



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Volume I, número 1, Jan-Jun, 2020, pág. 8-37.

METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS Y AUTOEFICACIA: UN ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ALTO Y BAJO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Academic Goals, Strategies and Self-efficacy: A differential analysis between high and low academic performance of Secondary Education students

Eduardo Barca Enríquez
Juan C. Brenlla Blanco
Suely Mascarenhas,
Alfonso Barca Lozano

Resumen

En este artículo se trata de conocer, primeramente, las correlaciones existentes entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje, autoeficacia y el rendimiento académico del alumnado de Educación secundaria de Galicia (España) y del Norte de Portugal. Además el objetivo está en lograr el conocimiento de posibles diferencias significativas existentes de cada una de las variables y el rendimiento alto y bajo del alumnado. La muestra incluye 997 alumnos de 7º curso de Enseñanza Básica (Portugal) y de primer curso de Educación Secundaria (España) y 510 son del norte de Portugal (48% varones), de edades comprendidas entre 10 y 16 años, (M=12,4 años y DT = 0,94 años) y 487 son alumnos de Galicia (España) (51% varones), de edades entre 11 y 15 años, (M= 12,3 años y DT = 0,70). Los resultados señalan que son la Autoeficacia/autorregulación y estrategias de apoyo, las Metas de aprendizaje, las de Rendimiento/logro y las Estrategias de organización y comprensión las que mantienen una correlación positiva y significativa con el Rendimiento académico en la muestra de Portugal. En la muestra de Galicia se dan las mismas correlaciones, con la salvedad de que las Metas de aprendizaje, aunque con correlación positiva, no resultan significativas. Sin embargo las variables de Metas de valoración social, Metas de evitación de fracaso y Ansiedad ante exámenes guardan correlaciones negativas con el rendimiento académico. En cuanto a las diferencias significativas de las mismas variables en relación con el rendimiento alto y bajo se ha comprobado, en ambas muestras, que las variables Metas de rendimiento/logro, Metas de aprendizaje, Autoeficacia/autorregulación, Estrategias de organización y comprensión presentan diferencias estadísticamente significativas, lo que significa que en los alumnos de rendimiento alto muestran valores superiores frente a los alumnos de rendimiento bajo. Sin embargo, las variables Metas de evitación de fracaso, Metas de valoración social y Metas de ansiedad ante exámenes muestran valores más elevados los alumnos de rendimiento bajo frente a los de rendimiento alto. Con estos resultados se proponen algunas pautas de mejora del rendimiento para alumnos con dificultades en aprendizaje.

Palabras clave: autoeficacia, estrategias de aprendizaje, metas de rendimiento, metas académicas de aprendizaje, rendimiento académico.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Abstract

In this paper, it is a question of knowing, firstly, the correlations between academic goals and learning strategies, self-efficacy and academic performance of secondary school students in Galicia (Spain) and Northern Portugal. In addition, the objective is to achieve knowledge of possible significant differences existing in each of the variables and the high and low performance of the students. The sample includes 997 students in the 7th grade of Basic Education (Portugal) and the first year of Secondary Education (Spain) and 510 are from northern Portugal (48% male), aged between 10 and 16 years, ($M = 12,4$ years and $DT = 0.94$ years) and 487 are students from Galicia (Spain) (51% male), aged between 11 and 15 years, ($M = 12.3$ years and $DT = 0.70$). The results indicate that it is Self-efficacy/self-regulation and support strategies, Learning Goals, Achievement Goals and Organizational and Comprehension Strategies that maintain a positive and significant correlation with Academic Performance in the sample from Portugal. In the Galician sample, the same correlations occur, with the exception that the Learning Goals, although with positive correlation, are not significant. However, the variables of Social Assessment Goals, Failure Avoidance Goals and Test Anxiety have negative correlations with academic performance. Regarding the significant differences of the same variables in relation to high and low performance, it has been verified, in both samples, that the variables Performance / achievement goals, Learning goals, Self-efficacy / self-regulation, Organization and comprehension strategies show differences Statistically significant, which means that high-achieving students show higher values compared to low-achieving students. However, the variables Failure Avoidance Goals, Social Assessment Goals, and Test Anxiety Goals show higher values for low-achieving students compared to high-achieving students. With these results, some performance improvement guidelines are proposed for students with learning difficulties.

Key Words: academic learning goals, academic performance, learning strategies, performance goals, self-efficacy.

Introducción

De acuerdo con la literatura sobre la temática de estudio de este trabajo, una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Se considera que la meta está integrada por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto y en este caso, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio. Pueden ser de varios tipos: de aprendizaje, de logro, de valoración social, de evitación de fracaso, superficiales o de ansiedad ante los exámenes... o de autovaloración del yo.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Aparte de las metas académicas, se sabe que para llevar a cabo las tareas de estudio es preciso desarrollar, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, las habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, para realizar las diferentes tareas de estudio con éxito los alumnos deben adquirir, procesar, almacenar, esencializar, recuperar y transferir con eficacia la información/contenidos, siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje. De acuerdo con la mayoría de los autores que trabajan en este campo, una definición integradora de estrategias de aprendizaje supone conocer los 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 su recuperación. Parece ser, de acuerdo con diferentes investigaciones realizadas en la última década, que ambos constructos psicológicos y cognitivos, metas y estrategias de aprendizaje, poseen relevantes efectos sobre el rendimiento académico.

Metas académicas

Se sabe por una serie de autores por sus investigaciones que las metas que persiguen los estudiantes en sus procesos de enseñanza/aprendizaje son de diferentes tipos y se pueden considerar desde diversas perspectivas dependiendo de ópticas diferenciadas de los autores que investigan en el campo (Ames, 1992; Barca-Enríquez, Brenlla, Almeida, Porto, & Barca, 2015; De la Fuente, 2004 Dweck, 1986; Dweck, & Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich, & Schunk, 2006; Ramudo, Barca, Brenlla, & Barca-Enríquez, 2017).

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Es a finales de la década de los años ochenta y comienzos de la década de los años noventa cuando algunos autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y atribuciones causales (Alonso, 1991; Alonso, & Montero, 1992; Ames, 1992; González, Valle, Núñez, & González-Pienda, 1996; Hayamizu, & Weiner (1991); Nicholls, 1984; Weiner 1986, 1992; Wentzel, 1998) proponen que la concreción de objetivos académicos o las *metas* que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas, pueden agruparse en diferentes categorías divididas, en líneas generales, en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o de resultado y que, a su vez, se subdividen en diferentes categorías como a continuación habrá ocasión de comprobar.

En efecto, dentro de la literatura sobre el tema, aunque se destaca la importancia que tienen sobre todo estos dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) a una orientación más extrínseca (metas de rendimiento), sin embargo, como acabamos de hacer referencia, algunos autores distinguen entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988) y otros autores entre *metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el "yo"* (Nicholls, 1984), y hay, además, otros autores que suelen distinguir entre *metas de dominio* y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames, 1992). Es evidente que entre estos autores citados hay diferencias a la hora de conceptualizar la tipología de metas, pero se podría entender que estas dos o tres grandes áreas en las que se dividen los tipos de metas son adecuadas. Pero se necesitaría concretar algo más y de ahí que sea preciso distinguir varios aspectos importantes a la hora de enfocar este tema. Intentando clarificar este campo se aporta nuestra perspectiva teórica recurriendo a cuatro puntos relevantes que se exponen a continuación de acuerdo con el resumen que se presenta a continuación en el cuadro 1.

1) Por una parte, se sugiere que es preciso diferenciar la primera gran área de *metas relacionadas directamente con el aprendizaje*, y en este caso aparece ya la categoría de las *metas relacionadas con las tareas*, considerándose a este tipo de metas de un carácter



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

motivacional intrínseco. En esta categoría parece que existen tres tipos: *metas de competencia*, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; *metas intrínsecas*, aquí el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad y *metas de control*, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación. Si se especifica y caracteriza el comportamiento de los sujetos con diferentes estilos de metas y atribuciones causales hay que decir, de acuerdo con los trabajos de Núñez y González-Pienda (1994) y González-Pienda y Núñez (1998) que si un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender, optando por *metas de aprendizaje*, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados/as en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos.

Cuadro 1 . Tipos de Metas académicas, Metas de aprendizaje, Metas de Rendimiento y tendencias motivacionales de acuerdo con la propuesta de varios autores.

<p>C.S. DWECK (1984, 1986)</p>	<p>I. METAS DE APRENDIZAJE</p> <p>El alumnado trata de incrementar su competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominando nuevas habilidades, conocimientos ▪ Perfeccionando la ejecución 	<p>II. METAS DE RENDIMIENTO</p> <p>El alumnado pretende obtener juicios positivos sobre su competencia e evitar juicios negativos; busca parecer competente</p>
<p>J.D. NICHOLLS (1984)</p>	<p>I. ATENCIÓN ORIENTADA A LA TAREA. El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata de mejorar la competencia ▪ Tiene interés por aprender y comprender ▪ El aprendizaje es un fin en si mismo ▪ La comparación social es irrelevante 	<p>II. ATENCIÓN ORIENTADA AL YO</p> <p>El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se preocupa por el Yo ▪ Defiende su propia capacidad ▪ El aprendizaje no es un fin, sino un medio de demostrar la competencia ▪ La comparación social es importante
<p>HAYAMIZU & WEINER (1991)</p>	<p>I. METAS DE APRENDIZAJE</p> <p>El alumnado se implica preferentemente en lograr incrementar su competencia y habilidades</p>	<p>II. METAS DE RENDIMIENTO. Se distinguen dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo del profesorado o familia ▪ tendencia del alumno/a a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Si las cosas no le salen bien, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibilitem el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar lo que sea necesario para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos y alumnas perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda, & Núñez, 1998).

2) Siguiendo con las metas de aprendizaje, en segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración dirigidas al yo*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad, y *metas de miedo al fracaso*. Se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje. Las metas de aprendizaje (Dweck, 1986, 1984), las metas centradas en la tarea (Nicholls, 1984), y las metas de dominio (Ames, 1992) se distinguen conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento que se acaban de analizar anteriormente y de las metas centradas en el "yo" (Dweck, 1986; Hayamizu, & Weiner, 1991; Nicholls, 1984). En resumen, distinguen estos autores entre las metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia y otras que definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos (véase cuadro 1).

En este caso y de acuerdo con los trabajos realizados por González-Pienda y Núñez (1998), además de otros investigadores (Alonso, 1991; Alonso, & Montero, 1992; Bueno, 2004), han encontrado que existe otro tipo de alumnado cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando *por metas de autovaloración o centradas en el «yo»*. Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil realizar correctamente las tareas, por las razones que sean, esto dificulta la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos y alumnas tienden a utilizar una serie de estrategias que conducen a la defensa del “yo” (García, & Pintrich, 1994; González-Pienda, González-Pumariega, & García, 1997) y a la utilización de conductas irregulares, como por ejemplo, “copiar”. Los enfoques de aprendizaje dominantes para este tipo de alumnado y en estos casos, suelen ser superficiales y los estilos atribucionales son de tipo adaptativo: lo hacen a su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte (poca/mala) cuando realizan sus exámenes (Barca, 2000).

3) Por otra parte, nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre el mismo. Se encuentra, la categoría de *metas relacionadas con la valoración social* y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

4) Por último está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Debemos recordar que el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican algunos los autores (Alonso, 1991; Alonso, & Montero, 1992; Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez, & González-Pienda, 2003), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presente varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad. Lo que, a nuestro juicio, parece especialmente relevante es el hecho de que, en todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce, a su vez, en el hecho de que, mientras algunos



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

alumnos y alumnas se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros y otras, sin embargo están orientadas hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación externa/extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas (González-Pienda, & Núñez, 2002; Brenlla, 2005; Alonso, 1997; Dweck, & Leggett, 1988).

Estrategias de aprendizaje

En las situaciones educativas de los procesos 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 que se realizan cuando se abordan tareas escolares y, también sabemos que son las *propias actividades de estudio las que más tiempo ocupan a los alumnos*. De acuerdo con Hernández, & García (1991), 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 positivos y supone siempre un esfuerzo personal (Garma y Elexpuru, 1999). Pero para llevar a cabo las tareas de estudio es preciso desarrollar, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio los alumnos deben adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje. La definición y categorización de las estrategias ha sido abordada por diversos autores (Beltrán, 1993; Cano, 1987, 1993; Cano, & Justicia, 1993; Dansereau, 1978; Nisbet, & Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Román, & Gallego, 1991; 1997). De acuerdo con estos autores citados anteriormente, 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,



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

el almacenamiento y recuperación de la información. Una tipología de diferentes categorías de clasificación de las estrategias de aprendizaje puede consultarse en Barca, Peralbo, Almeida, Brenlla, Vicente-Castro, Porto, & Morán, (2011: 3.350). Allí se puede apreciar cómo los autores están de acuerdo en 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 circunstancias (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, & González-Torres, 1998).

En definitiva, el objetivo o meta del aprendizaje consiste en adquirir conocimientos y llegar a la comprensión. La adquisición de conocimientos y la comprensión se desarrollan a través de procesos interactivos de enseñanza y estudio. 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 los alumnos tienen 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. 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 que el aprendizaje ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, Marcos, Núñez, Porto, & Santorum, 1997).

Por otra parte, la *capacidad de aprender* no se considera ya como una capacidad innata, más bien se trata de un tipo de habilidades que se despliegan en función de las necesidades de adaptación a situaciones nuevas que los alumnos deben resolver con éxito; de ahí que se hable de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), habilidades cognitivas y sociales, inteligencia emocional. En esta línea, los profesores y los alumnos disponen de una amplia experiencia sobre el hecho de que el aprendizaje es un ejercicio lleno de dificultades y para el cual no suele disponerse de una



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

guía única que ofrezca soluciones definitivas (Valle, Rodriguez, & Regueiro). De acuerdo con Selmes (1987) se concluye que *para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención por lo menos tanto en el proceso de aprendizaje como en lo que se está aprendiendo*. Esto significa que es preciso contestar a unas preguntas previas: *de qué modo los alumnos realizan sus tareas de estudio y aprendizaje?; ¿qué mecanismos y motivaciones subyacen cuando realizan esas tareas?; ¿qué tipo de estrategias adoptan y por qué lo hacen?*. A estas cuestiones dan una respuesta cabal las estrategias de aprendizaje.

La Autoeficacia como constructo psicológico de alto interés en la conducta de estudio y aprendizaje en contextos educativos

Ha sido Bandura quien identificó por vez primera una dimensión nueva de la conducta cuando publica en 1977 un artículo en *Psychological Review*, ya clásico en la actualidad, y en el que en resumen venía a decir que las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad y se convierten en medios a través de los cuales persiguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer para tener también bajo su control su propio medio ambiente.

Por vez primera surge un nuevo constructo psicológico para explicar la conducta humana. Este concepto surge dentro de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986). Lo importante a destacar aquí es que la concepción de la conducta está dentro de un ciclo de tipo triádico: a) los factores cognitivos, b) los sucesos ambientales interaccionando con, d) la propia conducta explícita. Por eso dentro de esta teoría social cognitiva, la autoeficacia es su elemento central. Se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. De acuerdo con Ramudo (2015), estos juicios a los que alude Bandura van a tener una enorme importancia en el desarrollo de las personas, ya que van a marcar el itinerario a seguir, determinando aquellas opciones por las que se va a decantar, a las que va a dedicar todo su esfuerzo e interés en detrimento de otras para las que se siente menos capaz.

Esta teoría tiene sus raíces en la psicología cognitiva y en el aprendizaje social, por eso trata de contribuir de manera relevante a la explicación y comprensión del papel que juega la motivación en todos los ámbitos y especialmente en el contexto educativo proporcionando una visión integradora de la propia conducta como agente que participa en su propia determinación a través de la interacción recíproca de los factores personales y ambientales, de ahí que las



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

“expectativas de autoeficacia” sean consideradas en la actualidad como el agente motivador del comportamiento humano (Bandura, 1978).

Ya desde el año 2001 Bandura, defiende que tanto los factores del ambiente escolar (por ejemplo, la estructura física de los espacios escolares, expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos, la tipología de la evaluación seguida en el aula...) como las creencias motivacionales de los alumnos (por ej. la expectativa de resultado, atribuciones causales...) influyen sobre la implicación de los alumnos en su aprendizaje, sugiriendo que el estudio de estos procesos debería asumir un enfoque ecológico (Bandura, 2001).

Se entiende el concepto de autoeficacia en consecuencia como la valoración positiva que hace el sujeto de sus propias capacidades para desarrollar con éxito una tarea concreta. Esta valoración, depende de múltiples factores y será cambiante en función de dichos factores, y por eso una persona con bajo nivel de autoeficacia, puede incrementarla a partir de la observación repetida de acciones con resultados de éxito en modelos con características similares a las suyas, o bien a partir de experiencias propias de éxito y lo mismo puede ocurrir en sentido contrario, es decir, personas con un alto nivel de autoeficacia, pueden ver disminuída ésta como consecuencia de experiencias repetidas de fracaso u observaciones negativas de modelos. ¿Por qué ocurre esto? Porque el sujeto analiza y anticipa las consecuencias de sus acciones. Este hecho implica que la expectativa de autoeficacia lleva implícita una función simbólica, por la anticipación de las consecuencias de la conducta que realiza el sujeto antes de emprender la acción, con lo cual influye en ésta, ya que la tarea no se afrontará del mismo modo si las consecuencias que se anticipan son positivas que si son negativas. Aquí radica el carácter motivacional de la autoeficacia, que determinará la manera de afrontar las tareas o bien si éstas se llevan a cabo o no (Ramudo, 2015).

Por tanto, la autoeficacia se define, en definitiva, como el conjunto de creencias y juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas. Las creencias de autoeficacia juegan un papel fundamental en el control de la elección de la conducta, la persistencia, los estados emocionales y los procesos de pensamiento (Bandura 1997). En fin,



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

todo un constructo psicológico de enorme interés para la explicación de la conducta humana en general y para la conducta en contextos educativos, en particular.

Como **objetivo** central de este artículo se trata de conocer y analizar la interacción y correlaciones significativas existentes de dos muestras de alumnos de Galicia y Portugal, entre las metas académicas y estrategias de aprendizaje y autoeficacia en función de su rendimiento académico. En un segundo momento, se pretende analizar la existencia de posibles diferencias significativas de cada una de las variables en función del rendimiento académico alto y bajo del alumnado de la investigación.

Método

Muestras

Los participantes son parte de las muestras utilizadas en el proyecto de investigación “*Percursos escolares na adolescência: Determinantes sócio-cognitivo-motivacionais*”, realizado en 2009 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).

Las muestras, integradas por un total de 997 alumnos de 7º curso de Enseñanza Básica (Portugal) o de 1º de ESO (España). Del total de las muestras 510 eran del norte de Portugal (48% varones), de edades comprendidas entre 10 y 16 años, (Media de 12,4 años y Desviación típica 0,94 años) y 487 de Galicia (España) (51% varones), de edades comprendidas entre 11 y 15 años, (Media de 12,3 años y Desviación típica 0,70). Su procedencia es de tipo urbano, si bien la mayoría procede de la periferia de ciudades como Porto, Guimaraes, Braga y Chaves, así como de A Coruña, Ourense y Santiago de Compostela.

Instrumento de evaluación

Se ha utilizado la Escala REFEMA (Evaluación de relación familia-escuela y motivaciones académicas), elaborada a partir de la Escala CDPFA (Evaluación de Datos Personales,



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Familiares y Académicos), en concreto las Subescalas de Metas Académicas y Estrategias de Aprendizaje.

Escala REFEMA (Escala CDPFA Subescala de Metas Académicas y Subescala de Autoeficacia y Estrategias de Aprendizaje): propiedades psicométricas y descripción de los factores.

La Escala REFEMA-57, derivada de la Escala CDPFA (Barca, Porto y Santorum, 1997 y Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, S., 2001) es un cuestionario de autoinforme, integrado por 70 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), pasando por los intermedios: D (Desacuerdo), MAD (Más acuerdo que desacuerdo) y A (Acuerdo). Los primeros 16 items dan cuenta de datos de identificación personal, edad, sexo, nivel de estudios que se está cursando, 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, materias que más le agradan, calificaciones obtenidas hasta la actualidad en las principales materias comunes y troncales de la ESO, Bachillerato y FP, además de informar sobre la posible repetición de curso del año académico en el que se obtienen los datos.

En este trabajo se utiliza, por una parte, el bloque o la Subescala (Metas Académicas) que está inspirada en la Escala de Metas Académicas (CMA) de Hayamizu y Weiner (1991). Por otra parte, se utiliza la Subescala de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EA AE) derivada de la Escala REFEMA-57.

En otras investigaciones realizadas con la Subescala *Metas Académicas* se han obtenido unas soluciones factoriales de entre 3 y 4 dimensiones, según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Así, en la investigación realizada por Barca y Peralbo (2002) se obtiene un coeficiente de adecuación muestral (KMO) de 0,741 y una varianza explicada total (%VT) para 4 factores de 46,17%, con un $n =$



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

1.392. La fiabilidad es de 0,635 (coeficiente *alfa* de Cronbach) lo que suponen unos moderados y aceptables coeficientes de esta subescala (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Coeficientes de las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez factorial) de la Escala CDPFA (Subescala REFEMA-57, Metas Académicas) a partir de diferentes investigaciones realizadas por varios autores.

Autores e investigaciones realizadas	KMO y Fiabilidad (Alfa Cronbach)	Validez factorial (Factores y % Varianza)
Barca y Peralbo (2002). Alumnado de Educación secundaria de Galicia	Kmo: 0,741 Alfa = 0,63	4 Factores Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 46.17 (n=1392)
Morán (2004). Alumnado de Formación Profesional de grado de medio de Galicia.	Kmo: 0,766 Alfa = 0,70	3 Factores. Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 49.62 (n=771)
Brenlla (2005). Alumnado de Educación secundaria y Bachillerato de Galicia.	Kmo: 0,853 Alfa = 0,71	3 Factores. Porcentaje de varianza total explicada: % VTE: 63.38. (n=1386)

Si analizamos la investigación de Morán (2004) observamos que en esta misma Escala se obtiene un KMO de 0,766, una fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de 0,617 y una varianza total explicada (% VTE) del 49,62% para 3 factores (n=771 sujetos), con alumnos de Formación Profesional de Galicia. En la investigación de Brenlla (2005) los coeficientes que se obtienen son similares, con un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,852, una varianza total explicada de 63,38% para 3 factores y un *alfa* de 0,832, con alumnos de educación secundaria (ESO) y de Bachillerato (n=1.386 sujetos). Todos estos datos sugieren la existencia de una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala REFEMA-57, en concreto de la Subescala de *Metas Académicas*. En resumen, se centra esta Subescala de Metas Académicas en la evaluación de “qué es lo



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

que lleva al sujeto a esforzarse en sus tareas de estudio” y para ello cuenta con estos 3/4 factores o dimensiones: Metas de Rendimiento/Valoración social, Metas de Aprendizaje, Metas de Adquisición de Competencias y Metas de Evitación de Fracaso. En los datos que nos ocupan para este trabajo han sido tres los factores que se han extraído de acuerdo con la tabla que reproducimos a continuación.

Tabla 1. Escala REFEMA-57 (Barca, Porto, Santorum (2007). Estructura Factorial de las Subescalas Metas académicas y Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia, (EMA y EAAE). 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=997).

Alumnado de Educación		Secundaria de 11 a 16 años (N = 997)		
	Ítems	% Varianza	KMO	Alfa de Cronbach
SUB-ESCALA DE METAS ACADÉMICAS (EMA)				
		52.73% (4 Fact.)	0.896	0.873
Factor 1	3, 15, 12,			
Metas de Rendimiento (MR)	6, 18, 4, 3			
Factor 2	10, 19, 20,			
Metas de Aprendizaje (MA)	7, 16			
Factor 3	5, 17, 2, 14			
Metas de Valoración social (MVS)				
Factor 4	11, 8, 9			
Metas de evitación de fracaso (MEVF)				
SUB-ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APR. Y AUTOEFICACIA (EAAE)				
		52.02% (3 Fact.)	0.905	0.851
Factor 1	18, 17, 15,			
Estrategias de organización y comprensión (EOC)	16, 4, 1			
Factor 2	6, 3, 9, 2,			
Autoeficacia, estrategias apoyo y autorregulación aprendizaje (AEAR)	7, 14, 8, 11, 5			



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Factor 3	10, 12, 13			
Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes (ESAE)				
Escala Total	57	% de la Varianza para 12 factores: 54.86	0.915 (p< 0.000)	0.914

La descripción de los factores o dimensiones es la siguiente:

Factor 1: Metas de Rendimiento/Logro. Este factor está compuesto por aquellos ítems que apuntan a las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter extrínseco.

Factor 2: Metas de aprendizaje. Si el factor anterior se centra en la orientación hacia el rendimiento o logros externos, en éste se pretende conocer qué es lo que orienta al sujeto hacia el aprendizaje. Los contenidos se centra en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, en evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal. Las metas que se pretenden son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas de futuro positivas en ámbitos de trabajo, posición social o en sus estudios.

Factor 3: Metas de Valoración Social. Aquí se recogen las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios, centrándose básicamente en la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa y valoración personal. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter más bien extrínseco.

Factor 4: Metas de Evitación de Fracaso. Es una dimensión cuyo contenido pretende descubrir si la motivación que lleva al sujeto a esforzarse en sus estudios depende del miedo al fracaso o a las .

La otra sub-escala de la Escala REFEMA-57 que se utiliza en este trabajo es la de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia (EAAE). Los 19 ítems de que consta esta sub-escala integra una solución factorial de tres dimensiones con una varianza explicada del 52.02%, un coeficiente de adecuación muestral de 0.905 y un coeficiente de fiabilidad de 0.851 y que suponen unos coeficientes aceptables. La descripción de los factores es la siguiente:



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Factor 1: Estrategias de organización y comprensión. Integran este factor 6 ítems 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 de apoyo y autorregulación del aprendizaje. Integrada por 9 ítems, 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 mi 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 autoconcepto negativo. Está integrado por 3 ítems 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 utilizadas

Las variables que se utilizan en relación con *Metas académicas* son: a) *Metas de aprendizaje* o la motivación intrínseca del alumno por conocer y aprender; b) *Metas de Rendimiento o de logro*, centradas en la obtención de buenas notas y éxito escolar; c) *Metas de Valoración social* a través de las que el alumno busca reconocimiento de padres, profesores compañeros, amigos; d) *Metas de evitación de fracaso* que apuntan a la eliminación de tareas complicadas en términos de obtención de éxito.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

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

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos por los autores de la investigación o por personal especialmente entrenado al efecto durante varias varias sesiones de trabajo en centros escolares públicos, pertenecientes a las ciudades de Porto, Braga y Chaves (Portugal) y A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense, en Galicia. Los estudiantes cumplimentaron de forma voluntaria y sin límite de tiempo los instrumentos de 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.

Técnicas de Análisis de datos

El planteamiento responde a las características de diseño denominado descriptivo, correlacional básico, es no experimental y “ex post facto” puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 21.0). Las principales técnicas de análisis que se utilizaron han sido: por una parte, técnicas de medida central y técnicas correlacionales; por otra parte se ha realizado el Análisis factorial exploratorio de componentes principales para el mejor conocimiento de las soluciones factoriales resultantes a partir de las variables relativas a las sub-escalas *Metas Académicas* y la de *Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia*, a partir de la Escala REFEMA-57 y, por último, el Análisis de Regresión lineal Múltiple, paso a paso, con la finalidad de analizar el coeficiente de determinación y las varianzas explicadas de cada variable que entra en la ecuación, interpretando los coeficientes beta (β) en su relación con el rendimiento académico como variable dependiente.



Resultados

Análisis correlacional entre variables de Metas académicas y Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia con el Rendimiento académico

En función de los objetivos propuestos se ha realizado esta exploración tomando dos puntos básicos de referencia: por una parte se ha dirigido nuestra atención a las variables de Metas de rendimiento/logro, 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.

Si se analizan a nivel global las correlaciones existentes, en primer lugar, entre las Metas académicas y el Rendimiento académico del alumnado de educación secundaria se observan en ambas muestras de Portugal y Galicia que existe una correlación positiva y significativa de las Metas académicas de Rendimiento/Logro, Metas de aprendizaje (excepto en el ámbito de Galicia) con el rendimiento académico global (RAG). Realmente es lo importante a destacar ya que, en líneas generales, significa que en la medida en que sean más altas las Metas de rendimiento/logro y las de aprendizaje, así también se incrementa el Rendimiento académico del alumnado. Por el contrario, cuando las Metas de valoración social y las de Miedo al fracaso y las de Ansiedad ante exámenes son negativas y de índices moderados/altos como es en este caso (véase tabla 2), el rendimiento académico disminuye o bien hace que se inhiba el rendimiento de tipo medio y/o alto y, en consecuencia, también el aprendizaje.

Analizando con detalle cada variable, se aprecia que las variables de estrategias de aprendizaje y autoeficacia, autorregulación en relación con el rendimiento académico destacan, en primer lugar, por su correlación positiva, significativa y por ser la más elevadas, tanto en la muestra de Galicia como en la de Portugal, en concreto la de *Autoeficacia*, *Autorregulación* y *Estrategias de apoyo* con el Rendimiento académico. Es una dimensión importante en la que se entrecruzan dos aspectos relevantes en los procesos de estudio y aprendizaje: la capacidad percibida y la valoración de uno mismo como persona y como alumno/aprendiz y, a la vez, destacan las estrategias de apoyo que sirven para dar seguridad y motivación al sujeto al afrontar las tareas de estudio.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

En segundo lugar, destacan las *Estrategias de organización y comprensión* que, ya se sabe de la incidencia importante de esta variable en los procesos de adquisición, comprensión y la capacidad de relación de contenidos cuando el alumnado aborda las tareas de estudio. Es importante resaltar sus correlaciones positivas y significativas con el rendimiento académico. Se debe recordar que estas variables resultan importantes en sus correlaciones porque se asocian, tanto las metas de rendimiento y de aprendizaje como las estrategias y la autoeficacia con el rendimiento académico (ver tabla 2). Todo ello significa entre el alumnado la existencia una buena actitud en el momento de su afrontamiento de las tareas de estudio y de aprendizaje.

Tabla 2. Coeficientes de Correlación (Spearman) entre las Variables de Metas Académicas y Estrategias de Aprendizaje, Estrategias de apoyo y Autoeficacia con el Rendimiento Académico Global del alumnado de educación secundaria de Galicia y Norte de Portugal (N = 997)

Variables: Metas académicas, Estrategias Aprendizaje y Autoeficacia	Rendimiento Académico Global (RAG)
<i>Norte de Portugal</i>	
Metas de rendimiento/logro	.189**
Metas de aprendizaje	.269**
Metas de valoración social	-.234**
Metas de evitación del fracaso	-.002
Estrategias de organización y comprensión	.164**
Autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	.303**
Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes	-.253**
<i>Galicia</i>	
Metas de rendimiento/logro	.161**
Metas de aprendizaje	.070
Metas de valoración social	-.185**
Metas de evitación del fracaso	.087



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Estrategias de organización y comprensión	.151**
Autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo	.240**
Estrategias superficiales y ansiedad ante exámenes	-.133**

**p < 0.01 La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A niveles prácticos, estos datos implican el hecho de que el rendimiento académico es más alto en la misma medida en que también lo sean las actividades de estudio y aprendizaje en las que dominan los buenos resultados, las tareas de organización, relación de contenidos y comprensión de tareas realizadas por parte de los alumnos (metas de logro, de organización y comprensión), así como la valoración de sí mismos, de sus capacidades y esfuerzos como personas y como alumnos que están en un tránsito de evolucionar positivamente con el aprendizaje. En consecuencia, estos resultados positivos que se obtienen inciden y promueven el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo de tipo intrínseco.

Hay que destacar, sin embargo, por otra parte, las variables de correlación negativa y significativa con el rendimiento académico. Se observa, en primer término, que las variables *Metas de valoración social* y *Estrategias superficiales* y *Ansiedad ante exámenes* guardan una correlación negativa y significativa con el rendimiento. Se comprueba que es un hecho que ambas variables se alejan y esto significa que el rendimiento académico es más bajo en la misma medida en que sean más altas las formas negativas de, por una parte, la valoración negativa de sí mismos como alumnos al abordar las tareas de estudio y aprendizaje, y, por otra parte, sus valoraciones en el uso de estrategias que les inducen ansiedad ante exámenes y abordar con estrategias superficiales las actividades de estudio y que consisten en trabajar las tareas de forma memorística y con muy poca comprensión, pero también su valoración negativa como alumnos...como, por ejemplo, consideran que *“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...”*. De nuevo hay que acudir al concepto de “actitud” ante el estudio: cuando el alumno aborda las tareas de esta manera negativa y con escasas expectativas de éxito, normalmente, la consecuencia suele ser negativa y de inhibición del aprendizaje y del rendimiento (véase tabla 2).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Análisis diferencial de varianza para clasificación por rangos de Kruskal-Wallis de las variables Metas académicas, Estrategias de aprendizaje y Autoeficacia en función del rendimiento académico alto o bajo del alumnado.

Había un segundo objetivo que se ha planteado y que consistía en el análisis de las variables de las que se acaban de analizar las correlaciones pero, en este caso, se busca analizar las posibles diferencias significativas existentes en cada variable en función del rendimiento académico alto o bajo del alumnado de Educación Secundaria de Galicia (España) y Norte de Portugal).

Los análisis diferenciales efectuados, siguiendo el análisis de varianza Kruskal-Wallis, revelan varias consideraciones de interés (ver tabla 3). Por una parte, se aprecia en la muestra de Portugal, que todas las variables, excepto la de Metas de evitación de fracaso (MEF) son estadísticamente significativas. Es decir, en todas se afirman las hipótesis alternativas a cero, a excepción de MEF. Este hecho, ¿qué significa? Que las variables estadísticamente significativas son distintas a cero y entre los alumnos de bajo y alto rendimiento existen diferencias importantes. Así, en Metas de Rendimiento (MR) los alumnos de rendimiento alto (Grupo RA) obtienen mejores resultados que los de Rendimiento bajo (véase en la tabla 3 el valor del rango promedio que es superior en los alumnos de rendimiento alto y con nivel significativo de $p < .01$), con lo cual se sabe que algunas de las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios son la obtención de recompensas, las valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y/o familia) o bien por satisfacción personal; son preferentemente motivaciones extrínsecas, mientras que los alumnos de rendimiento bajo no presentan estas metas; más bien tienen metas de tipo superficial (buscan quizás memorizar y esforzarse lo mínimo posible...) y sin buscarse necesidades de estar motivados extrínsecamente, o bien no presentan metas... pero naturalmente los resultados académicos son peores.

Tabla 3. Análisis diferencial Kruskal-Wallis de rendimiento académico alto o bajo de variables de metas académicas, estrategias de aprendizaje y autoeficacia y estrategias de apoyo en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia y Norte de Portugal.

		MR	MA	MVS	MEF	EOC	AEAR	EAE
Portugal n (Grupo RB)	n	112	112	112	112	112	112	
	Media	47,9	47,8	49,9	49,4	47,6	47,6	52,3
	DT	10,1	9,1	8,9	9,7	8,5	10,4	9,2
	Rango promedio	180,7	174,3	234,6	199,1	183,6	164,8	237,4
(Grupo RA)	n	132	132	132	132	132	132	132
	Media	52,1	54,2	50,1	53,1	51,2	54,6	46,3
	DT	7,2	9,3	9,5	9,1	9,4	7,2	8,7
	Rango							



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

	promedio	227.8	252.4	164.5	200.8	235.2	248.2	160.1
	NS (p<)	.009**	.001**	.001**	.577	.001**	.001**	.001**
Galicia	n	104	104	104	104	104	104	104
(Grupo RB)	Media	46.7	48.1	51.6	47.8	45.8	44.5	51.9
	DT	13.9	10.7	10.3	11.8	11.2	9.8	10.2
	Rango							
	promedio	188.3	193.2	251.2	196.1	174.6	154.4	230.5
(Grupo RA)	n	283	283	283	283	283	283	283
	Media	51.1	49.9	47.5	50.1	50.2	50.6	48.3
	DT	10.1	10.5	9.7	10.1	11.4	10.5	10.6
	Rango							
	promedio	224.7	222.4	197.3	220.1	221.1	230.3	197.2
	(NS: p<)	.038*	.118	.001**	.191	.004**	.001**	.025*

*p< .05: **p < 0.01 La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

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

SIGLAS: Número de sujetos (“n”) en los grupos de rendimiento bajo (RB) y rendimiento alto (RA), Medias, Desviaciones típicas (DT) de las variables Metas de rendimiento (MR), Metas de aprendizaje (MA), Metas de valoración social (MVS), Metas de evitación de fracaso (MEF), Estrategias de organización y comprensión (EOC), Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación (AEAR), Estrategias de ansiedad ante exámenes (EAE) entre los grupos de Rendimiento bajo (RB) y Rendimiento alto (RA). (NS: p<): Nivel de significatividad

En cuanto a la variable Metas de aprendizaje (MA) se aprecian valores semejantes a las Metas de metas de rendimiento (MR). Aquí las diferencias son también significativas con un rango promedio superior en el Grupo RA y un nivel de significatividad de p< .01, con lo cual se informa que existe un porcentaje del 99% de fiabilidad de que las diferencias sean reales. ¿En qué consisten estas diferencias?, sencillamente en que para el grupo de rendimiento alto (RA) las metas que se pretenden lograr son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas de futuro positivas en sus estudio, en la búsqueda de la satisfacción personal pero, también, en ámbitos de un trabajo futuro, de búsqueda de una buena posición personal y social..., mientras que los alumnos de rendimiento bajo no piensan en este tipo de metas ni las buscan de una manera clara.

En relación con las Estrategias de aprendizaje de organización y comprensión (EOC) las diferencias son también significativas (p< .01), de manera que son los alumnos de rendimiento alto los que mejor saben utilizar estas estrategias de organización y comprensión facilitando la buena relación de los diferentes contenidos, frente a los alumnos de rendimiento académico bajo que muestra más dificultades. Algunos ejemplos son: *“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...;*



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor...; tomo notas en las clases para recordar la información esencial...”.

Si se analiza ahora la variable Autoeficacia, estrategias de apoyo y autorregulación (AEAR), las diferencias entre los dos grupos de rendimiento es muy notoria ($p < .01$). Son los alumnos del grupo de rendimiento alto quienes mejor poseen buenas valoraciones personales en relación con las tareas de estudio; a la vez, saben utilizar mejor las estrategias de apoyo que sirven para dar seguridad al alumno al afrontar las tareas de estudio. Algunos ejemplos de este tipo de estrategias serían: *“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...”*

Finalmente, en relación con las variables Metas de valoración social (MVS) y Estrategias de ansiedad ante exámenes (EAE) las dos variables son estadísticamente significativas en los dos grupos de alumnos con rendimiento alto y bajo, en Galicia y Portugal, destacando que son los alumnos con rendimiento académico bajo los que obtienen valores más altos en el rango promedio y con unos niveles de significatividad de $p < .01$ (véase tabla 3). Por ello hay que afirmar que son los alumnos de rendimiento académico bajo los que se centran básicamente en la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y/o familia) o por satisfacción personal, mientras que los de rendimiento alto se preocupan en sus procesos de aprendizaje en buscar el dominio de los contenidos y en el aprendizaje significativo. Finalmente, en relación con las Estrategias superficiales y de ansiedad ante exámenes (EAE), se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) con lo cual se aprecia que son también los alumnos de rendimiento académico bajo los que obtienen un mayor rango promedio y por tanto se caracterizan por abordar de forma negativa las tareas de estudio y aprendizaje. Algunos ejemplos son: *“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...”*. Por último, en cuanto a las Metas de evitación de fracaso (MEF) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de alumnos (véase tabla 3).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Conclusiones

Las conclusiones a las que se ha llegado apuntan, en la muestra de alumnado de Portugal, hacia las Metas de Rendimiento/logro, Metas académicas de aprendizaje, las Estrategias de organización y comprensión y Estrategias de autoeficacia, autorregulación y Apoyo (capacidad percibida de autorregulación del aprendizaje y estrategias de apoyo) como factores positivos, y significativos del rendimiento académico y específicamente, para los alumnos del grupo de rendimiento académico alto, mientras que son las Metas de valoración social y las Estrategias superficiales de aprendizaje y de ansiedad ante los exámenes las que tienen una correlación negativa y significativa con el rendimiento académico apuntando hacia unos claros efectos de inhibición hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. Del mismo modo ocurre con las diferencias que se han hallado estadísticamente significativas a través del análisis diferencial de varianza Kruskal-Wallis, tal y como se acaba de describir.

En la muestra de Galicia se observan las variables de Metas académicas de Rendimiento, la Autoeficacia, autorregulación y metas de así como las Estrategias de aprendizaje de organización y comprensión las tres variables que guardan correlaciones positivas y significativas con el rendimiento y desempeño escolar. Al contrario, las Metas de aprendizaje (MA) ($r = .070$) y Metas de evitación de fracaso (MEF) ($r = .087$) son variables que no presentan apenas correlación. Sin embargo lo hacen de forma significativa, pero negativa, como es el caso de Metas de Valoración social (MVS) que mantienen correlaciones significativas, pero negativas ($r = -.185^{**}$; $p < .01$) y también y las Estrategias superficiales y de ansiedad ante los exámenes (EAE) ($r = -.133^{**}$; $p < .01$) variables que presentan una tendencia hacia una clara inhibición motivacional sobre el rendimiento y desempeño escolar, con lo que podría explicar, al menos, parcialmente el bajo rendimiento académico de este grupo de alumnos denominados Grupo RB. También en este grupo de Galicia, los análisis diferenciales Kruskal-Wallis lo que hacen es corroborar las diferencias significativas existentes que se acaban de mencionar anteriormente.

Quedaría ahora una breve orientación hacia el profesorado de estos alumnos con bajo rendimiento y pobre actitud motivacional para el aprendizaje y estudio y, en esta línea se sugiere una metodología denominada de enseñanza directa, en la que el profesorado desarrolle un papel más activo, participativo, más de animador y de guía, un profesorado que sea verdadero



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

responsable de forma directa de la enseñanza. Se sabe que este tipo de método tiene alta eficacia sobre el rendimiento porque el mejor método es el que incluye una buena dosis de explicación y demostración del profesor.

En consecuencia, la propuesta a los profesores para este alumnado con rendimiento bajo pasa por fomentar la opción de los métodos de enseñanza directa que consisten en proceder a las explicaciones de forma clara y organizada, con la presentación de los contenidos en pequeños pasos, empleando con mucha frecuencia las demostraciones y con apoyo de las Técnicas de información y la comunicación (TIC).. Enseñar de forma directa supone también dar buena retroalimentación explícita (*feedback*) al alumno en la sala de clase, haciendo preguntas, respondiendo, dando explicaciones más profundas, enseñando de forma explícita estrategias de solución de tareas, enseñando sobre cómo se adquiere, se organiza y se esencializa el contenido/información; siempre utilizando materiales acordes a la capacidad de los alumnos... en fin, haciendo prácticas, orientando, revisando los trabajos de los alumnos y siempre, en la medida de lo posible, con evaluaciones formativas. Por eso el profesor eficaz no solamente enseña los contenidos sino que explica y demuestra en el salón de clases *cómo* se aprende.

Referencias

- Alonso, J., & Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Almeida, L.S. (1996), *Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. Psicologia: Teoria e Prática*. vol 1, pp.17-32.
- Almeida, L.S. (2003). *Bateria de Provas de Raciocinio*. Braga: Universidade do Minho/CIPsi.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

- Bandura, A. (2000). Self-efficacy. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- 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-Enríquez, E., Brenlla, J.C., Almeida, L.S., Porto, A.M^a, & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de Educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Estr., nº 01. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13, (vol. 9) 7-22.
- Barca, A., Marcos, J.L., Núñez, J.C., Porto, A., & R. Santorum (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S., & A. González (1999): Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (vol. 4) 229-272.
- Barca, A., Peralbo, M., Almeida, L., Brenlla, J.C., Vicente-Castro, F., Porto, A., & Morán, h (2011). Efectos de metas académicas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico del alumando de Educación secundaria de Galicia y Noret de Portugal. Libro de Actas del XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. ISSN:1138-1663. Pp.:3047-3076
- 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*



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Psicopedagogia (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: 1FD97-0283. 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., Santorum, R., Morán, H., & Brenlla, J.C. (2008). Los procesos y estrategias de aprendizaje en alumnado universitario. Un análisis comparativo entre las Escalas ACRA y el Cuestionario CEA. Oviedo: *Libro de Actas del Vº Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Pp. 640-669.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Educación*, Vol. 354, pp. 341-359..

Barca, A., Almeida, L., 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-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de Metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de Educación de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3 (1), 19-48.

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).

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

Cano, F. (1994). Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Pirámide.

Cano, F., & Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In S.F. Chipman, J.W. Segal y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills, Vol. I. Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

Elliot, & Dweck (1988). Eds.) *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

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.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1993).

Garma, A. M^a y Elexpuru, I. (1999): *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.

González-Pienda, J. A., & J.C. Núñez (Coords.) (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.

Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).

Miranda, L. Almeida, L., & Barca, A. (2011). Metas académicas en adolescentes portugueses. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 19 (2) pp. 75-86.

Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).

Morán, H., Barca, A., & Peralbo, M. (2007). Enfoques de aprendizaje do alumnado fr formación profesional e os seus efectos no rendmento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 15; pp. 181-194.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., & González-Torres, M.^a C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 19, 9-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia e enfoques de aprendizaxe en relación co rendmento académico do alumnado de Bacharelato*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral, inédita).
- Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J.C., & Barca-Enríquez, E. (2017). Metas académicas atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Estr., nº 1. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Román, J. M., & Gallego, S. (1991). *Escala de Estrategias de Procesamiento de Información*. Universidad de Barcelona. III Congreso de Evaluación Psicológica.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Selmes, J.P. (1987). *Improving Study Skills*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Valle, A., Rodriguez, S., & Regueiro, V. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial CCS.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

Recebido: 13/05/2020. Aceito: 18/5/2020.

Sobre autores e contato:

Eduardo Barca Enríquez, Prof. Dr. Universidade da Coruña, Espanha,
<https://orcid.org/0000-0003-2119-1849> E-mail: e.barcae@udc.es

Juan C. Brenlla Blanco, Prof. Dr. Universidade da Coruña, Espanha
<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934> , E-mail: juan.brenlla@udc.es

Suely Mascarenhas, Prof^a. Dr^a. Universidade Federal do Amazonas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0545-5712> , E-mail: suelyanm@ufam.edu.br

Alfonso Barca Lozano, Prof. Dr. Catedrático, Universidade da Coruña, Espanha
<https://orcid.org/0000/0002-0618-8273> E-mail: barca@udc.es