



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
Ano 1, Vol. I, Número 1, Jul-Dez, 2017. 8-27.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPACTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO

Eduardo Barca Enríquez, Juan Carlos Brenlla Blanco, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Maria Porto Rioboo y Alfonso Barca Lozano.

Resumen

En este trabajo se analizan los efectos de variables personales relacionadas con las estrategias de aprendizaje y autoeficacia, en interacción con el género, del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico. El estudio considera una muestra de alumnado de Norte de Portugal y de Galicia, y se ha utilizado la subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia a partir de la Escala Refema-57. Los resultados sugieren que las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las estrategias superficiales de aprendizaje (de ansiedad ante los exámenes), siendo las diferencias encontradas mucho más relevantes en el género femenino. Sin embargo, este conjunto de variables personales del alumnado explican en torno a un 30% de la varianza del rendimiento académico global del alumnado del Norte de Portugal, quedando ese valor en cerca de un 12% cuando nos referimos al alumnado de Galicia (España). En estas muestras de alumnado, otras variables de género, de la familia, de la escuela, del currículo o del profesor tendrán también especial relevancia.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, autoeficacia, género, rendimiento académico.

Quality of learning student's secondary education: impact of learning strategies, self-efficacy, and gender.

Abstract

This paper analyses the impact of personal variables related to learning strategies and self-efficacy, in the interaction with the gender, on academic achievement students' secondary education. The study takes a sample of students from North of Portugal and from Galicia, and the results in a Subscale Learning Strategies and Self-efficacy of Refema-57 Scale. The results show that learning strategies and toward self-efficacy have a significant and positive impact on academic achievement, and the superficial strategies (and exams anxiety) become very relevant, but in these cases the impact has a negative sense, and the differences of feminin gender become more relevant. Therefore, the ensemble of personal variables considered in this study explains 30% of total variance of students academic achievement in North of Portugal, and only 12% in Galicia (Spain). Here, probably other variables related to gender and to family, the school, the curriculum or the teachers become more relevant.

Key words: Academic goals, learning strategies, self-efficacy, gender, academic achievement.

Introducción

En las situaciones educativas de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumnado es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades o tareas escolares porque, además, se sabe que son las propias actividades de estudio las que más tiempo ocupan al alumnado.

El estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada e intencional, intensiva, autorregulada y fundamentada, habitualmente, en unos materiales escritos, en un texto y que, además, crea expectativas, automotivación, genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal (Garma y Elexpuru, 1999; Hernández y García, 1991).

Sin embargo para llevar a cabo las tareas de estudio es preciso desarrollar, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio, el alumnado debe adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información procesada, siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje.

La definición y categorización de las estrategias han sido abordada por diversos autores (Beltrán, 1993; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Cano, 1994; García y Pintrich, 1994; Justicia y Cano, 1993; Román y Gallego, 1997). Una definición integradora de estrategias de aprendizaje pasa por considerarlas como aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar, así, la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información. Una tipología de diferentes categorías de clasificación de las estrategias de aprendizaje puede verse en el ha sido formulada por autores como Beltrán (1993); Beltrán, Pérez y Ortega (2006) y Román y Gallego (1997). De hecho hay un acuerdo para considerar que las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas *estrategias de procesamiento de aprendizaje*, son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para el logro de su posterior aplicabilidad y transferencia. Implican secuencias integradas de *procedimientos o tareas y habilidades mentales* que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Se trata de *competencias necesarias* para que un aprendizaje sea efectivo, incluyendo las estrategias y habilidades que los estudiantes necesitan para manejar y controlar su propio aprendizaje en distintas situaciones educativas.

Los profesores, en la actualidad, son conscientes de que el aprendizaje ya no consiste en un simple proceso de adquisición de fragmentos de datos o información, sino que reconocen que el alumnado tiene sus propias pautas personales de conducta más o menos estables (personalidades), sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que, éstas poseen siempre algún tipo de repercusión sobre el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006). Por tanto, el aprendizaje va a estar mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE que la actividad de aprender ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012; Morán, 2004; Pozo y Postigo, 1993).

La autoeficacia constituye el elemento central de la teoría cognitiva social de A. Bandura (1977; 1986; Justicia y Cano, 1993). Se trata del constructo psicológico que surge para tratar de contribuir a la siempre difícil tarea de encontrar una mejor comprensión del papel de la motivación en todos los ámbitos, especialmente en el académico y, además, porque la teoría social cognitiva defiende que tanto los factores del ambiente escolar (como la estructura física de los espacios escolares, expectativas de los padres sobre el rendimiento del alumnado, tipología de la evaluación en el aula) así como sus creencias motivacionales (expectativas de resultado, atribuciones causales, metas académicas...) influyen en la implicación del alumnado en su aprendizaje y, además, se afirma que el estudio de estos procesos debería asumir un enfoque ecológico (Cleary y Chen, 2009; Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit y Woszczyna, C., 2001; Miñano y Castejón, 2011; Zimmerman y Schunk, 2011).

Dentro de esta teoría social cognitiva destaca la autoeficacia que supone un conjunto de creencias ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados con lo cual se hace más fácilmente modificable. En consecuencia, la autoeficacia, a diferencia del autoconcepto o de la autovalía, depende del contexto y de la situación y por tanto es variable en función de las circunstancias. Por eso cada sujeto tiene una conciencia de autoeficacia distinta en función de las tareas a las que tiene que enfrentarse, de las experiencias previas en esas tareas y de las circunstancias que las rodean (Ramudo, 2015).

En esta línea, el profesorado y el alumnado disponen de una amplia experiencia sobre el hecho de que el aprendizaje es una actividad con dificultades y para la cual no suele disponerse de una guía única que ofrezca soluciones definitivas. Parece ser que para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención por lo menos tanto en el proceso de aprendizaje en sí como en lo que se está aprendiendo (Abalde, Barca, Muñoz, Ziemer, 2009; Alonso y Montero, 1992; Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2011; Selmes, 1987; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Con este trabajo se pretende dar respuesta a algunas cuestiones relacionadas con los procesos motivacionales y

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
el aprendizaje en función de género, procurando entender algo más sobre cómo el alumnado aprende diferencialmente en contextos educativos.

Se proponen como objetivos, por una parte, analizar la interacción de las variables de Estrategias de aprendizaje y de Autoeficacia, tomando como eje de diferenciación el género del alumnado y en relación con su rendimiento académico y, por otra, conocer la capacidad predictiva de dichas variables en el rendimiento global del alumnado de Educación Secundaria, en el contexto educativo de Galicia (España) y Norte de Portugal.

Método

Participantes

Los participantes integran las muestras utilizadas en el proyecto de investigación “*Percursos escolares na adolescência: Determinantes socio-cognitivo-motivacionais*”, realizado por un equipo de investigadores de las tres Universidades públicas de Galicia (Coruña, Santiago y Vigo) y las tres del Norte de Portugal (Porto, Trás-os-Montes e Alto Douro, y Minho) y registrado en el Centro de Estudios Euro-Regionales (CEER). Los sujetos integran un total de 997 alumnas y alumnos de 7º de Enseñanza Básica (Portugal) y de 1º de ESO (España). Debido a la mortandad experimental y por carecer de todos los datos completos necesarios para la investigación, los participantes se han reducido a un total de 787 sujetos. De ellos, 396 sujetos provenían del norte de Portugal (48% varones; 52% mujeres), de edades comprendidas entre 10 y 16 años, (media de 12.4 años y desviación típica .94) y 391 procedentes de Galicia (España) (51% varones; 49% mujeres), de edades comprendidas entre 11 y 15 años (media de 12.3 años y desviación típica .70). Su origen es de tipo urbano, si bien la mayoría proviene de la periferia de ciudades como Porto, Guimaraes, Braga y Chaves en Portugal, así como de A Coruña, Ourense, Pontevedra y Santiago de Compostela, en Galicia. Conviene tener en cuenta que los sujetos de estas muestras, en cuanto adolescentes en diferentes etapas, están en una “transición evolutiva”, un período de cambio y transformación hacia la vida adulta que, como afirman Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2009), “va desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta”.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Instrumento de evaluación

Se ha utilizado la Escala Refema-57 (Evaluación de relación familia-escuela y motivaciones y estrategias de aprendizaje y académicas), en concreto la Subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAEA). La Escala Refema-57, derivada de la Escala CDPFA (Barca, Porto y Santorum, 1997; Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001; Barca y Peralbo, 2002), es un cuestionario de autoinforme, integrado por 57 items, con un formato en hoja de respuestas de escala tipo Likert de 5 intervalos con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo).

Los primeros 16 items integran datos de relación familia y escuela, con elementos de identificación personal, edad, sexo, idioma que habla el alumno regularmente, actividad que desempeña además de estudiar, tipo de centro en el que ha cursado los estudios anteriores, nivel de estudios del padre y madre, calificaciones obtenidas hasta la actualidad en las principales materias comunes y troncales de la ESO (Rendimiento académico), así como diferentes datos de la dinámica relacional padres-hijos. Las dos siguientes subescalas (recogen desde el ítem 17 al 57) son las relacionadas con las Metas académicas y Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia, derivada la primera de Hayamizu y Weiner (1991) y la segunda, de la Escala CDPFA.

Analizando ya los datos relativos a la muestra obtenida con alumnado de Galicia y Norte de Portugal de 11 a 16 años de edad, los resultados son aceptables en cuanto a la validez factorial y fiabilidad, en la Subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAEA).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Tabla 1. Escala Refema-57 (Barca, Porto, Santorum, 2007). Estructura Factorial de la Subescala Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAEA). Coeficientes de Adecuación Muestral (KMO) y Coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) por Factores y Escala Total a partir de una muestra de Educación Secundaria de alumnado de Galicia y Norte de Portugal (N=787).

	Alumnado de Educación	Secundaria de 11 a 16 años (N = 787)		
	Ítems	% Varianza	“KMO”	“Alfa” Cronbach
<i>SUB-ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA (EAEA)</i>		52.02% (3 Fact.)	.905	.851
Factor 1 Estrategias de organización y comprensión (ESOC)	18, 17, 15, 16, 4, 1			
Factor 2 Autoeficacia, estrategias apoyo y autorregulación aprendizaje (AEAR)	6, 3, 9, 2, 7, 14, 8, 11, 5			
Factor 3 Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes (ESAE)	10, 12, 13			
Escala REFEMA-57 Total	Items 1-57	54.86% (12 Fact)	.915 (p< .001)	.914

Así, los datos correspondientes a estas dos muestras de Portugal y Galicia sugieren la existencia de una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala Refema-57 y, en concreto, en su subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAEA). Insistiendo en el resumen de sus contenidos diremos que esta Subescala que utilizamos en el trabajo consta de 19 ítems (véase tabla 1) y la integra una solución factorial de tres dimensiones con una varianza explicada del 52.1%, un coeficiente de adecuación muestral de .905 y un coeficiente de fiabilidad de .851. La descripción de sus factores es la siguiente:

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Factor 1: *Estrategias de organización y comprensión*. Integran este factor 6 items y es una dimensión que evalúa estrategias de aprendizaje que inciden en los procesos de organización, comprensión y relación de contenidos cuando el alumnado aborda las tareas de estudio. Por ejemplo: “*preparo los exámenes con atención y profundidad; repaso varias veces los temas hasta dominarlos completamente; utilizo técnicas para organizar como mapas o esquemas o para poner en orden los datos de los temas...; resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor...; tomo notas en las clases para recordar la información esencial...*”

Factor 2. *Autoeficacia, estrategias apoyo y autorregulación de aprendizaje*. Integrada por 9 items, es una dimensión en la que se entrecruzan dos aspectos importantes en los procesos de estudio: la valoración de uno mismo como persona y como alumno y, a la vez, las estrategias de apoyo que sirven para dar seguridad al sujeto al afrontar las tareas de estudio. Como ejemplos podemos citar: “*resisto las tareas de clase, aunque tenga dificultades; cuando me comparo con los demás me veo como un/a buen/a estudiante...; llevo mis tareas de clase al día; tengo confianza en mis habilidades...; me gustan los trabajos que me ponen las cosas y los temas difíciles...; creo que puedo aprender muchas cosas si me esfuerzo en mis trabajo personal...en la clase me encuentro relajado/a y puedo concentrarme bien, al hacer un examen me siento seguro/a de que lo haré bien...*”

Factor 3: *Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes*. Está integrado por 3 items que responden a una forma negativa de encarar y abordar las tareas de estudio y aprendizaje. Por ejemplo: “*nada más pensar en los exámenes me pongo nervioso/a...; durante los exámenes me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlos mal...; los exámenes me ponen nervioso/a y me quitan el sueño...*”.

Variables

Las variables utilizadas en relación con la Escala de *Autoeficacia y Estrategias de Aprendizaje (EAEA)* se utilizan en este trabajo las siguientes: a) *Estrategias de organización y comprensión de los recursos de estudio* (tiempo, materiales) y preocupación en sistematizar la información y gestionarla adecuadamente; b) *Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación* (percepción de la capacidad para aprender con éxito e interés) y c) *Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes* que implican elevados niveles de tensión y preocupación ante las situaciones de evaluación o exámenes.

Para la variable sobre la que queremos analizar la capacidad predictiva (Rendimiento Académico) se han tomado las calificaciones escolares de las materias comunes y troncales del total de los sujetos, estableciéndose tres niveles a partir del rendimiento medio global de los participantes: *Deficiente/Insuficiente = 1,*

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
Suficiente/aprobado =2; Bien = 3, Notable = 4; y Sobresaliente = 5. En el total de la muestra, el 26.40% se sitúa entre *deficiente e insuficiente* (Grupo Rendimiento Bajo, percentil 25), el 50.10% entre *suficiente y bien* (Grupo Rendimiento Medio, percentil 26 a 74), y el 23.50% entre *notable y sobresaliente* (Grupo Rendimiento Alto, percentil 75).

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos por los autores de la investigación y por personal especialmente entrenado al efecto durante varias sesiones de trabajo en centros escolares públicos, pertenecientes a las ciudades de Espinho, Guimarães, Chaves y Valpaços (Portugal) y A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense, en Galicia.

Los estudiantes cumplieron de forma voluntaria y sin límite de tiempo el instrumento de evaluación correspondiente a la investigación. Se les solicitaba la mayor objetividad posible al contestar y se les garantizaba la total confidencialidad de las respuestas. También se aclaraban todas las dudas que pudieran surgir durante las aplicaciones de las pruebas.

Análisis de datos

El planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables. Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 21.0). Las principales técnicas de análisis han sido: el Análisis factorial exploratorio de componentes principales, con rotación *varimax*, para el mejor conocimiento de las soluciones factoriales resultantes a partir de las variables relativas a la Subescala de *Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia (EAEA)*; un análisis correlacional de dichas dimensiones factoriales con el rendimiento académico global medio de los sujetos de la muestra; y el análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, con el fin de analizar el coeficiente de determinación (R^2) y el porcentaje de varianza explicada de las variables que entran en la ecuación, interpretando los coeficientes *beta* (β) en su relación con el rendimiento académico y siempre en función de la procedencia y del género del alumnado para tener una medida aproximada de la capacidad predictiva de las variables sometidas a análisis.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
Por razones de espacio, se presentan solamente las tablas con los resultados del KMO, la denominación de los factores con sus porcentajes de varianza explicada y los datos de las correlaciones y del análisis de regresión lineal múltiple por pasos.

Resultados

En función de los objetivos propuestos realizamos esta exploración tomando dos puntos básicos de referencia: por una parte dirigimos nuestra atención a las variables de estrategias de aprendizaje y autoeficacia que mantienen las correlaciones más altas, positivas y significativas con el rendimiento académico y, por otra, aquellas que mantienen una correlación negativa y significativa.

Análisis correlacionales

En la Tabla 2 presentamos las puntuaciones medias, desviaciones típicas y los coeficientes de correlación entre Estrategias de Organización y Comprensión, Autoeficacia e Autorregulación y Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes con el Rendimiento Académico Global del alumnado de educación secundaria de Galicia y Norte de Portugal.

Por otro lado, de entre las variables de estrategias de aprendizaje y autoeficacia, autorregulación en relación con el rendimiento académico se aprecia, en primer lugar, que el *rendimiento académico* del alumnado mantiene las correlaciones positivas y significativas con variables como: *Estrategias de organización y comprensión* que inciden en los procesos de comprensión y relación de contenidos cuando el alumnado aborda las tareas de estudio (véase tabla 2).

En segundo lugar y en mayor medida se destaca la correlación de la variable *Autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo* con el rendimiento académico. Es una dimensión en la que se entrecruzan dos aspectos importantes en los procesos de estudio: la capacidad percibida y valoración de uno mismo como persona y como alumno/aprendiz y, a la vez, las estrategias de apoyo que sirven para dar seguridad y auto-motivación al sujeto al afrontar las tareas de estudio.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Todos estos datos apuntan el hecho de que el rendimiento académico llega a ser más elevado en la medida en que también lo son las actividades de estudio y aprendizaje, sobre todo en aquellas tareas que suponen una actividad de organización para el alumno, de relación de contenidos y su comprensión. También implicarían una valoración positiva de sí mismo como persona y como alumno. En consecuencia, estos resultados inciden en el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo teniendo en cuenta que, simultáneamente, se relacionan con el rendimiento académico.

Tabla 2. Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación (Pearson) entre las Variables de la Subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAEA) con el Rendimiento Académico Global (RAG) del alumnado de Educación secundaria de Galicia (España) y Norte de Portugal (N = 787)

Variables:	N	M	DT	r (Pearson) (RAG)
Estrategias Aprendizaje				
<i>Alumnado Norte de Portugal</i>				
Estrategias de organización y comprensión	396	51.07	8.59	.164**
Autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	396	51.06	9.06	.303**
Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes	396	49.63	9.29	-.253**
<i>Alumnado de Galicia</i>				
Estrategias de organización y comprensión	391	48.76	11.34	.151**
Autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	391	48,96	10.68	.240**
Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes	391	50.02	10.77	-.133**

**p < .01: *La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).*

Por otra parte se resaltan los coeficientes de correlación negativa y significativa con el *rendimiento académico*. Se aprecia que la variable *Estrategias superficiales y Ansiedad ante exámenes (ESAE)* guarda una correlación negativa y significativa con el rendimiento del alumnado. Esto quiere decir que el rendimiento académico será más bajo en la misma medida en que sea más intensa la forma negativa de encarar y abordar las tareas de estudio y la actividad de aprendizaje, lo que se aprecia en expresiones como “*nada más pensar*

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE en los exámenes me pongo nervioso/a...; durante los exámenes me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlos mal...; los exámenes me ponen nervioso/a y me quitan el sueño...” (véase tabla 2).

Por último, se verifican algunas oscilaciones en los valores de los coeficientes de correlación cuando se analizan los datos en el de alumnado por género tanto de Portugal como de Galicia. Para una apreciación global del impacto de las variables en el rendimiento académico se ha procedido a un análisis de regresión lineal múltiple, considerando como variables independientes de la subescala de la Escala Refema-57 (Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia) y como variable dependiente el rendimiento académico global (RAG) del alumnado. Los datos se presentan en tabla 2 analizando por separado las muestras de Portugal y Galicia.

Capacidad predictiva y diferencias de género

Tomando los resultados del análisis de regresión múltiple se verifica que el modelo de regresión es significativo en ambas muestras de alumnado de hombre y mujeres, tanto en Portugal como en Galicia [Portugal, hombres: $F(2, 193) = 24.35, p < .001$; mujeres: $F(3, 209) = 25.56, p < .001$; Galicia, hombres: $F(2, 206) = 11.30, p < .001$; mujeres: $F(3, 207) = 8.35, p < .001$]. Sin embargo, se comprueban varios aspectos interesantes:

- a) por una parte, que en las dos muestras existen diferencias importantes significativas entre el alumnado femenino y el masculino. Por lo tanto parece que el género es importante en este caso. Por ejemplo, en ambas muestras para el alumnado masculino entran dos variables en la ecuación de regresión y explican el 24.9 % de la varianza en el caso de alumnos de Portugal y el 11.9% en el caso del alumnado masculino de Galicia;
- b) en segundo lugar, se observa que las variables que entran en la ecuación de regresión son las tres que se introducen en la misma para ver su efecto en el rendimiento académico; pero es que, además, explican en el caso del alumnado femenino de Portugal el 30% de la varianza y en las alumnas de Galicia explican tan solo el 12.4% de la varianza total.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

- c) Aparte de estas diferencias de género entre alumnos y alumnas y entre Galicia y Portugal hay que destacar que la variable que contribuye de manera positiva y significativa al rendimiento académico entre el alumnado del género masculino es la *Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación del aprendizaje*, mientras que en el alumnado femenino, en Portugal, es la ansiedad ante exámenes (estrategias superficiales, con el coeficiente beta en negativo) y en Galicia la variable con mayor capacidad predictiva es, al igual que en Portugal, *Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación del aprendizaje*.

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, del impacto de las estrategias de aprendizaje por sexos en el alumnado de Galicia y Portugal sobre el rendimiento académico global (RAG).

Variables	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	β	Sig. (p<)
<i>Portugal</i>					
Hombres					
Autoeficacia	.154	.149	.154	.392	.000
Ansiedad ante exámenes	.249	.241	.095	-.311	.000
Mujeres					
Ansiedad ante exámenes	.135	.131	.135	-.367	.000
Autoeficacia	.230	.223	.095	.310	.000
Estrategias de organización y comprensión	.302	.291	.071	.304	.000
<i>Galicia</i>					
Hombres					
Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación	.070	.066	.070	.265	.000
Ansiedad ante exámenes	.119	.110	.048	-.220	.000
Mujeres					
Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación	.098	.089	.033	.251	.000
Ansiedad ante exámenes, estrategias superficiales	.065	.061	.065	-.182	.000
Estrategias de organización y comprensión	.124	.111	.026	.161	.000

Por lo tanto, se afirma que a medida que los alumnos y alumnas están más convencidos de que estudiar para saber y dominar las materias es lo importante y que, además, si se ponen a trabajar, dedicando esfuerzo y comprensión a los contenidos de las

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
materias..., entonces serán capaces de dominarlas y superarlas. De este modo, esta variable se convierte en un muy alto aliciente motivador y predictor del buen rendimiento académico.

Y, al contrario, serán las *estrategias superficiales* y la *ansiedad ante los exámenes*, cuando el alumnado estudia sin apenas comprensión, con miedo a suspender las materias, con temor a no comprenderlas y a no poder superarlas y apenas dedicando trabajo y esfuerzo... las variables que caracterizan, también, a este alumnado masculino en ambas muestras de Galicia y Portugal. Cuando esto ocurre lo que aparece es un elemento incentivador del bajo rendimiento académico, de ahí que a estas variables se le denominen de *estrategias superficiales* y *ansiedad ante exámenes*. (ver en la tabla 3 la *beta* negativa y significativa en ambas muestras y específicamente en esta variable que se acaba de mencionar).

En el caso del alumnado femenino, especialmente en la muestra de Portugal, ya son tres las variables que entran en la ecuación con una explicación de la varianza total del 30% aproximado. Por lo tanto, aunque están presentes las estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes, sin embargo el verdadero peso en el rendimiento recae en las variables de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje y las estrategias de organización y comprensión (ver tabla 3).

Se observa, del mismo modo, que en la muestra del alumnado femenino de Galicia entran las tres variables explicativas de las estrategias, pero su peso ya es menor, tan solo en torno al 12% de la varianza total explicada.

Discusión y conclusiones

Recapitulando la información hasta aquí se aprecia que, en ambas muestras, de Portugal y Galicia, son las tres variables de estrategias las que presentan un impacto significativo en el rendimiento académico del alumnado, aunque se debe significar que el mayor poder predictivo está en la muestra de alumnado de Portugal con un 30% aproximado de la varianza explicada frente a la menor capacidad predictiva de estas

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
mismas variables, que apenas explican un 12% de la varianza en el alumnado de Galicia. A su vez, se apunta que la variable *Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes* tiene un poder explicativo relevante, aunque negativo, lo cual es indicativo de una incidencia importante en el rendimiento escolar bajo del alumnado.

Parece que las *Estrategias de aprendizaje, de organización y comprensión*, configuran al alumnado que opta por ellas como capaces de llevar a cabo las actividades de organización, comprensión y relación de contenidos al abordar las tareas de estudio, como se ha apuntado en unos trabajos recientes (Barca, Almeida, Porto, Peralbo, Brenlla, 2012; Barca-Enríquez, Brenlla, Peralbo, Almeida, Porto, y Barca, 2015; Morán, 2004). Se anticipa que estos alumnos y alumnas preparan los exámenes con atención y profundidad, repasan varias veces los temas hasta dominarlos, utilizan técnicas para organizar la información como mapas o esquemas conceptuales o para poner en orden los diferentes contenidos..., en fin, se trata de hacer actividades que inciden positivamente en el aprendizaje y el buen rendimiento académico. Coinciden estos datos con otros autores que han encontrado semejantes resultados (Barca, Porto y Barca, 2009; González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006; Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosario, 2009).

Por su parte, las actividades y tareas de Autoeficacia y estrategias de apoyo ejercen una función, en cuanto variables motivacionales, similar a un incentivo mediacional que incide directamente sobre el rendimiento académico e, indirectamente, sobre los contenidos de aprendizaje. Así, las actividades que se derivan de este tipo de estrategias son aquellas relacionadas con la buena valoración que este alumnado hace de sí mismo como personas y alumnos que trabajan y aprenden. A su vez, las estrategias de apoyo sirven para dar seguridad al sujeto al afrontar las tareas de estudio.

El género, se insiste, parece un factor determinante en el rendimiento por cuanto se asocia al alumnado femenino una mayor capacidad de utilización de estrategias de aprendizaje y autoeficacia con autorregulación del aprendizaje frente al alumnado

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE masculino. Como dato relevante de este trabajo, se destaca en los coeficientes obtenidos se aprecia que son las mismas variables de estrategias de aprendizaje las que intervienen en la explicación del rendimiento académico, tanto en el alumnado de Norte de Portugal como en el de Galicia. Pero, a su vez, se ha constatado que el impacto de las mismas variables es positivo o es negativo en las dos muestras especialmente en el caso de las estrategias superficiales, pero es muy diferente el valor final de la varianza explicada en el rendimiento académico global (se insiste que un 30% aproximado se observa en el alumnado portugués, y un 12% se aprecia en el alumnado de Galicia). Es una discrepancia que a los autores del trabajo, de acuerdo con Barca-Lozano et al. (2012), les lleva a plantear como posible hipótesis causal el hecho de que el alumnado de Portugal, especialmente el femenino, presenta un tipo de rendimiento académico que va ligado al trabajo derivado de unos métodos propios de estudio, al esfuerzo realizado y a las estrategias de organización y comprensión de los contenidos y, quizás, a una mayor dedicación y duración en el tiempo a las tareas de estudio. Por su parte en Galicia, el rendimiento posiblemente está más ligado a condicionantes familiares, curriculares y a los métodos de enseñanza del profesorado y, sin embargo, ese rendimiento no es tan dependiente de variables personales como, quizás, ocurre en el alumnado de Portugal.

Referencias

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M. & Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la educación superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 27, 2, 303-319.
- Alonso, J. & Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Barca, A., Marcos, J. L., Núñez, J. C., Porto, A. & Santorum (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Barca, A., Porto, A. & Santorum, R. (1997). C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos. En Barca, A. *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación. 2 Vols.).

Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Santamaría, S., & Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.

Barca, A. & 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 (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).

Barca, A., Porto, A. y Barca, E. (2009). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. En Barca, A. (Coord.). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Barca, A., Peralbo, M., Marcos, J. L., Porto, A. & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*. 354 (Enero-Abril), 341-368

Barca, A., Almeida, S., Porto, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, Vol. 28, 3, 848-859.

Barca-Enríquez, E., Brenlla, J.C., Peralbo, M., Almeida, L., Porto, A. M^a. & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, Vol. Extr. N° 1, A1-83/A1-89. (DOI: 10.17979/reipe/2015, 0.01.460).

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.



- RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE*
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. & Ortega, M. I. (2006). CEA. *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Cano, F. (1994). Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En Trianes (Ed.). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47*, 291-314.
- García, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Garma, A. M^a., & Elempuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.
- González-Pienda, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C. & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Hadwin, A.F., Winne, P.H., Stockley, D.B., Nesbit, J.C. & Woszczyna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 477-487.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test weck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, F. & Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions
- Miñano, P. & Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica, 16*, 203-230.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratexias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Pozo, J. I. & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domènech.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Ramudo, I (2015). *Variables motivacionales, autoeficacia e enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de Bachillerato*. A Coruña. Universidade da Coruña (tesis doctoral inédita).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Román, J. M^a. & Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de estratégias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C. & J. A González-Pienda (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, Vol. 18, nº 2; 165-170.

Valle, A., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 26, 1, 113-124.

Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J.M., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, Vol. 25, 2, 316-329.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. London, New York: Routledge.

Recebido em 10/10/17. Aceito : 20/10/17

Sobre os autores e contato:

Eduardo Barca Enríquez, Juan Carlos Brenlla-Blanco, Mauel Persalbo Uzquiano, Ana María Porto Rioboo y Alfonso Barca Lozano.

Grupo de Investigación “GIPDAE” de Psicología del Desarrollo y Aprendizaje Escolar (Universidade de A Coruña).

Centro de Trabajo. Dirección Postal:

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Elviña, s/n 15071 A Coruña.
Tfno. Móvil: 657188459.

Contacto principal para Correspondencia con: barca@udc.es

Trabajo derivado del Proyecto de Investigación titulado: *Percursos escolares na adolescencia: determinantes sociocognitivos y emocionales*, y registrado en el Centro de Estudios Euro-regionales (CEER), realizado en colaboración con las Universidades de A Coruña, Vigo, Santiago de Compostela y las Universidades de Tras os Montes e Alto Douro y Minho (Portugal).