

Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales

Indalecio Ramudo-Andion, Eduardo Barca-Enríquez, Juan Carlos Brenlla-Blanco, Manuel Peralbo-Uzquiano y Alfonso Barca-Lozano*

Universidade Da Coruña

Resumen: El objetivo de este estudio fue la búsqueda de la influencia de variables derivadas de los enfoques de aprendizaje y de las atribuciones causales en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. Se trata de conocer cuáles son los factores atribucionales causales y de enfoques de aprendizaje con una capacidad predictiva importante sobre el rendimiento. Para ello se empleó una muestra de 1505 estudiantes de bachillerato con una media de edad de 17.8 años en mujeres y de 17.6 en hombres. Los resultados señalan que, en las mujeres, son las variables internas de atribución causal (capacidad y esfuerzo) y los enfoques de aprendizaje de orientación al significado los factores con una mayor capacidad predictiva, positiva y significativa sobre el rendimiento académico. En hombres, destacan los enfoques de orientación al significado en primer término y después las atribuciones causales internas. Además se aprecia, en ambos sexos, cómo los enfoques de orientación superficial y las atribuciones incontrolables y el escaso esfuerzo predicen también el rendimiento académico del alumnado de bachillerato, aunque de manera negativa y significativa. En relación con el género no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Palabras clave: Alumnado de bachillerato, Atribuciones causales, Enfoques de aprendizaje, Motivación académica, Rendimiento académico.

Prediction of high school students' academic performance: effect of learning approaches and causal attributions

Abstract: The first aim of this study was to determine the influence of variables derived from learning approaches and causal attributions in high school students' academic performance. This implies knowing the causal attributional factors and learning approaches with important predictive capacity for performance. For this purpose, a sample of 1505 high school students with an average age of 17.8 years (females) and 17.6 (males) was used. The results indicate that, in females, the internal variables of causal attribution (capacity and effort) and meaning-oriented learning approaches are the factors with greater positive and significant predictive capacity for academic performance. In males, meaning-orientated learning approaches are more notable, followed by internal causal attributions. In addition, in both sexes, it can be seen that surface orientation approaches, uncontrollable attributions, and low effort also significantly predict high school students' academic performance, albeit negatively. No statistically significant differences were as a function of gender.

Keywords: High school students, Causal attributions, Approaches of learning, Academic motivation, Academic performance.

Se sabe en la actualidad que el rendimiento académico posee diferentes determinantes y en buena medida está condicionado, tanto

por el tipo de atribuciones causales que se hacen como por los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado del período de la educación secundaria como es el bachillerato. Las atribuciones causales pueden ser definidas como aquellas creencias y juicios que se emiten sobre las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos o sus fracasos

Recibido: 18/11/2019 - Aceptado: 09/02/2020 - Avance online: 03/03/2020

*Correspondencia: Alfonso Barca Lozano.

Universidade Da Coruña.

C.P: 15011, A Coruña, España.

E-mail: barca@udc.es

en las acciones que emprenden y, en el campo educativo, se hacen a raíz de su proceso de aprendizaje y de su rendimiento académico. Los enfoques apuntan al hecho de cómo los alumnos afrontan las tareas de estudio en sus situaciones de aprendizaje, sobre todo cuando abordan el trabajo académico ya que por lo general lo hacen porque tienen unos motivos (lo que están dispuestos a conseguir) y casi siempre utilizan unas estrategias o formas explícitas de abordar las tareas de estudio (de qué manera lo van a conseguir). Por eso los enfoques de aprendizaje constituyen un conjunto de intenciones, motivos y estrategias que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje. Las atribuciones causales, por otra parte, poseen una importante influencia, junto con los enfoques, en su determinación conjunta sobre el rendimiento académico del alumnado tanto en los niveles de educación secundaria y de bachillerato como en la enseñanza universitaria.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El concepto de enfoque de aprendizaje puede ser analizado a dos niveles: un enfoque puede describir la combinación entre la intención y proceso del estudiante a la hora de abordar una tarea particular de aprendizaje y también puede referirse a la forma en que el alumnado, de modo consistente, aborda la mayoría de sus tareas de estudio y aprendizaje, puesto que la manera de que el alumnado define, tanto las intenciones con las que se abordan las tareas de estudio, como las estrategias que se desarrollan forman parte de la propia esencia de sus procesos de aprendizaje y de estudio (Porto, Barca, Santorum y García, 2009). Uno de los autores más importantes en la investigación sobre este tema ha sido Biggs ya que su análisis y evaluación de los procesos y enfoques de aprendizaje se remonta a los primeros trabajos que realizó en los años setenta y ochenta del pasado siglo tras confirmar la consistencia observada en la correlación, baja pero positiva siempre, entre las puntuaciones en factores de personalidad

y el rendimiento académico de los alumnos (Biggs, 1987; 1991). A partir de aquí, trató de confirmar la hipótesis de que la variabilidad en factores tales como el estilo cognitivo, el estilo personal y los valores, podrían generar formas diferentes de abordar la tarea de aprendizaje en los alumnos sobre todo a partir de sus motivos para abordar una tarea y las estrategias desarrolladas en la memorización y comprensión del contenido de la misma.

Desde esta perspectiva, el enfoque de aprendizaje de Biggs difiere notablemente de los estilos de aprendizaje tal como los formulan ciertos autores que asumen también los presupuestos de la teoría del procesamiento de información y de las estrategias de aprendizaje como elementos característicos del estilo. Para autores como Schmeck, Geisler-Brenstein, y Cercy (1991), el estilo es una estructura, no es un proceso. Los estilos no son negociables, no se ven influidos por el contexto, son más bien estáticos (Riding y Cheema, 1991). La idea de la coherencia entre motivo y estrategia centra los estudios sobre enfoques del aprendizaje, como lo hacen Biggs y otros autores de la corriente SAL (*Student Approaches to Learning*), como Marton y Saljö (1984) que sostienen que los resultados del aprendizaje están influidos por el propio enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante y en esta línea existen diferentes trabajos recientes que corroboran esta afirmación (Barca-Lozano, Montes de Oca, y Moreta, 2019; Biggs, Kember y Leung, 2001; Fernández de Mejía, 2017; Monroy y Hernández Pina, 2014; Ramudo, 2015).

En efecto, la percepción que los alumnos poseen de las tareas y objetivos del aprendizaje, de la posibilidad de lograrlos, así como del esfuerzo que exigen, influye en las estrategias que planean para realizarlas. En la medida que estos aspectos se pueden entender como variables que definen el contexto del aprendizaje para el estudiante y se observan diferencias en las percepciones sobre los mismos entre unos estudiantes y otros, entonces se puede llegar a la conclusión de que pueden existir diferentes grados de compromiso con el aprendizaje derivados de una percepción diferencial del contexto

académico, pero, en todo caso pensando siempre en la existencia e importancia que poseen los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos (Justicia, 1991). Este aspecto de compromiso con el aprendizaje subyace al concepto de enfoque de aprendizaje que propone Biggs. Las percepciones y creencias que los estudiantes desarrollan sobre los objetivos y las tareas de aprendizaje inducen a adoptar compromisos diferentes con el aprendizaje que no solamente definen su estilo de aprender sino que también condicionan las estrategias que luego practican para estudiar y, en último término, esta actividad es una parte determinante del rendimiento que obtienen.

En definitiva, se ha destacado la existencia de tres tipos de Enfoques de aprendizaje que se obtienen a partir de su evaluación con las Escalas Cepea y Cepa, pruebas adaptadas de las escalas originales (Biggs, 1987), y que influyen e inciden en diferentes tipos de resultados de aprendizaje y de rendimiento académico. Así, cuando el alumno adopta un *enfoque superficial*, este hecho implica normalmente la retención/memorización mecánica de detalles y hechos/datos sin tener en cuenta las relaciones estructurales inherentes en los contenidos que están siendo aprendidos, con resultados emocionales o afectivos de sentimiento de insatisfacción, como de aburrimiento o un cierto rechazo por el trabajo y esfuerzo que ello supone (Barca, 1999; Biggs, 1991; Porto, 1994; Porto et al., 2009). El *enfoque de logro* implica una intencionalidad del estudiante definida y planeada previamente, es decir, busca la obtención de un buen rendimiento académico o las mejores notas posibles a través de planificar bien sus actividades de estudio; parece que no interesa tanto la comprensión y dominio de los contenidos cuanto la planificación de aquellos elementos del contexto de estudio (estudio de contenidos más importantes, estrategias de estudio para rendir mejor, captar las preferencias de los profesores, sus formas de evaluación, llevar las tareas al día, etc.). En relación con el *enfoque profundo* se sabe que aquellos alumnos que poseen un buen nivel de implicación en lo que están aprendiendo, procurando la búsqueda

de una motivación intrínseca, comprendiendo los principales elementos de los contenidos e integrando el motivo que busca el dominio y la comprensión junto a la estrategia que describe la forma cómo lograrlos, entonces se sabe que estos estudiantes desarrollan enfoques profundos. Quieren saber, dominar y comprender las materias. Normalmente estos enfoques se asocian con un buen nivel de aprendizaje y rendimiento académico (Barca, 1999; Biggs, 1987, 1991; Fernández de Mejía, 2017; Monroy y Hernández Pina, 2014; Porto et al., 2009; Ramudo, Barca, Brenlla y Barca, 2017).

Cuando se adopta el enfoque superficial en combinación con el de logro en los procesos de estudio y aprendizaje se denomina el enfoque de orientación superficial y normalmente la incidencia e influencia en el rendimiento académico suele ser de nivel medio y bajo. Sin embargo, cuando se adopta un enfoque de logro en combinación con el enfoque profundo, se denomina un enfoque de orientación al significado/comprensión y lleva hacia un dominio de la complejidad estructural de las tareas o de los contenidos y a la sensación de sentimientos positivos hacia dicha actividad de aprendizaje conducente a un buen rendimiento en exámenes, una buena autoestima académica y a sentimientos de satisfacción por los logros obtenidos en el rendimiento académico (Barca y Peralbo, 2002; Biggs, 1991; Fernández de Mejía et al., 2017; Monroy et al., 2014; Porto et al., 2009; Ramudo, 2015; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro, y Rodríguez, 2000).

ATRIBUCIONES CAUSALES

Cuando ocurren sucesos, episodios y situaciones, agradables o desagradables, entonces las personas tratan de buscar una explicación y justificación de una manera espontánea a lo ocurrido; es lo que técnicamente se denominan *atribuciones causales*. De hecho las atribuciones pueden ser consideradas como los elementos primarios de la conducta. En el terreno educativo, como las actividades de enseñanza y aprendizaje se producen en un contexto interactivo y social concreto, definido por

unas reglas sociales que regulan la vida en el aula, se sabe que este hecho tiene mucha importancia ya que en función de qué tipo de explicaciones se da a sí mismo un alumno frente a los resultados de su trabajo académico (de éxito o fracaso) así tendrá expectativas motivadoras de mejora, de rectificación y/o desánimo a la hora de enfrentarse a nuevas tareas en futuros trabajos y situaciones de enseñanza/aprendizaje (Barca, et al., 2008; Navas, Soriano, Holgado y Jover, 2016).

Por tanto, se considera también que la atribución del éxito o del fracaso en situaciones educativas a ciertas causas, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del estudiante respecto a su éxito o fracaso futuro, de manera que el tipo de atribuciones causales que realice un alumno va a tener importantes consecuencias tanto en las expectativas de éxito o de fracaso como en el autoconcepto, autoestima y rendimiento académico de los alumnos, punto en el que coinciden autores como Fernández de Mejía, Arnaiz, Mejía y Barca (2015); García-Fernández, Espada, Orgilés y Méndez (2010); González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, y Valle, (2000) y el propio Weiner (2004). Desde este punto de vista, se asume en las atribuciones que el nivel de motivación de una persona, en este caso hacia la conducta de estudio, está influido por los resultados inesperados obtenidos en el desempeño de esta actividad en situaciones anteriores y por las causas a las que el sujeto atribuye la aparición de esos resultados. Por eso, en función de cuáles sean las causas y el control percibido que se pueda ejercer sobre las mismas, se afrontará la actividad en el futuro con una expectativa de éxito mayor o menor, y por lo

tanto, su motivación será distinta (Fernández de Mejía, 2017; Ramudo, 2015; Ramudo, et al., 2017).

En el contexto de situaciones educativas, los sujetos tratan de descubrir cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre en sus procesos de estudio porque, como ya se afirmaba anteriormente, en el aula ocurren una serie de relaciones interactivas que se producen en un contexto social y que están reguladas por normas de las propias aulas y, como consecuencia los fines de los estudiantes proceden de ellos mismos y del contexto en el que se desenvuelven (Barca et al., 2008; Navas, et al. 2016).

Se han descubierto cuatro tipos diferentes de causas o factores por las que los estudiantes pueden atribuir sus éxitos o fracasos (Weiner, 1986): a la habilidad, capacidad (o dishabilidad), al esfuerzo (o a la carencia de esfuerzo), a la suerte o al azar (o falta de suerte), a la dificultad de las tareas (o a su facilidad). En definitiva, se señalan como causas principales del logro a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo (Ver Tabla 1). No obstante, investigaciones posteriores están ampliando estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase, el interés del alumno, etc., ya que se observa que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía.

Como apuntan Valle, Rodríguez y Regueiro (2015: 52): "...la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características

Tabla 1
Dimensiones de la causalidad y factores causales (Weiner, 1986)

Dimensiones de la atribución	Factores causales: tipos de factores			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Lugar de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

que tiene cada una de ellas". Por tanto, los cuatro tipos de causas o propiedades y características señaladas anteriormente tienen una serie de dimensiones (lugar de control: interna/externa; estabilidad: estable/inestable; controlabilidad: controlable/incontrolable) con unas consecuencias especialmente relevantes para explicar tanto el proceso motivacional como las expectativas y los afectos que intervienen decisivamente en la conducta final, o en este caso, en el rendimiento académico (ver Tabla 1).

En la actualidad se sabe que una causa, en cuanto origen de conducta de estudio, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre aspectos motivacionales como el enfoque de aprendizaje que adopta un alumno, las metas académicas que se pretenden lograr, la autoeficacia o bien sobre el rendimiento académico. Se ha comprobado que el alumnado con rendimiento académico de bajo nivel presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (atribución al contexto, a la suerte, a la dificultad de las tareas, al profesor...), mientras que el alumnado con rendimiento medio y alto suele presentar un perfil de estilos atribucionales de carácter interno (atribución al esfuerzo y a la capacidad) (Alonso, 2005; Brenlla, 2005; Fernández de Mejía et al., 2015; Fernández de Mejía, 2017; Ramudo et al., 2017; Valle et al., 2015).

Como objetivo general se pretende, con este trabajo, conocer los efectos que producen las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico en el alumnado de bachillerato. En concreto y, dado que con alumnado de bachillerato existen pocos datos en esta línea de trabajo, se pretende conocer, en primer lugar, aquellos factores de atribución causal que poseen mayor influencia sobre el rendimiento académico y, en segundo lugar, se trata de saber cuáles son los enfoques de aprendizaje con una influencia relevante sobre el rendimiento académico del alumnado de bachillerato para, finalmente, ofrecer alguna orientación de tipo educativo-instruccional a profesorado y alumnado de bachillerato.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En este estudio participaron 1505 sujetos de 1º y 2º cursos (59,1% y 40,9%, respectivamente) correspondientes a 31 centros de enseñanza media y bachillerato de Galicia, siendo el 58,7% mujeres y el 41,3% hombres, con una media de edad de 17,3 años. Por especialidades el porcentaje de alumnos fue del 54,6% en el bachillerato de Ciencias y Tecnología, el 43,8% de Humanidades y Ciencias Sociales y el 1,6 % del bachillerato de Artes. En cuanto al rendimiento académico expresado en las notas académicas obtenidas por el conjunto de la muestra, un porcentaje del 4% está entre el Suspenso y Aprobado el 28,9% está en el Aprobado (nivel bajo), el 37,2, en el Bien (nivel medio), el 24,7% en el Notable y el 7,8% en el Sobresaliente (nivel medio-alto).

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Enfoques de aprendizaje. Se han medido a través del Cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje (Escala CEPA), original de Biggs (1987) y adaptación de Barca (1999), integrado por tres subescalas: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque de logro y que se integran en dos de segundo orden denominadas Enfoque de orientación al significado y Enfoque de orientación superficial. Las dos últimas subescalas son las que se utilizan en este trabajo. Los coeficientes de fiabilidad (*alfa* de Cronbach) son de .81 para el Enfoque de orientación al significado y .48 para Enfoque de orientación superficial, siendo la fiabilidad total de la Escala de un coeficiente *alfa* de .80, y con una varianza explicada total de 58,56% para 2 factores, con lo cual estas propiedades psicométricas se pueden considerar aceptables.

Atribuciones causales. Se han evaluado mediante la Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM), adaptada por Barca, Peralbo y Brenlla (2004). En concreto,

en esta investigación se ha obtenido un coeficiente *alfa* de .71 con una varianza total explicada de 43% para cuatro factores: atribuciones externas (con *alfa*= .69) atribuciones internas (*alfa*= .67), atribuciones incontrolables/falta de esfuerzo (*alfa*= .68) y atribución a la baja capacidad (*alfa*= .56). Como factores de segundo orden se han hallado dos dimensiones: *atribuciones externas incontrolables/falta de esfuerzo con baja capacidad* y *atribuciones internas* con unos coeficientes *alfa* de .71 y .67 para cada uno de las dos dimensiones, respectivamente. La varianza explicada total para estos dos factores ha sido del 61.72%, con lo cual se pueden considerar propiedades psicométricas aceptables.

Rendimiento académico. Esta variable se ha elaborado a partir del rendimiento obtenido por cada alumno extraído de sus expedientes de calificaciones de materias comunes y troncales/obligatorias de las tres especialidades de bachillerato a la que pertenecía cada uno de los alumnos. Se han obtenido las calificaciones para cada alumno correspondientes al curso anterior y las calificaciones de las evaluaciones que cada alumno había obtenido hasta la administración de los instrumentos de medida. Para los análisis estadísticos se tiene en cuenta la nota media global para cada alumno, por sexos, la nota media global también por sexos y la media del total de la muestra.

PROCEDIMIENTO

Los datos relativos a las variables de enfoques de aprendizaje y atribuciones causales, así como los de rendimiento académico se han obtenido directamente en los propios centros educativos en una sola sesión, en los 31 Centros-Institutos de Enseñanza Media de Galicia. Se han administrado todas las Escalas de medida aclarando en todo momento las posibles dudas y solicitando al alumnado la mayor objetividad posible en las respuestas y, al mismo tiempo, informando del anonimato y del carácter de confidencialidad de los datos. No había límite

de tiempo y se hacían las aplicaciones con la autorización consentida de los directores de los centros y de las familias del alumnado. Por otra parte, se ha desdoblado la muestra por sexos tratando de buscar análisis de datos más pormenorizados, especialmente en los descriptivos y correlacionales y los de análisis de regresión. Se han realizado análisis comparativos a la búsqueda de posibles diferencias significativas pero no se han encontrado.

DISEÑO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

El planteamiento responde a las características de diseño de tipo descriptivo, transversal y correlacional básico con análisis de datos a través del paquete estadístico SPSS (versión 18.0). Las principales técnicas utilizadas han sido medidas de tendencia central, análisis correlacionales entre variables de enfoques de aprendizaje y atribuciones causales con el rendimiento académico de los sujetos de la muestra.

Posteriormente se ha pasado a un modelo predictivo de análisis de regresión lineal múltiple por pasos con el objeto de analizar el coeficiente de determinación y las varianzas explicadas de las variables que entran en la ecuación de regresión, interpretando los coeficientes beta en su relación con el rendimiento académico para tener una medida aproximada de la capacidad predictiva y significatividad de las variables sometidas a análisis.

RESULTADOS

Se analizan, en primer lugar, los resultados que se han obtenido en relación con las puntuaciones medias, desviaciones típicas y correlaciones de aquellas variables que entran en las ecuaciones de regresión cuando las variables independientes son las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje de orientación al significado y los enfoques de aprendizaje superficiales respectivamente, y además su correlación con el rendimiento medio académico, tanto para mujeres como para hombres (ver tablas 2 y 3).

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONALES

En cuanto a los coeficientes de correlación, se aprecia en la Tabla 2 que los índices más elevados de dichas variables, positivos y significativos y que correlacionan con el rendimiento académico, en alumnas-mujeres, son los enfoques de aprendizaje al significado y las atribuciones causales internas.

Sin embargo, hay que destacar que los otros índices de correlación de las demás variables son negativos. Así, se aprecia que la correlación del enfoque superficial con el rendimiento es negativo y significativo, con lo cual se informa que a medida que el alumnado femenino afronte las tareas de estudio con dominancia superficial (con motivos para aprobar y pasar sin más las materias/asignaturas, con memorización mecánica de los contenidos y con muy poca comprensión de los mismos), en esa misma medida el rendimiento académico será de nivel bajo. Del mismo modo ocurre con las atribuciones causales a la baja capacidad y, con las atribuciones causales externas así como con las atribuciones incontrolables y escaso esfuerzo. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (Ver Tabla 2).

En cuanto a los alumnos-hombres ocurre algo semejante a los resultados obtenidos en alumnas-mujeres: los enfoques de orientación al significado y las atribuciones causales internas muestran correlaciones positivas y significativas, lo que sugieren que siempre que el alumnado adopte enfoques de orientación al significado en sus procesos de estudio con la pretensión de profundizar en las interacciones y relaciones de datos y en la comprensión de los contenidos de las materias y, además, atribuya sus éxitos en el estudio a sus esfuerzos y sus capacidades, entonces este alumnado con dichas características en sus tareas de estudio va a obtener un buen aprendizaje y un buen rendimiento académico (ver Tabla 2).

Por el contrario, si se adoptan enfoques de aprendizaje de orientación superficial, así como el hecho de que se hagan atribuciones externas de los éxitos o los fracasos en las calificaciones académicas como que... “el responsable es el profesorado, son las materias porque son difíciles, o bien... es la mala suerte en los exámenes...”, cuando ocurren estas atribuciones y aquellos enfoques, entonces, normalmente, el rendimiento suele ser de nivel bajo.

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas de las variables analizadas, referidas a enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y rendimiento académico del alumnado y su correlación con la nota media global, por sexos ($n_{mujeres} = 882$; $n_{hombres} = 621$).

		M	DT	r ¹
Mujeres	Enfoque de orientación al significado	3.07	0.454	.263**
	Enfoque de orientación superficial	3.18	0.565	-.255**
	Atribuciones causales externas	3.09	0.698	-.127**
	Atribuciones causales internas	3.53	0.639	.304**
	Atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo	2.58	0.654	-.291**
	Atribuciones causales a la baja capacidad	3.09	0.709	-.114**
	Nota media global	3.05	0.959	1
Hombres	Enfoque de orientación al significado	3.07	0.529	.310**
	Enfoque de orientación superficial	3.12	0.597	-.147**
	Atribuciones causales externas	3.20	0.725	-.079*
	Atribuciones causales internas	3.57	0.642	.281**
	Atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo	2.72	0.694	-.249**
	Atribuciones causales a la baja capacidad	2.78	0.778	-.077
	Nota media global	2.89	0.928	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

¹Correlación de Pearson de cada variable con la Nota media global.

En resumen, se ha comprobado que existe una asociación importante entre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado/comprensión y las atribuciones de tipo interno al esfuerzo y a la capacidad con el rendimiento académico, lo cual significa una buena predisposición del alumnado de bachillerato al aprendizaje y a la obtención de un nivel bueno de rendimiento. Por el contrario, en menor medida, se comprueba la existencia de correlaciones negativas y significativas entre los enfoques de aprendizaje superficiales, las atribuciones causales de tipo externo y el rendimiento académico, con lo que ello implica para un rendimiento de nivel bajo.

MODELO PREDICTIVO DE ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Pasando a los análisis de resultados a partir del modelo predictivo de la regresión lineal múltiple, se aprecian en la Tabla 3 datos de nuevo muy semejantes en las dos muestras de alumnas y alumnos que integran el total de la muestra de bachillerato. Lo primero que hay que destacar es la varianza explicada total para ambas sub-muestras: está en el 21.2% para las mujeres y 20% para hombres, con

lo que se valoran estos datos de una manera positiva y aceptable.

Destacan por su contribución a la varianza de la ecuación de regresión en las mujeres las variables de atribuciones causales internas con un 9.3% del 21% total y con un coeficiente *beta* positivo, así como, en menor medida, el enfoque de aprendizaje al significado/comprensión que aporta un 2.4% con un coeficiente *beta* positivo y significativo (Ver Tabla 3).

En hombres, son las mismas variables de la ecuación que en mujeres: tanto el enfoque de aprendizaje al significado/comprensión como las atribuciones causales internas al esfuerzo y a la capacidad resultan positivos y significativos; en consecuencia, se concluye que la influencia positiva de ambas variables es importante en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato y, además, destaca la asociación existente con el rendimiento académico de manera que resulta positiva y significativa. De estos resultados se deriva que en la medida en que el alumnado trabaje en sus tareas académicas pensando y haciendo sus atribuciones y explicaciones de sus éxitos/fracasos en los estudios a sus esfuerzos y su buena capacidad y, al mismo tiempo,

Tabla 3

Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, del impacto de Enfoques de aprendizaje y Atribuciones causales del alumnado, por sexos, sobre el rendimiento académico (nota media global).

		R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Error Típico	β	Sig.
Mujeres	Atribuciones causales internas	.093	.092	.093	.914	.304	<.001
	Atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo	.159	.157	.067	.880	-.259	<.001
	Enfoque de orientación superficial	.188	.185	.029	.865	-.179	<.001
	Enfoque de orientación al significado	.212	.209	.024	.853	.175	<.001
Hombres	Enfoque de Orientación al significado	.101	.099	.101	.881	.318	<.001
	Atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo	.159	.156	.058	.853	-.241	<.001
	Atribuciones causales internas	.178	.174	.019	.844	.152	<.001
	Enfoque de orientación superficial	.200	.194	.022	.833	-.163	<.001

Varianza total explicada: Mujeres: R²=21.2% (n=882); Hombres: 20% (n=621)

afrontando su aprendizaje y tareas académicas con implicación en la comprensión y en el significado de los contenidos, se concluye que, como estos dos hechos ocurren, el rendimiento académico es de esta manera es de un nivel medio y/o alto.

Por el contrario, las demás variables que entran en la ecuación de regresión y que suman en total un 9% aproximado de la varianza se corresponden con las atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo, con un 6.7% de varianza y *beta* positiva, en mujeres y un 5.8% de varianza y *beta* negativa en hombres y el enfoque de orientación superficial con un 2.9 % de varianza y con una *beta* negativa en mujeres y una varianza de 2.2% y una *beta* negativa, en hombres (ver Tabla 3).

En resumen, estos últimos resultados informan, tanto en mujeres como en hombres, de una influencia importante sobre el rendimiento en alumnado de bachillerato de variables atribucionales relacionadas con el escaso esfuerzo que se realiza en las tareas de estudio, así como de la atribución a variables externas como que "...las materias son difíciles, el profesor no explica bien, es tacaño con las notas, no atiende a los alumnos...", o bien "...la mala suerte que se suele tener cuando no se logran buenas calificaciones...". Además, los enfoques de aprendizaje que se utilizan, en menor medida, pero importantes en este caso, son de tipo superficial, lo que conllevan a una no implicación en las tareas de estudio y un bajo interés en lograr la comprensión de contenidos. Por eso los coeficientes *beta* negativos informan de la asociación negativa de estas variables con el rendimiento académico de manera que, en la medida que se afronten las tareas de estudio y aprendizaje con las atribuciones señaladas y el enfoque superficial referido, en esa medida el rendimiento será de niveles bajos.

DISCUSIÓN

En los objetivos de este estudio se trataba de conocer los factores de los enfoques de aprendizaje y de las atribuciones causales con una mayor influencia en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato,

tanto en el femenino como en el masculino. La respuesta es positiva para la obtención y logro de los objetivos planteados ya que los resultados permiten determinar que los enfoques de aprendizaje y las atribuciones causales con una mayor influencia en el rendimiento son los de orientación al significado/comprensión y las atribuciones causales son internas, a la capacidad y al esfuerzo. Dicha influencia es positiva y significativa, frente a los enfoques de aprendizaje de tipo superficial y las atribuciones causales externas que, en menor medida, mantienen también una influencia sobre el rendimiento académico aunque negativa y significativa. En consecuencia, los objetivos planteados han sido logrados ya que se permite diferenciar cuáles son los factores atribucionales y de enfoques de aprendizaje con una mayor influencia en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. Además ha sido posible hacer la cuantificación y diferenciación de los diferentes factores con influencia significativa en el rendimiento.

De estas relaciones entre enfoques de aprendizaje, atribuciones causales y el rendimiento académico existe desde hace algo más de una década un buen número de estudios que coinciden en parte con los resultados obtenidos con este trabajo, si bien se deben tener en cuenta algunas consideraciones y diferencias relevantes. En un estudio de Valle et al., (2000), aunque con alumnado universitario, se incide en la asociación de enfoques de aprendizaje profundos y de logro con niveles de rendimiento altos y se aprecia como los enfoques superficiales correlacionan de manera significativa con el rendimiento académico de niveles bajos. Por su parte, Fernández de Mejía en su tesis doctoral publicada en 2017 aborda también con alumnado de primer año de universidad en República Dominicana la incidencia de variables atribucionales causales y de enfoques de aprendizaje en el rendimiento (Fernández et al., 2017).

En una muestra de 1386 sujetos de Educación secundaria y de bachillerato realizada por Brenlla en la que el 61% son mujeres y 31% son hombres, se ha encontrado que el factor de atribución a la facilidad de las materias y la suerte del rendimiento académico es la

que posee un mayor peso en el rendimiento y dicha relación es negativa, es decir, los sujetos que atribuyen su buen rendimiento a causas externas e incontrolables, a la facilidad de las materias y a la suerte como es el caso, en lo referente a su percepción subjetiva atribucional, resulta ser de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control produciendo un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y del rendimiento. Sin embargo, las atribuciones causales a la capacidad y al esfuerzo mantienen una buena capacidad predictiva positiva y significativa sobre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado; y una capacidad predictiva moderada, negativa y significativa, sobre los enfoques de orientación superficial (Barca, Porto, Santorum y Barca, 2005; Brenlla, 2005).

Con alumnado de primer año de Universidad los resultados son también diferentes a los obtenidos en este trabajo que se vienen considerando hasta aquí. Se aprecia en el trabajo de Fernández de Mejía que las variables como la atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico con coeficiente *beta* negativo; en segundo lugar está la Atribución a las materias/tareas y su relación negativa con el rendimiento, finalmente, la Atribución a la capacidad del rendimiento buen académico con coeficiente *beta* positiva (Fernández et al., 2015). Aunque los datos son distintos por su orden de entrada en la ecuación de regresión a los de este trabajo, sin embargo, son coincidentes en dos cuestiones importantes: a) lo prioritario para el alumnado de primer año de universidad es el reconocimiento de que la atribución interna de capacidad viene a ser el motivo principal del rendimiento y de inmediato le siguen la facilidad de las materias con asociación negativa; b) además le sigue el escaso esfuerzo del bajo rendimiento y por eso la asociación con el mismo rendimiento es también negativa; en resumen: las tres variables se corresponden con el *locus de control* interno. Por eso cuando se atribuyen los éxitos o fracasos en el rendimiento al esfuerzo (o escaso esfuerzo) a la capacidad (o falta de capacidad) se producen sentimientos de control, de autoestima positiva y de autoconfianza y todo ello se valora con un

criterio de motivación del aprendizaje y de un buen rendimiento.

Se destacan las coincidencias pero, a diferencia de los datos anteriores, lo que ocurre con el alumnado de bachillerato aquí apunta a que son las atribuciones causales internas (al esfuerzo y a la capacidad) las que aportan la mayor parte de la varianza con coeficientes *beta* positivos en mujeres y en hombres lo cual debe interpretarse que cuando se trabaja con esfuerzo y profundidad, con constancia y con la confianza en la capacidad personal, entonces el rendimiento será positivo y alto y, además, con implicación y valorización de las tareas académicas que significan comprensión de contenidos, control del aprendizaje y generación de autoestima que llevan a la motivación de logro y a la autoeficacia (Ver Tabla 3).

Otros resultados relevantes a destacar y coincidentes con los de este trabajo responden al hecho de que, cuando dominan las atribuciones de *locus de control* externo, el alumnado no se responsabiliza de sus pequeños éxitos ni de sus mayores fracasos, lo que quizás ocurre en alguna medida con el alumnado de educación secundaria y bachillerato (Brenlla, 2005) y con el alumnado de primer año de Universidad (Fernández de Mejía et al., 2015), pero también ocurre con alumnado de bachillerato que se estudia en el actual trabajo. Como contrapunto positivo, se insiste en el significado de las variables atribucionales internas, tanto a la capacidad y al esfuerzo, como a la baja capacidad en mujeres y en hombres porque, en la medida que el alumnado trabaje en sus tareas académicas pensando y haciendo sus atribuciones y explicaciones de sus éxitos a sus esfuerzos y a su buena capacidad, así afrontarán sus tareas diarias académicas con implicación en la comprensión y en el significado de los contenidos, potenciando de este modo el buen rendimiento académico.

En otro trabajo con alumnado de Educación secundaria de Portugal se ha comprobado que el tipo de atribuciones causales que realizan los estudiantes va a tener importantes consecuencias tanto en las expectativas de éxito o de fracaso en el futuro como en su autoestima

y el rendimiento académico en función de que los estudiantes de educación secundaria portugueses recurren de manera dominante a causas internas (capacidad y esfuerzo) en detrimento de las atribuciones externas como la dificultad de la tarea y la suerte (Almeida, Miranda y Guisande, 2008).

En cuanto a los enfoques de aprendizaje y su relación y aportaciones al rendimiento académico son conocidos los resultados obtenidos en diferentes trabajos de investigación. En general, la mayoría son coincidentes con los resultados que se han obtenido en nuestro trabajo en el sentido de que los enfoques de orientación al significado y los superficiales presentan correlaciones importantes y además con buena capacidad predictiva positiva sobre el rendimiento académico, en el primer caso y correlaciones negativas y capacidad predictiva significativa y negativa con el rendimiento académico, en el segundo caso (enfoques superficiales), tal como se ha comprobado en trabajos de Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2008), de Barca et al. (2019), de Biggs (1991), de Brenlla (2005), Ramudo, 2015 y Valle et al., 2000).

Como consideraciones y sugerencias de tipo educativo e instruccional a partir de los resultados de este estudio se apuntan varias propuestas que se pueden destacar pensando en el profesorado y alumnado de bachillerato. Es una convicción de que el profesorado debería aprovechar las bondades y capacidades del alumnado que se muestran en las atribuciones causales dominantes de tipo interno a la capacidad y al esfuerzo, por una parte y, por otra, apreciar como los enfoques de aprendizaje dominantes son los de orientación al significado y comprensión y, por eso con mayor razón, el profesorado debería aprovechar y potenciar esta oportunidad con su alumnado.

Se confirman en este trabajo resultados que posibilitan un carácter instruccional dirigidos a potenciar actividades de enseñanza/aprendizaje significativas en los centros de bachillerato especialmente con alumnado de escasa motivación en el estudio y el aprendizaje. También se considera una buena oportunidad para los profesores de cara a motivar a la mayor

parte del alumnado ya que es importante valorar el esfuerzo y la capacidad como un estímulo de carácter motivacional para insistirles a los alumnos de un hecho psicológicamente cierto: que a mayor esfuerzo le corresponde un mejor rendimiento y, por tanto, mejores calificaciones y, al revés; por eso en condiciones de dificultad ante las tareas se puede estimular al alumnado hacia un pensamiento siempre positivo en el sentido de que si se lo proponen y asumen que son capaces con su buena disponibilidad para realizar las tareas con éxito, que piensen que con toda seguridad podrán conseguirlo. En consecuencia, esfuerzo y valoración personal de la capacidad son dos estrategias de autocontrol que posibilitan la mejora del rendimiento académico y del aprendizaje y que el profesorado puede tener muy en cuenta para su estímulo y refuerzo.

Por otra parte, es cierto que los dos últimos años de estudios del nivel de la educación secundaria como es el período del bachillerato tienen un carácter propio e independiente de los cuatro años anteriores de la ESO. A nuestro juicio, el alumnado de bachillerato aborda estos dos años de estudios como de finalización de una etapa y la expectativa de entrada en un campo nuevo de trabajo y estudio como es el horizonte de la universidad u otros estudios posibles, como de formación profesional u otros. Por eso parece oportuno estimular al alumnado hacia este tipo de cambio y de búsqueda de nuevas expectativas para un seguimiento y orientación de cara a los estudios futuros. Por ello, el personal de departamentos de orientación de los centros de bachillerato tienen en este cambio de nuevas expectativas un terreno abonado para colaborar con el profesorado en la realización de actividades de orientación y apoyo de cara a hacerles ver nuevos caminos en su desarrollo personal y académico.

Finalmente, se trata en este trabajo de las implicaciones que poseen los enfoques de aprendizaje y las atribuciones causales en su explicación académica para los estudiantes de bachillerato a lo largo de los dos años que duran estos estudios; de ahí que una de las conclusiones más importantes radica fomentar en el profesorado la convicción

de que los estudiantes obtendrán buenos resultados con atribuciones causales al esfuerzo y a la capacidad, y además potenciar el afrontamiento de las tareas académicas con profundidad y comprensión. Aunque se sabe que es lo ideal y reconociendo la dificultad que conlleva el fomento de estas actitudes y actividades, sin embargo, sería lo que debería dominar entre el alumnado de bachillerato.

Como limitaciones a este trabajo cabe destacar que el hecho de la transversalidad en este tipo de estudios a nivel metodológico no siempre aporta una visión objetiva de la realidad, más bien lo que se observa es la forma de abordar las tareas de estudio y sus atribuciones causales al rendimiento que obtienen los alumnos en un período determinado como es el de bachillerato. Como se considera que los enfoques de aprendizaje y las atribuciones causales son variables que cambian a medida que transcurren los años en la adolescencia, nuestra propuesta de mejora para un futuro se concreta en el logro de un trabajo con una metodología longitudinal en el que habría sido más efectivo y con mayor objetividad abordar este estudio desde la segunda etapa de la ESO incluido el bachillerato. Con el diseño de un modelo 3P (presagio, proceso, producto) se podría saber cómo y por qué se producen los cambios tanto en los enfoques de aprendizaje como en las atribuciones causales durante ese período de cuatro años. A partir de ahí las propuestas de mejora para la calidad del aprendizaje podrían ser más objetivas y contextualizadas.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Almeida, L. S., Miranda, y Guisande, M^a. A. (2008). Atribuições causais para sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25. doi:[10.159/S0103-166X2008000200001](https://doi.org/10.159/S0103-166X2008000200001)
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Barca, A. (1999). Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. A Coruña: *Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A., y 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.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., y Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: Escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Barca, A., Montes de Oca, G., y Moreta, I. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 19-48. doi:[1032541/recie/2019.v3i1.pp.19-48](https://doi.org/10.32541/recie/2019.v3i1.pp.19-48)
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J., Kember D., y Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- 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).
- Fernández, A. (2017). *Motivación y rendimiento académico en la universidad*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29.
- García-Fernández, J. M., Espada, J. P., Orgilés, M., y Méndez, X. (2010). Psychometric properties of the School Fears Survey Scales for preadolescents (SFSS-II). *Psicothema*, 22, 502-508.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., Cabanach, R., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Justicia, F. (1991). Proyecto Docente. *Psicología de la Educación*. Vol. 1. (Inédito). Granada: Universidad de Granada.
- Marton, F., y Saljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Monroy, F., y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. doi:[10.5944/educxx1.17.2.11481](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481)
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P, y Jover, J. (2016). Las metas múltiples: análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 19(1), 267-285. doi:[10.5944/educXXI.14225](https://doi.org/10.5944/educXXI.14225)
- Porto, A. (1994). Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Santiago: *Universidade de Santiago de Compostela* (Tesis doctoral inédita).
- Porto, A., Barca, A., Santorum, R., y García-Fernández, M. (2009). Las teorías sobre los enfoques de aprendizaje. En Barca, A. (Coord.), *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 223-280). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia, enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de bacharelato de Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral, inédita).
- Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., y Barca, 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*, 1. doi:[10.17979/reipe.20170.01.2436](https://doi.org/10.17979/reipe.20170.01.2436)
- Ramudo, I., Brenlla, J. C., Barca, E., y Peralbo, M. (2017). Autoeficacia, metas académicas y género: su impacto en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 1. doi:[10.17979/reipe.2017.0.01.2432](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2432)
- Riding, R., y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Schmeck R., Geisler-Brenstein E., y Cercy S. (1991). The Revised Inventory of Learning Processes. *Educational Psychology*, 11, 343-362.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valle, A., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar*. Madrid: CCS.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (2004). *Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity*. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.