo como una persona básicamente ambiciosa y quiero llegar hasta el final en cualquier cosa que hago.
- 16.** Me gustan las materias con mucho contenido de detalles (nombres, fechas, fórmulas...)
- 17.** Trabajo mucho los temas para elaborar mi propio punto de vista, sólo así me siento satisfecho/a.
- 18.** Intento hacer los trabajos lo antes posible una vez que se fijan.
- 19.** Incluso cuando he estudiado mucho para un examen, me preocupa no hacerlo bien.
- 20.** Pienso que estudiar temas académicos puede ser tan interesante como una novela o película.
- 21.** Si llegase el caso, sacrificaría mi popularidad con mis compañeros/as por el éxito en mis estudios
- 22.** Me limito a estudiar aquello que se dice; creo que es innecesario hacer cosas extra.
- 23.** Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.
- 24.** Después de una clase o lectura re-leo mis apuntes para estar seguro/a de que son legibles y que los entiendo.
- 25.** Los profesores/as no deben esperar que empleemos el tiempo estudiando material que sabemos que no va a entrar en el examen.
- 26.** Cuanto más trabajo tengo más me siento absorbido/a por él.
- 27.** Una de las cosas más importantes para mí a la hora elegir carrera o especialidad es si seré capaz de sacar las máximas notas
- 28.** Aprendo mejor con profesores/as que dan los apuntes cuidadosamente y escriben los principales puntos en el encerado.
- 29.** La mayoría de los temas nuevos son interesantes y suelo emplear tiempo extra intentando saber más sobre ellos.
- 30.** Me hago preguntas sobre temas importantes hasta que los comprendo completamente.
- 31.** Me fastidia tener que emplear más años estudiando, pero creo que el resultado final merece la pena.

32. Creo firmemente que mi principal meta en la vida es descubrir mi propia filosofía y sistema de creencias y actuar en consecuencia con ello.
33. Obtener calificaciones altas es para mí un tipo de juego competitivo, y juego a ganarlo.
34. Creo que es mejor aceptar las ideas y afirmaciones de mis profesores/as y cuestionarlas sólo bajo circunstancias especiales.
35. Empleo mucho de mi tiempo libre en profundizar en temas interesantes que se han tratado en clase.
36. Creo que es muy importante hacer todas las lecturas que se sugieren en clase.
37. Pienso que la universidad te ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo.
38. Los estudios me han cambiado la opinión sobre temas como la política, religión y filosofía de vida.
39. Creo que la sociedad se basa en la competición y las universidades deberían reflejar esto.
40. Suelo atenerme a lo que los profesores/as dicen que es importante más que fiarme de mi propio juicio.
41. Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.
42. Tengo limpios y bien organizados los apuntes de la mayoría de las materias.

Asegúrate de que todas las preguntas/cuestiones estén contestadas.



ESCALA DE EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO

ESEA-2 *

ADAPTACION A GALICIA (ESPAÑA): PROF. ALFONSO BARCA LOZANO (2001)

Esto no es un examen. Es una buena ocasión para que veas cómo eres. En este Cuestionario encontrarás una serie de frases y preguntas sobre lo que te interesa, agrada o desagrada. Tu tarea consiste en leer cada una de las preguntas y marcar tu contestación en la Hoja de Respuestas. No hay respuestas correctas o incorrectas; cualquiera de las frases puede tener diferentes respuestas. Asegúrate de que tus respuestas muestran lo que realmente piensas, y no comentes tus respuestas con los demás.

Cuando estés preparado para comenzar, lee cada una de las frases y escoge la respuesta que te parezca la más adecuada. Hay **6** respuestas posibles para cada una de las frases: *Falso*, *Verdadero*, y otras cuatro respuestas entre estas dos. En la **Hoja de Respuestas** hay seis espacios para contestar a cada una de las frases del Cuestionario. Después de leer cada frase escoge la respuesta que te parezca más adecuada y marca con *una cruz en aspa (X) en el espacio* que se encuentra debajo de la alternativa que has seleccionado.

Para que non tengas dudas sobre cómo responder, seguidamente mostramos dos ejemplos. Uno de ellos ya está respondido por otro alumno para que veas como se hace. En el segundo ejemplo, escoge tu propia respuesta y según lo que realmente piensas.

1 = Falso

3 = Más Falso que Verdadero

5 = Principalmente Verdadero

2 = Principalmente Falso

4 = Más Verdadero que Falso

6 = Verdadero

EJEMPLOS

1. Me agrada tener muchos amigos

	1	2	3	4	5	6
1	X					

Carlos marcó en la **Hoja de Respuestas** el espacio que está debajo de la respuesta que corresponde a “Verdadero”. Esto significa que realmente le agrada tener muchos amigos. Si no le agradase **nada** esto, entonces debería marcar el espacio que corresponde a “Falso”. Y si le agradase muy poco marcaría el espacio que corresponde a “Principalmente Falso”

- ESEA-2 es una forma adaptada y abreviada del Cuestionario SDQ-II (Marsch, 1991)

2. Soy alegre y con gran sentido del humor

	1	2	3	4	5	6
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Debes escoger la respuesta que mejor exprese cómo piensas que eres tú de alegre y de sentido del humor. Piénsalo bien y después traza una raya en el espacio correspondiente en el ejemplo 2 de la **Hoja de Respuestas**.*

Si te equivocas y deseas cambiar alguna respuesta ya marcada, puedes tacharla y poner una nueva en otro de los espacios disponibles dentro de la misma línea. Para cada una de las frases asegúrate de que tu respuesta se encuentra en la misma línea que la frase a la que has respondido. Debes elegir una respuesta y sólo una para cada frase. Es necesario que respondas a todas las frases.

Si tienes alguna pregunta que hacer, levanta la mano. Si lo has entendido perfectamente todo, vuelve la página y comienza. Una vez que hayas terminado, por favor, no hables con ninguno de tus compañeros.

1 = Falso
2 = Principalmente Falso
3 = Más Falso que Verdadero

4 = Más Verdadero que Falso
5 = Principalmente Verdadero
6 = Verdadero

1. En general, soy un fracasado/a.
2. Me encantan las clases de matemáticas.
3. Las lenguas son de las mejores asignaturas.
4. Soy mal estudiante en la mayoría de las materias.
5. Disfruto con los deportes y la gimnasia.
6. Los demás piensan que soy guapo/a.
7. Mis padres me comprenden.
8. Los demás se pueden fiar de mí, hago siempre lo que está bien.
9. Soy feliz la mayor parte del tiempo.
10. Los chicos/as se burlan de mi con frecuencia.
11. Tengo menos amigos de mi mismo sexo que la mayoría de la gente.
12. Tengo muchos amigos/as del sexo opuesto al mío.
13. No tengo muchas cosas de las que estar orgulloso/as.
14. Odio las matemáticas.
15. El trabajo en las clases de lenguas es facilísimo para mí.
16. La mayoría de las materias son difíciles para mí.
17. Corriendo soy bastante lento/a.
18. Tengo un rostro bonito.
19. Me entiendo bien con mis padres.
20. Siempre digo la verdad.
21. Frecuentemente, me encuentro deprimido/a y bajo/a de moral.
22. La mayoría de los chicos/as quieren que yo sea amigo/a suyo/a.
23. Tengo amigos/as con facilidad entre la gente de mi propio sexo.
24. Obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto al mío.
25. En general, me agrada ser de la forma que soy.
26. Hago mal los exámenes de matemáticas.
27. Me encantan las clases de lenguas.
28. Hago bien los exámenes de la mayoría de las materias.
29. Soy bueno/buena en actividades como los deportes o la gimnasia.
30. Soy atractivo/a físicamente.
31. No me agradan mucho mis padres.

32. Cuento mentiras con mucha frecuencia.
33. Me siento confuso/a y desorientado/a.
34. No me entiendo bien con chicos/as.
35. Disfruto compartiendo tiempo con los amigos/as de mi mismo sexo.
36. No soy popular con las personas del sexo opuesto.
37. En general tengo muchas cosas de las que estar orgulloso.
38. Las matemáticas son una de mis materias preferidas.
39. Obtengo buenos resultados en las lenguas.
40. Soy bueno/buena en la mayoría de las asignaturas.

1 = Falso
2 = Principalmente Falso
3 = Más Falso que Verdadero

4 = Más Verdadero que Falso
5 = Principalmente Verdadero
6 = Verdadero

41. Soy torpe en actividades semejantes a gimnasia y deportes.
42. Soy feo/a.
43. Tengo muchas discusiones con mis padres.
44. Algunas veces digo mentiras para salir de problemas.
45. Me desanimo con mucha facilidad.
46. Hago amigos/as fácilmente.
47. Tengo buenos/buenas amigos/as de mi propio sexo.
48. Para mi es importante ser popular entre las personas del sexo opuesto.
49. La mayoría de las cosas que hago, las hago bien.
50. Realizo bien los exámenes de matemáticas.
51. En las clases de lenguas aprendo las cosas rápidamente.
52. Tengo problemas con la mayoría de las materias.
53. Soy mejor que la mayoría de mis amigos/as en actividades como deportes y gimnasia.
54. Nadie piensa que soy guapo/a.
55. Con frecuencia mis padres están descontentos con lo que hago.
56. Algunas veces engaño a la gente.
57. Estoy alegre casi todo el tiempo.
58. La mayoría de los chicos/as intentan evitarme.
59. Comparto mucho tiempo con las personas de mi propio sexo.
60. Ninguna de las cosas que hago parece ir bien.
61. Disfruto estudiando para las materias de matemáticas.
62. Hago mal los exámenes en los que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas.
63. Tengo malos resultados en la mayoría de las asignaturas.
64. Soy capaz de correr mucho tiempo sin parar.

65. Tengo un cuerpo bonito.
66. Me resulta difícil charlar con mis padres.
67. Soy honesto/a.
68. Soy una persona feliz.
69. Las chicas/os me encuentran aburrido/a.
70. Es importante para mi tener muchos amigos de mi propio sexo.

FIN DEL CUESTIONARIO

Muchas gracias por tu colaboración.

CENTRO

PRIMER APELLIDO

SEGUNDO APELLIDO

NOMBRE

EDAD

.....

FECHA NACIMIENTO

..... / /.....

HOMBRE

MUJER

Fecha de hoy

..... / /

CURSO/CICLO

FAMILIA PROFESIONAL

HOJA DE RESPUESTAS ESEA-2

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
1							31							61							
2							32							62							
3							33							63							
4							34							64							
5							35							65							
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
6							36							66							
7							37							67							

8								38								68						
9								39								69						
10								40								70						
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6
11								41														
12								42														
13								43														
14								44														
15								45														
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6								
16								46														
17								47														
18								48														
19								49														
20								50														
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6								
21								51														
22								52														
23								53														

24								54							EJEMPLOS						
25								55													
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
26								56							1						
27								57							2						
28								58							3						
29								59							4						
30								60							5						

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA-ESPAÑA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACION
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRA
(PUCMM)-INSTITUTO DE INVESTIGACION EDHUMANO
SANTO DOMINGO-REPUBLICA DOMINICANA

ESCALA ECEFA92
ESCALA DE CONTEXTOS
ESCOLARES, FAMILIARES
Y ACADEMICOS

A Coruña (España)/Santo Domingo (RD) 2006/2007

1

ESCALA ECEFA92
ESCALA DE EVALUACION DE CONTEXTOS
ESCOLARES FAMILIARES Y ACADEMICOS

CUADERNILLO

Estamos realizando una investigación sobre la manera que el alumnado de Educación Secundaria y universidad de la República Dominicana para abordar sus tareas escolares. Tendremos en cuenta tus respuestas a preguntar sobre diferentes temas, aspectos o personas que tienen que ver con los estudios que realizas, tales como tu familia, las notas, los compañeros y las compañeras de clases, tus intereses culturales, etc.

A continuación encontrarás una serie de preguntas o frases que hacen referencia a los diferentes aspectos antes mencionados. Te rogamos que leas todas cuidadosamente y que respondas con la mayor objetividad y sinceridad. No existen respuestas correctas o incorrectas porque las personas tienen diferente forma de pensar y de opinar sobre las diferentes preguntas o cuestiones.

Este cuestionario es totalmente anónimo. Para contestar sigue las instrucciones que se te irán dando. Procura poner mucha atención y contestar con tu opinión: no pidas ni ofrezcas opinión a nadie.

La mayoría de las preguntas o frases tienen 5 posibles alternativas de respuestas. lee cada pregunta o frase detenidamente e indica tu respuesta marcando con una cruz en aspa (X) en la hoja de respuestas, justo dentro de la casilla de la alternativa de respuesta que más se ajuste a tu caso. Pon mucha atención a lo que significa cada letra:

A: Totalmente en Desacuerdo. B: En Desacuerdo. C: Más de Acuerdo que Desacuerdo.
D: de Acuerdo. E: Totalmente de Acuerdo.

Aparte, hay otra forma de notación hacia el final de este cuadernillo como sigue: Presta atención:

A: Nunca B: Algunas Veces C: Bastantes Veces D: Muchas Veces
E: Siempre

Muchas gracias por tu colaboración

Autor/as Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo y Rosa Santorum Paz (2005), adaptación: Amparo Fernández y Radhamés Mejía (PUCMM) (2006/2007).
Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento gráfico o fotostático.
Copyright C-2006. Depósito Legal:
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña (España). Correo electrónico:
barca@udc.es

2

Apellidos:	Nombre:	Nº	
------------	---------	----	--

BLOQUE 1. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL ALUMNO (A)

1. Edad:

- (13 años) (14 años) (15 años) (16 años)
 (17 años) (18 años) (19 años) (20 o más)

2. Sexo: (Mujer) (Hombre)

3. Nivel de los estudios que estoy cursando:

- Primero del Bachillerato Segundo del Bachillerato
 Tercero del Bachillerato Cuarto del Bachillerato
 Primero de la Universidad Segundo de la Universidad

4. Me siento Bien y me gusta lo que estoy cursando:

- Totalmente en desacuerdo Desacuerdo Más acuerdo que desacuerdo
 Acuerdo Totalmente de acuerdo

5. Además de estudiar:

- Trabajo Ayudo en casa con trabajo A veces trabajo No trabajo

6. Cursé los estudios de Educación Primaria en una escuela:

- Pública Privada Religiosa (con padres y monjas) Otro tipo de escuela

El nivel de estudios que tienen mis padres es:

7. Madre

- Ningún estudio
 Primaria incompleta
 Primaria completa
 Secundaria incompleta
 Secundaria completa
 Universitaria incompleta
 Universitaria completa

8. Padre

- Ningún estudio
 Primaria incompleta
 Primaria completa
 Secundaria incompleta
 Secundaria completa
 Universitaria incompleta
 Universitaria completa

9. Las materias/áreas que más me gustan son:

- Ciencias Naturales Matemáticas Inglés Lengua y Literatura Española
 Geografía y Historia

10. Mis NOTAS PROMEDIO hasta ahora han sido en las distintas asignaturas (señalar con X lo que proceda):

	Menos de 60 (muy bajo) SUSPENSO/ Aprobado	Entre 60 y 69 (bajo) APROBADO	Entre 70 y 79 (normal) APROBADO Notable	Entre 80 y 89 (alto) NOTABLE Sobresaliente	Entre 90 y 100 (muy alto) SOBRESALIENTE
1. Ciencias Naturales					
2. Matemáticas					
3. Inglés					
4. Lengua y Literatura Española					
5. Geografía e Historia					
6. Promedio General					

11. He repetido algún curso en el pasado o estoy repitiendo el curso de este año

- Sí No Repito curso ahora

12. Favor Indicar cuáles de las siguientes cosas y objetos tiene usted en su casa

FAVOR INDICAR CUALES DE LAS SIGUIENTES COSAS USTED TIENE EN SU CASA		
	Artículo	Sí No
1	Automóvil para uso privado	
2	Aire acondicionado para uso en el hogar	
3	Computadora para uso en el hogar	
4	Teléfono residencial	
5	Teléfono celular privado	
6	Acceso a la internet desde el hogar	
7	Nevera o freezer para el uso desde el hogar	
8	Horno de microondas	
9	Lavadora/secadora	
10	Imitador	

11	Planta eléctrica		
12	Televisión por cable o parabola		
13	Sistema de ducha caliente		
14	Televisión		
15	Radio/equipo de música		
16	En mi familia vamos de vacaciones a un resort local todos los años		
17	En mi familia vamos de vacaciones en el extranjero (cuantas veces al año)		
18	Servicios domésticos empleados en el hogar (cocinera, mañara, chofer, jardineros)		

BLOQUE 2. CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR Y APRENDIZAJE (DE/LA ALUMNO (A))

Para mí, el FRACASO ESCOLAR es:

RECUERDA AQUÍ: A: Totalmente en desacuerdo, B: En desacuerdo, C: Más acuerdo que desacuerdo, D: De acuerdo, E: Totalmente de acuerdo

	A	B	C	D	E
13. Suspender varias materias					
14. No saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe					
15. Que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe					
16. Que lo que aprendo en la escuela me sirva poco o nada para la vida					
17. Repetir el curso					
18. No obtener las calificaciones que espero y creo merecer					

BLOQUE 3. LUGAR Y TIEMPO DE DEDICACIÓN AL TRABAJO ESCOLAR A/ LUGAR DE TRABAJO EN LA CASA

	A	B	C	D	E
19. En mi casa, habitualmente estudio en el mismo lugar					
20. El espacio/lugar de que dispongo es adecuado					

21. Las condiciones de luminosidad son buenas

22. La mesa que utilizo está libre de materiales que puedan distraerme

23. Cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que pueda necesitar

24. Distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia

25. Tomo clases particulares de una o varias materias

26. En mi casa dispongo de todo el material de consulta necesario

27. Acudo a la Biblioteca de la escuela cuando necesito material de consulta

	A	B	C	D	E
21. Las condiciones de luminosidad son buenas					
22. La mesa que utilizo está libre de materiales que puedan distraerme					
23. Cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que pueda necesitar					
24. Distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia					
25. Tomo clases particulares de una o varias materias					
26. En mi casa dispongo de todo el material de consulta necesario					
27. Acudo a la Biblioteca de la escuela cuando necesito material de consulta					

BLOQUE 4. COMPORTAMIENTO Y REACCIONES DE MIS FAMILIARES ANTE MIS ESTUDIOS

*B/ FAMILIA Y TRABAJO ESCOLAR EN CASA
Mis padres u otros miembros de mi familia...:*

	A	B	C	D	E
28. Diariamente me preguntan sobre las tareas que debo hacer en la casa					
29. Me exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa (ver TV, salir con amigos/as)					
30. Siempre que pueden o saben, me ayudan cuando tengo dificultades con el trabajo escolar					
31. Son quienes deciden cuándo y cómo estudiar					
32. Habitualmente me sugieren que utilice otros materiales de apoyo además del libro de texto					

*C/ RELACIONES FAMILIA-ESCUELA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
Mis padres u otros miembros de la familia...:*

RECUERDA:
A: Totalmente en desacuerdo, B: En desacuerdo, C: Más acuerdo que desacuerdo, D: De acuerdo, E: Totalmente de acuerdo

	A	B	C	D	E
33. Acuden a la escuela cuando la maestra/o los llama					
34. Habitualmente van a la escuela para saber sobre mi rendimiento en las distintas materias					
35. Generalmente quienes eligen las actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, pintura...)					
36. En general están satisfechos con mis calificaciones escolares					
37. Me recompensan o me elogian cuando obtengo buenas notas					
38. Nunca comparan mis notas con las notas de mis compañeros/as de clase					
39. Normalmente me recompensan o me elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas					
40. Concideran que mis calificaciones son las mejores de la clase					
41. Creen que tengo la suficiente capacidad para mejorar mis calificaciones					
42. creen que me esfuerzo y que trabajo todo lo que puedo para mejorar mis calificaciones					

D/ EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

43. Piensan que seguir estudiando después de terminar el bachillerato es una pérdida de tiempo					
44. Esperan que cuando termine el bachillerato estudie en la Universidad					
45. Piensan que no tendré problemas para trabajar cuando termine mis estudios					
46. Les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesion de mi padre o de mi madre					

BLOQUE 5. METAS ACADÉMICAS, AUTOCOCEPTO, APREDIZAJE...

A/ Yo me esfuerzo en mis estudios porque...

	A	B	C	D	E
47. Deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia					
48. Me resulta interesante aprender cosas nuevas					
49. Me gusta y me interesa lo que estoy estudiando					

RECUERDA! A: Totalmente en desacuerdo, B: En desacuerdo, C: Más acuerdo que desacuerdo, D: De acuerdo, E: Totalmente de acuerdo.

50. Me siento muy bien cuando resuelvo correctamente las tareas o mi trabajo					
51. Quiero ser la/el estudiante que mejor notas obtenga					
52. Quiero ser valorado/a por mis amigos/as.					
53. Quiero que todos vean lo inteligente que soy					
54. Quiero ser adorado y alabado por mis padres					
55. Quiero obtener alguna recompensa de parte de mis padres					
56. Quiero finalizar bien mis estudios actuales					
57. Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro					
58. No me gustaría estar en la lista de desempleados					
59. Quiero coseguir una buena posición social en el futuro					
60. Para evitar consecuencias negativas como riñas, amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en mi familia					

