



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE  
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 15, 2, Ano 11º-2007 ISSN: 1138-1663

## **ENFOQUES DE APRENDIZAXE DO ALUNADO GALEGO DE FORMACION PROFESIONAL E OS SEUS EFECTOS SOBRE O RENDIMENTO ACADEMICO**

**Humberto MORÁN FRAGA**

**Alfonso BARCA LOZANO\***

**Manuel PERALBO UZQUIANO\***

EPA Eduardo Pondal.

\*Universidade da Coruña

*Data de recepción: 15/11/2007*

*Data de aceptación: 27/11/2007*

### **RESUMO**

Os *enfoques de aprendizaxe* referen formas diferentes de abordar e enfrontar-se às actividades e tarefas escolares de acordo con unha determinada combinación de motivos e estratéxias. Esta liña de traballo iniciada por Marton, Entwistle e Biggs, e desenvolvida no noso contexto por Barca e Rosário, foi recentemente explorada entre o alunado galego de formación profesional de grao médio, a etapa educativa que conforma, xunto ao bacharelato, o ensino secundario pós-obrigatorio.

Os resultados indican que o alunado utiliza basicamente dous *enfoques* ou abordaxes dos procesos de aprendizaxe: — o *enfoque de orientación ao significado (EOR-SG)* implica ter a intención de comprender os contidos de aprendizaxe e de conseguir através dos mesmos satisfacción e enriquecemento persoal, e conleva a posta na práctica de recursos e estratéxias que analisan e contrastan os contidos e as súas relacións ao tempo que intentan super-

visar e regular os propios procesos de aprendizaxe; — as condutas sintetizadas no *enfoque de orientación à reprodución (EOR-RP)* están presididas polo desexo de obter resultados centrados nas cualificacións —sobre as que xiran tanto a procura do éxito como o temor ao fracaso—, limitan-se ao que mandan explicitamente os programas ou o profesorado e están dominadas pola utilización de estratéxias que pretenden reproducir directamente os termos, os procedimentos ou as imaxes dos contidos de aprendizaxe.

**PALABRAS-CLAVE:** enfoques e abordaxes da aprendizaxe, motivación académica, estratéxias de aprendizaxe, rendimento académico.

### **ABSTRACT**

Learning approaches refer two different aspects of focusing school activities and work, according to a determined combination

of motives and strategies. The researches has been recently explored amongst technical college students, in Galicia, being this training period, together with secondary school, what makes up post obligatory tuition in the Spanish educative system.

The results show that students basically apply two approaches from the learning process: — the deep approach, with intention towards the comprehension (EOR-SG) it implies the purpose to understand the learning contents and to achieve through them, personal satisfaction and realization, this bears out having to put in to practice resources and strategies that analyze and differentiates the contents and their causes, while at the same time attempt to supervise and regulate their own process of learning; — the surface approach of learning (EOR-SP) is characterized by the wish to obtain results focused on the qualifications —over which the pursuit of success and fear and failure turns round— and are limited to the program and teachers' curriculum as well as being ruled by the use of strategies that pretend to directly reproduce the conclusions and procedures of learned contents,

**KEY WORDS:** learning approaches, academic motivation, learning strategies, academic performance.

## INTRODUCCIÓN

Os *enfoques de aprendizaxe* constituen un construto explicativo que pretende integrar a intención e a forma estratéxica utilizada polos estudantes cando realizan tarefas académicas de estudo e aprendizaxe. A través dunha metodoloxía cualitativa Marton e os seus colaboradores describeron inicialmente dúas formas diferentes de abordar e procesar os contidos de aprendizaxe: unha forma *profunda*, caracterizada pola intención de comprender e centrada no significado, e unha forma *superficial*, enfocada a reproducir o contido e centrada no significativo. No primeiro caso o resultado da

aprendizaxe orienta-se à conclusión e denota unha comprensión profunda do significado global e do contido intencional, mentres que no segundo o resultado tende a orientar-se à descrición mostrando baixa comprensión do contido intencional (Marton e Säljö, 1976a,b).

Entwistle incorporou este marco conceptual nos seus estudos cuantitativos sobre motivación e métodos de estudo e chegou à caracterización de tres enfoques de aprendizaxe (profundo, superficial e estratéxico) en función dun modelo de relacións subxacentes que refere as conexións entre motivación, proceso e resultado da aprendizaxe (Entwistle, 1987; 1988). Ao próprio tempo desenvolveu o *ASI – Approaches to Studying Inventory*, un cuestionário destinado à exploración e avaliación dos enfoques, descritos nos seguintes termos (Entwistle e Ramsden, 1983):

- *Enfoque profundo:* intención de comprender, intensa interacción co contido, relación da nova información co coñecemento prévio e coa experiencia cotidiana, relación dos dados coas conclusións, exame da lóxica dos argumentos.
- *Enfoque superficial:* intención de cumprir os requisitos da tarefa, focalización en elementos discretos sen integración dos mesmos, non diferenciación entre principios e exemplos, memorización de información destinada a provas e exames, consideración da tarefa como unha imposición externa, non reflexión sobre os propósitos e as estratéxias.
- *Enfoque estratéxico:* intención de obter as cualificacións máis altas posibles, optimización das condicións e os materiais de estudo, organización do tempo e distribución dos esforzos para obter os mellores resultados, atención a indicios relativos ao sistema de avaliación, utilización de provas anteriores para prever posibles preguntas.

Paralelamente Biggs desenvolveu un modelo e uns instrumentos en boa parte seme-

llantes segundo o presuposto de que os estudantes teñen motivos relativamente estábeis, aínda que diferenciados, ante o estudo ou a aprendizaxe e consecuentemente adoptan diferentes estratexias para se enfrontar ao mesmo. A perspectiva sitúa-se portanto na forma en que os estudantes experimentan o ambiente de aprendizaxe, perciben as opcións disponíbeis e actúan en consecuencia (Biggs, 1979; 1984). O seu modelo “motivo-estratexia” sintetiza esta dinámica mediante a diferenciación esencial de tres motivos (instrumental, intrínseco e de logro) e tres estratexias (reproducción, significado e organización) que se combinan de forma coherente dando lugar a tres enfoques prototípicos (Biggs, 1987b):

- o *enfoque superficial*, baseado na vinculación de motivos instrumentais con estratexias reprodutivas, dirixese a cumprir os requisitos mínimos, considera as tarefas impostas externamente, atende a elementos soltos sen organización ou integración e reproduce mecanicamente o contido.
- o *enfoque profundo*, fruto da combinación de motivos intrínsecos e estratexias de procura do significado, mostra interese polo contido, ten intención manifesta de comprender, analiza e relaciona as ideas, atende á relación dos datos coas conclusións e procura integrar os novos coñecimentos coa experiencia persoal.
- o *enfoque de logro*, que combina motivos de logro con estratexias de organización, procura a obtención das cualificacións máis altas posíbeis, orienta-se a competir e destacar, organiza o tempo e os recursos aplicados ao estudo e presta atención específica ás formas e os criterios de valoración do profesorado.

Biggs desenvolveu instrumentos diferenciados segundo o nivel educativo: o *SPQ – Study Process Questionnaire* (Biggs, 1987c) está destinado aos estudantes universitarios,

mentres que o *LPQ – Learning Process Questionnaire* (Biggs, 1987a) se dirixe ao alumnado de educación secundaria.

No entanto, a dimensionalidade do construto *enfoques de aprendizaxe* ten sido discutida con intensidade nos últimos anos e a revisión da investigación desenvolvida revela un progresivo decantamento primeiro pola consideración de estruturas de tres factores non ortogonais e máis recentemente por unha clara estruturación de dous factores. Segundo esta perspectiva actual os componentes do denominado enfoque “estratéxico” ou de logro non posúen entidade propia senón que tenden a integrar-se con un dos dous enfoques ou orientacións principais: unha orientación para a comprensión do *significado* dos materiais que deben ser aprendidos e outra orientación para a *reproducción* deses materiais na avaliación escolar. (Richardson, 1994; 1997; Kember, Wong e Leung, 1999; Rosário, 1999; Barca, Brenlla, Santamaría, Seijas e Barreiro, 2000; Barca, González, Brenlla, Santamaría e Seijas, 2000; Barca Peralbo, García e Brenlla, 2001; Barca e Peralbo, 2002; Barca e Brenlla, 2006).

## MÉTODO E PROCEDIMENTOS

### OBXECTIVOS

Este estudo pretende inicialmente explorar os enfoques de aprendizaxe que utiliza o alumnado galego de formación profesional en función das correspondentes combinacións de motivos e estratexias. Tamén se pretende identificar entre un grupo de variábeis presaxio os determinantes dos enfoques de aprendizaxe e, á súa vez, determinar o papel que estes enfoques xogan no rendimento alcanzado polo alumnado.

### AMOSTRA

A Formación Profesional Específica comprende un conxunto de *Ciclos*

*Formativos* orientados à adquisición de *competências profesionais* que permitan desempeñar papeis e actividades características dos diferentes ámbitos laborais. Estes ciclos agrupan-se en *Familias Profesionais* (actualmente vinte e dúas) e o programa formativo organiza-se en *Módulos Profesionais* de contidos teórico-práticos. Na estrutura xeral do sistema educativo estes ciclos formativos fan parte do ensino pós-obrigatorio e están ordenados en dous niveis ou graus: ciclos de F.P. de *Grau Médio* e ciclos de F.P. de *Grau Superior*. Como norma xeral, o acceso à F.P. de grau médio require o título

de graduado en educación secundaria e conduce à obtención dun título de *Técnico*. Pola súa parte, o acceso à F.P. de grau superior require o título de bacharelato e conduce à obtención dun título de *Técnico Superior* (Xunta de Galicia, 2002).

A amostra deste estudo está formada por 771 alumnos/as da *formación profesional de grau médio* pertencentes às catro familias profesionais máis representativas e procedentes de vinte e cinco centros públicos galegos. Nas seguintes táboas recollen-se as características básicas da citada amostra.

**Táboa 1.** Alunado da amostra: distribución por Xéneros

<i>Xénero</i>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% acumulada</b>
Feminino	309	40,1	40,1
Masculino	462	59,9	100,0
Total	771	100,0	

**Táboa 2.** Alunado da amostra: distribución por Idades

	<i>Idade</i>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válida</b>	<b>% acumulada</b>
Válidos	15 anos	2	,3	,3	,3
	16 anos	69	8,9	9,0	9,3
	17 anos	186	24,1	24,3	33,5
	18 anos	231	30,0	30,1	63,6
	19 anos	141	18,3	18,4	82,0
	20 anos	70	9,1	9,1	91,1
	21 anos	37	4,8	4,8	96,0
	22 anos	16	2,1	2,1	98,0
	23 ou máis anos	15	1,9	2,0	100,0
		Total	767	99,5	100,0
Perdidos	Sistema	4	,5		
Total		771	100,0		

**Táboa 3.** Alunado da amostra: distribución por Famílias profesionais

<i>Familia profesional</i>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% acumulada</b>
Administración	206	26,7	26,7
Electricidade-Electrónica	246	31,9	58,6
Mantenimento de Veículos	162	21,0	79,6
Sanidade	157	20,4	100,0
Total	771	100,0	

### **INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN E MEDIDA**

A *Subescala CEPA (Cuestionário de avaliación dos procesos de aprendizaxe)* constitúe unha adaptación do LPQ deseñado por Biggs (1987a). Explora diferentes motivos e estratexias que o alunado pon en marcha na realización habitual das actividades escolares e permite identificar tipos básicos de enfoques de aprendizaxe (superficial, profundo, de logro).

A *Subescala EACM (Avaliación de atribuícións causais e multidimensionais)* permite identificar até sete dimensións en función da causa atribuída e da súa referencia ao alto ou baixo rendemento académico (sorte, facilidade das materias, profesorado, capacidade, esforzo, ...). Xunto coa anterior conforma o *Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIACEPA)*, elaborado na Universidade da Coruña por Barca (2000).

A *Escala de Avaliación do Autoconceito para Adolescentes (ESAVA-2)* constitúe unha adaptación do *Self Description Questionnaire (SDQ-II)* de Marsh realizada a partir da versión española (ESEA-2) de J.C. Núñez (González-Pienda e Núñez, 1992).

O *Cuestionário de Dados Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)*, elaborado na Universidade da Coruña (Barca, Brenlla, Santamaría e González 1999; Barca e

Peralbo, 2002) está destinado à exploración de diversas características de tipo material, relacional e motivacional referidas aos ámbitos persoal, familiar e escolar, ademais de recoller datos persoais e académicos básicos.

### **TÉNICAS DE ANÁLISE**

Tanto a exploración dos enfoques de aprendizaxe como a descrición xeral das dimensións que se contemplan nos cuestionários escollidos como instrumentos de avaliación son desenvolvidos mediante a técnica da *análise factorial exploratoria*, método de *componentes principais*, con *rotación varimax* e coa inclusión dun criterio que limita as saturacións factoriais para considerar eliminando as cargas inferiores a ,30.

Para coñecer os efectos das variábeis sobre os enfoques de aprendizaxe e os de estes sobre o rendemento académico utilizamos a *regresión múltipla*, que se basea no planeamento dunha ecuación que maximice a predición dunha variábel concreta (por exemplo, o rendemento) determinando o mellor agregado ponderado dunha serie de variábeis predictoras. Neste estudo a inclusión das variábeis no proceso realiza-se mediante o método de *pasos sucesivos*, o que significa que as variábeis entran na ecuación unha por unha segundo o seu grao de contribución à mesma e comezando con aquela que máis alta correlación mantén co criterio.

## RESULTADOS E CONCLUSIÓNS

### Caracterización dos “enfoques” entre o alunado da amostra

Os factores resultantes da análise factorial do cuestionário CEPA presentan misturas parciais dos elementos orixinais na súa composición, como xa se tiña encontrado tamén entre o aluando do ensino secundario obrigatorio (Barca, Peralbo García e Brenlla, 2001; Barca e Peralbo, 2002). É en función da natu-

reza dos seus componentes que son nomeados e deben ser interpretados: *enfoque estratéxico de logro* (eE-L), *enfoque estratéxico profundo-logro* (eE-PL), *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* (eME-PL), *enfoque superficial* (eS), *enfoque motivacional de logro* (eM-L), *enfoque profundo* (eP). Estes seis factores foron submetidos a análise factorial de 2ª orden, cuxo resultado presenta unha solución factorial de dous componentes que explican o 57 % da varianza total, segundo se recolle na *Táboa 4*.

**Táboa 4.** CEPA: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Factores de 1ª orden	Comunalidades	Factores	
		I	II
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,696	,812	
Enfoque Profundo	,616	,785	
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,412	,583	
Enfoque Superficial	,650		,806
Enfoque Motivacional de Logro	,476		,658
Enfoque Estratéxico de Logro	,569	,391	,645
% da Varianza	Factores	40,097	16,887
	Total	56,984	
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,7635	,7732
	Total	,8354	

Os resultados mostran novamente que, pese a partir dunha estruturación de primeira orden diferente à convencional, a organización dos enfoques de aprendizaxe se realiza através de dúas abordaxes ou orientacións que se definen polos seus caracteres *profundo* ou *superficial*, matizados polo peso específico que os componentes de logro exercen nunha ou outra dirección. Segundo a terminoloxía clásica de Biggs (1987b), a descrición conceptual destes resultados podería ser equivalente à dos “enfoques compostos” *profundo-logro* e *superficial-logro*. Sen embargo, en sintonía coas revisións e

actualizacións levadas a cabo recentemente (Richardson, 1997; Rosário, 1999; Barca, Peralbo, García e Brenlla, 2001; Barca e Peralbo, 2002) temos optado por nomear os factores I e II respectivamente como *Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)* e *Enfoque de Orientación à Reprodución (EOR-RP)*.

Os enfoques que conforman a *orientación ao significado (EOR-SG)* mostran combinacións específicas de componentes profundos e de logro referidos especialmente aos seguintes aspectos:

- experimentar satisfacción persoal co traballo escolar;

- procurar uns principios e actuar de acordo con eles

- sentir grande interese por certas materias académicas

- encontrar apaixonante o estudo de certos temas

- ter un decidido desexo de levar os estudos da mellor maneira posíbel

- pensar amiúde na aplicación à vida real dos estudos

- relacionar o que se aprende nunha materia cos contidos de outras

- mostrar interese por temas novos

- investir tempo libre en ler e averiguar máis cousas sobre temas interesantes

- repasar e completar as notas e os apontamentos

- revisar e corrixir os exercicios e as probas e averiguar as razóns dos erros cometidos.

Pola súa parte, os enfoques que conforman a *orientación à reprodución (EOR-RP)* mostran combinacións de motivos e estratexias tanto superficiais como de logro que se referen fundamentalmente aos seguintes aspectos:

- sentir-se xeralmente incapaz de facer as cousas ben

- non ter interese ou non prestar atención a temas que están fóra do programa

- entender a actividade académica como un xogo no que hai que gañar a outro

- preferir o éxito académico sobre as relacións de amizade

- traballar polas cualificacións sen preocupar-se de procurar o gusto pola materia

- intentar obter boas cualificacións coa finalidade de ter vantaxe sobre os demais na busca de emprego

- desexar que se expoñan publicamente os resultados dos exames para “ver” que un pasa e supera aos compañeiros/as

- limitar-se a realizar aquilo que mandan os profesores/as

- ter preferéncia por centrar-se en factos e detalles antes que en intentar comprender

- considerar que o único modo de aprender en moitas materias é memorizar

- enfocar a actividade diária e os repasos pensando basicamente nos exames.

### **DETERMINANTES DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE**

As variábeis que determinan abordar as actividades e tarefas académicas con un *enfoque de orientación ao significado* son desveladas a partir da análise de regresión, cuxos resultados aparecen recollidos na *Táboa 5*.

Estas dez variábeis incorporadas pola correspondente ecuación de regresión permiten explicar o 35,4 % da varianza. Non obstante, podemos constatar que máis da metade da varianza total explicada descansa na primeira destas variábeis: as *atribucións controlábeis e internas* supoñen o 19,3 % da varianza e mostran un coeficiente de determinación ( $B = ,440$ ) indicativo da influencia positiva que exercen sobre a variábel dependente, o que lles confere portanto un notábel poder predictivo. Con unha distancia considerábel

une-se á ecuación no segundo lugar o *uso de recursos, organización e reforzo das materias* –que reflecte a utilización de recursos complementarios como as bibliotecas, a posta na práctica de criterios e formas de organización do estudo persoal e o uso dun reforzamento externo de algunhas materias– con un 5,4 % da varianza e un valor B = ,238. Mostrando aínda unha certa importancia preditora, en terceiro lugar encontramos o *autoconceito aca-*

*démico* con un 2,9 % da varianza e un valor B = ,174, e en cuarto lugar a variábel *confianza familiar nas capacidades e esforzo* con un 1,8 % da varianza e un valor B = ,137. Estas catro primeiras variábeis chegan conxuntamente a explicar algo máis do 29 % da varianza, mentres que as seis restantes supoñen un incremento en total que non supera o 6 %, polo que comparativamente o seu poder predictivo é realmente baixo e de pouca importancia.

**Táboa 5.** Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2

V.D.: Enfoque de Orientación ao Significado

Varianza total explicada: 35,4 %

Mod	Variábeis preditoras	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Atribuícións Controlábeis e internas	,440	,193	,192	,44854	,193	172,389	,440	,000
2	Uso de recursos, organización e reforzo de materias	,498	,248	,246	,43350	,054	51,751	,238	,000
3	Autoconceito Académico	,526	,276	,273	,42550	,029	28,266	,174	,000
4	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,542	,294	,290	,42048	,018	18,216	,137	,000
5	Interese TV e literatura galegas	,557	,310	,305	,41594	,016	16,701	,130	,000
6	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,571	,326	,320	,41142	,016	16,817	,130	,000
7	Condições materiais de estudo	,581	,338	,331	,40816	,012	12,429	,117	,000
8	Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	,587	,345	,337	,40630	,007	7,539	,128	,006
9	Concepción formativa do fracaso	,592	,350	,342	,40479	,006	6,329	,077	,012
10	Interese periódicos diários	,595	,354	,345	,40379	,004	4,532	,065	,034

En tal sentido podemos concluir que o poder predictivo na determinación do enfoque de orientación ao significado reside fundamentalmente na tendencia do alunado a atribuír o seu rendimento a causas internas e que considera baixo o seu control, na utilización de recursos complementarios, estratexias de organización do estudo e reforzo externo das materias, na posesión dun aceptábel ou alto autoconceito académico e na percepción de

que a familia ten confianza nas súas capacidades para levar adiante os estudos.

Os resultados da análise dirixida a identificar os determinantes do *enfoque de orientación à reprodución* aparecen recollidos na *Táboa 6* en función dunha ecuación de regresión que incorpora oito variábeis e explica o 33,1, % da varianza. De novo podemos apreciar que só a primeira variábel, neste caso as



*atribuizóns incontrolábeis e externas*, abranxe sobradamente máis da metade (18,2 %) da varianza total explicada e mostra un notábel coeficiente de determinación ( $B = ,427$ ), indicando ademais que a súa influéncia sobre a variábel dependente ten sentido positivo. En segundo lugar incorporan-se à ecuación às *atribuizóns controlábeis e internas* con un papel tamén relevante xa que esta variábel explica por si mesma un 10,5 % da varianza e mostra un valor de  $B = ,325$ , tamén con sentido positivo. Observe-se que tras estas dúas variábeis a proporción de varianza explicada que resta supera escasamente o 4 %, polo que debemos considerar que a influéncia das seis variábeis que aínda incluí a ecuación ten unha importáncia realmente pequena. Non obstante, convén reparar nas variábeis que aparecen en terceiro e cuarto lugar porque se trata en

ambos casos de atribuizóns-factores primarias vinculadas diferencialmente coas atribuizóns de segunda orden que ocupan os dous primeiros lugares e acaparan, como vimos de comentar, a maior parte da varianza explicada. Sabemos que a *atribuizón à sorte e à facilidade das materias* é a que contribuí con maior peso factorial na conformación da dimensión de segunda orden *atribuizóns incontrolábeis e externas*, portanto deducimos que a presenza desta atribuizón no terceiro lugar non fai outra cousa que reafirmar a decidida contribuizón que tamén aquí aporta para situar as atribuizóns incontrolábeis no primeiro lugar da determinación da variábel dependente. En todo caso isto non supón desbotar a posíbel contribuizón que pola súa parte podan aportar as outras dúas atribuizóns incontrolábeis latentes (*ao profesorado e à baixa capacidade*).

**Táboa 6.** Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2

V.D.: Enfoque de Orientación à Reprodución

Varianza total explicada: 33,1 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corrixida	Erro t <sub>p</sub> . da estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Atribuizóns Incontrolábeis e externas	,427	,182	,181	,40908	,182	160,477	,427	,000
2	Atribuizóns Controlábeis e internas	,536	,288	,286	,38212	,105	106,000	,325	,000
3	Atribuizón à Sorte e à Facilidade das Materias do Rendimento	,545	,297	,294	,37976	,010	9,981	,144	,002
4	Atribuizón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	,556	,309	,306	,37677	,012	12,418	-,141	,000
5	Control familiar e axudas familiares no estudo	,562	,316	,311	,37523	,007	6,875	,084	,009
6	Autoconceito Social Xeral	,567	,322	,316	,37384	,006	6,326	,080	,012
7	Concepción institucional do fracaso	,571	,327	,320	,37285	,005	4,815	,070	,029
8	Satisfacción familiar cos resultados	,575	,331	,323	,37195	,004	4,439	,067	,035

Sen embargo, a presenza no cuarto lugar da *atribuición ao escaso esforzo do baixo rendimento* suxire unha interpretación diferente debido à influencia negativa que exerce sobre a variábel dependente ( $B = -,141$ ). Sabemos que esta atribución contribuí factorialmente na conformación das *atribucións controlábeis e internas*, polo que debemos deducir que a situación de estas no segundo lugar da determinación positiva da variábel dependente non obedece ao efecto da súa influencia porque, como vemos, actua no sentido contráριο. Esta dedución leva-nos a limitar a responsabilidade da influencia das atribucións controlábeis ao efecto das outras dúas (*à alta capacidade e ao alto esforzo*), aínda que os datos dispoñíbeis non permiten saber se algunha delas ten maior peso na determinación que exercen sobre a variábel dependente.

Concluimos pois que na determinación desta maneira de enfocar ou abordar as actividades académicas –que denominamos enfoque de orientación à reprodución– o maior poder predictivo corresponde à tendencia do alunado a atribuír o seu rendimento a causas incontrolábeis e externas, de forma específica à sorte e à facilidade das materias, aínda que debemos levar en conta que atribuír o alto rendimento à posesión dunha alta capacidade ou á realización dun esforzo alto tamén pode actuar frecuentemente na mesma dirección. Pola súa parte, atribuír o baixo rendimento ao escaso esforzo realizado exerce un efecto en sentido oposto e portanto marca unha tendencia contrária à utilización da orientación à reprodución.

### **EFEITOS DOS ENFOQUES SOBRE O RENDIMENTO**

Tal e como indicábamos, a estruturación das subescalas de motivos e estratexias do CEPA que temos encontrado co alunado nesta investigación non se acomoda às previsións do modelo orixinal de Biggs (1987a,b) senón que mostra combinacións máis diversas

nunha liña semellante à encontrada por Barca (Barca, Peralbo García e Brenlla, 2001; Barca e Peralbo, 2002). En tal sentido, considerouse de interese introducir nas análises de regresión ambas perspectivas e utilizar simultaneamente como variábeis independentes tanto as seis subescalas orixinais do cuestionario CEPA como os “enfoques” encontrados mediante a análise factorial e concretados en seis enfoques-factores primários e dúas “orientacións” ou factores de segunda orden.

Así temos que a análise realizada sobre o rendimento con este grupo de variábeis ofrece un resultado baseado nunha ecuación de regresión que incluí unha das subescalas CEPA e dous dos enfoques encontrados, con unha varianza total explicada do 6,7 % (vid. *Táboa 7*). O maior poder predictivo corresponde à *subescala CEPA de estratexias superficiais*, que explica un 3,4 % da varianza e mostra unha determinación negativa do rendimento ( $B = -,186$ ). Incorpora-se a continuación o *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* –que combina motivos profundos e de logro xunto a estratexias tamén profundas e de logro– con un poder predictivo inferior, mais mostrando a súa influencia positiva sobre o rendimento (1 % da varianza;  $B = ,102$ ). A este respecto cumpre lembrar que o presente enfoque é o que contribuí con maior carga factorial na conformación do factor de segunda orden que denominamos *orientación ao significado*. En último lugar, aínda que con importancia significativa, tamén se incorpora o *enfoque estratéxico profundo-logro* –que esencialmente combina estratexias profundas e de logro– mostrando que a súa influencia sobre o rendimento ten sentido negativo (2,2 % da varianza;  $B = -,165$ ).

Os efectos das dúas primeiras variábeis son coerentes cos modelos teóricos e empíricos correspondentes. No entanto, a influencia negativa exercida polo *enfoque estratéxico profundo-logro* sobre o rendimento non parece concordar co esperado, levando en conta precisamente o carácter profundo e de logro dos

seus componentes. Cumpre portanto volver sobre as súas características para contribuir á interpretación máis adecuada. Por unha parte hai que salientar a escasa utilización deste *enfoque estratéxico profundo-logro* polo alunado de formación profesional, pois obtén a puntuación média máis baixa. Por outra parte, a análise cualitativa dos seus componentes indica que o *enfoque estratéxico profundo-logro* consiste esencialmente en “dedicar moito

tempo, sobre todo fora do horario escolar, a realizar lecturas persoais e a repasar e completar apontamentos”. Trátase, como vemos, dun padrón de comportamento que tamén mediante a observación directa e informal encontramos pouco frecuente na educación secundaria e que en todo caso, e de forma máis específica, non se acomoda á maioría das tarefas e dos requirimentos dos programas formativos dos ciclos de formación profesional.

**Táboa 7.** Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Subescalas CEPA e Enfoques de Aprendizaxe

V.D.: Cualificación Numérica (Rendemento actual)

Varianza total explicada: 6,7 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	,186	,034	,033	1,36064	,034	23,795	-,186	,000
2	(III) Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,212	,045	,042	1,35433	,010	7,229	,102	,007
3	(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,259	,067	,063	1,33946	,022	15,863	-,165	,000

Na recente investigación desenvolvida por Barca e Peralbo (2002) con alunado galego da ESO observamos que o denominado por eles “Enfoque Profundo-Logro/Estratéxias” tamén aparece incorporado na correspondente ecuación de regresión con determinación negativa sobre o rendemento. Esta coincidencia resulta especialmente relevante se levamos en conta que a composición do enfoque encontrado por estes autores, a partir do mesmo cuestionario CEPA, é practicamente idéntica á do noso *enfoque estratéxico profundo-logro*. Así que, aínda sen dispor dunha eventual confirmación deste aspecto tamén no bacharelato, temos xa evidencias de que os efectos negativos sobre o rendemento deste tipo de estratéxias son pro-

babelmente comúns ao alunado da educación secundaria en xeral.

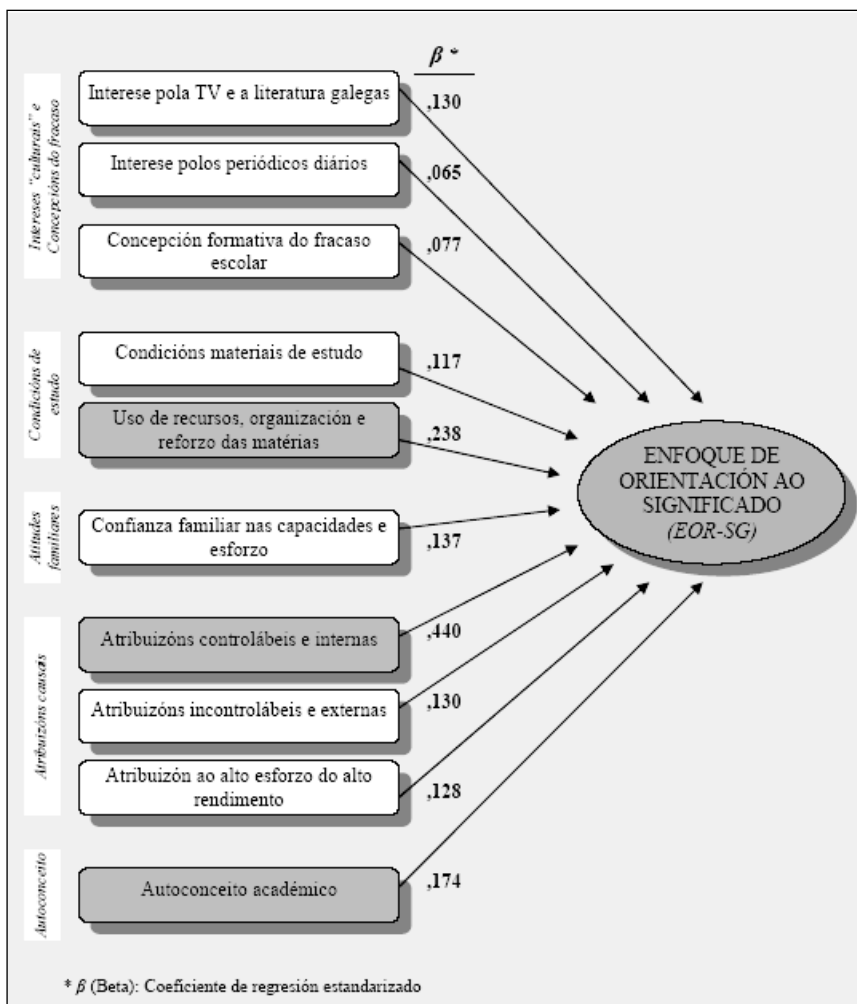
## SÍNTESE E CONCLUSIÓNS

En primeiro lugar lembramos que o *enfoque de orientación ao significado (EOR-SG)* implica ter a intención de comprender os contidos de aprendizaxe e de conseguir através dos mesmos satisfacción e enriquecemento persoal, e conleva a posta na práctica de recursos e estratéxias que analisan e contrastan os contidos e as súas relacións ao tempo que intentan supervisar e regular os propios procesos de aprendizaxe. Temos encontrado que esta

forma de abordar as actividades e tarefas ven determinada por un conxunto de factores que se recollen na *Figura 1*, entre os que destacan

as *atribuícións controlábeis e internas, o uso de recursos, organización e reforzo das materias* e o *autoconceito académico*.

**Figura 1.** Variábeis determinantes do Enfoque de Orientación ao Significado, no alunado galego de formación profesional



Isto significa que o alunado de formación profesional que aborda as actividades escolares con *enfoque de orientación ao significado*

atribuí os seus resultados a causas que –como a capacidade e o esforzo– se encontran na súa propia persoa e baixo o seu control e portan-

to sente que é responsábel das suas realizacións; significa tamén que se trata dun alunado que utiliza frecuentemente recursos complementários como as bibliotecas, que organiza as actividades e o tempo das suas tarefas de estudo e que recorre a apoios externos –como clases particulares– cando precisa reforzar as materias; e significa igualmente que este alunado posú unhas autopercepcións altamente positivas sobre a súa competencia como estudante en termos xerais.

A opción do alunado pola *orientación ao significado* tamén se caracteriza, aínda que en menor medida, pola atención a certos intereses “culturais” –como o interese pola TV e a literaturas galegas–, pola posesión dunha concepción formativa do fracaso escolar, pola disposición dunhas boas condicións materiais de estudo na casa, pola percepción de que a familia ten confianza nas capacidades e no esforzo do aluno/a para levar adiante os estudos e pola ocasional atribución dos resultados a causas externas ou que considera fóra do control persoal.

Vemos portanto que a identificación dos determinantes do *enfoque de orientación ao significado* presenta en conxunto un debuxo claro e transparente, en coerenza coas previsións expresadas nas hipóteses planeadas e confirmadas na investigación, de acordo cos correspondentes modelos teóricos e empíricos de referencia (Barca, 2000; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Rocas, Álvarez e González, 1998; Biggs, 1987b, 1993; Entwistle, 1987; Morán, Barca e Brenlla, 2007).

As condutas sintetizadas no *enfoque de orientación à reprodución (EOR-RP)* están presididas polo desexo de obter resultados centrados nas cualificacións –sobre as que xiran tanto a procura do éxito como o temor ao fracaso–, limitan-se ao que mandan explicitamente os programas ou o profesorado e están dominadas pola utilización de estraté-

xias que pretenden reproducir directamente os termos, os procedimentos ou as imaxes dos contidos de aprendizaxe. Entre os factores determinantes desta forma de abordar as actividades e tarefas, recollidos na *Figura 2*, salienta o protagonismo das atribucións causais, con maior relevancia para as *atribucións incontrolábeis e externas* mais tamén para as *atribucións controlábeis e internas*.

Isto significa que as claves explicativas da *orientación à reprodución* do alunado apuntan en primeiro lugar a atribuír os resultados a causas incontrolábeis e externas –nomeadamente a sorte e a facilidade das materias– e tamén a certas causas internas, mais neste caso sempre que non se trate de atribuír o baixo rendimento ao escaso esforzo realizado porque tal circunstancia mostra unha determinación negativa sobre a orientación à reprodución e portanto actua nun sentido contrario à súa utilización. Así resulta interesante salientar que atribuír o baixo rendimento ao escaso esforzo non se encontra entre o repertorio de posibles responsabilidades deste alunado que, sen embargo, ten un comportamento de baixa implicación nos procesos de aprendizaxe limitando-se xeralmente aos requerimentos mínimos das tarefas.

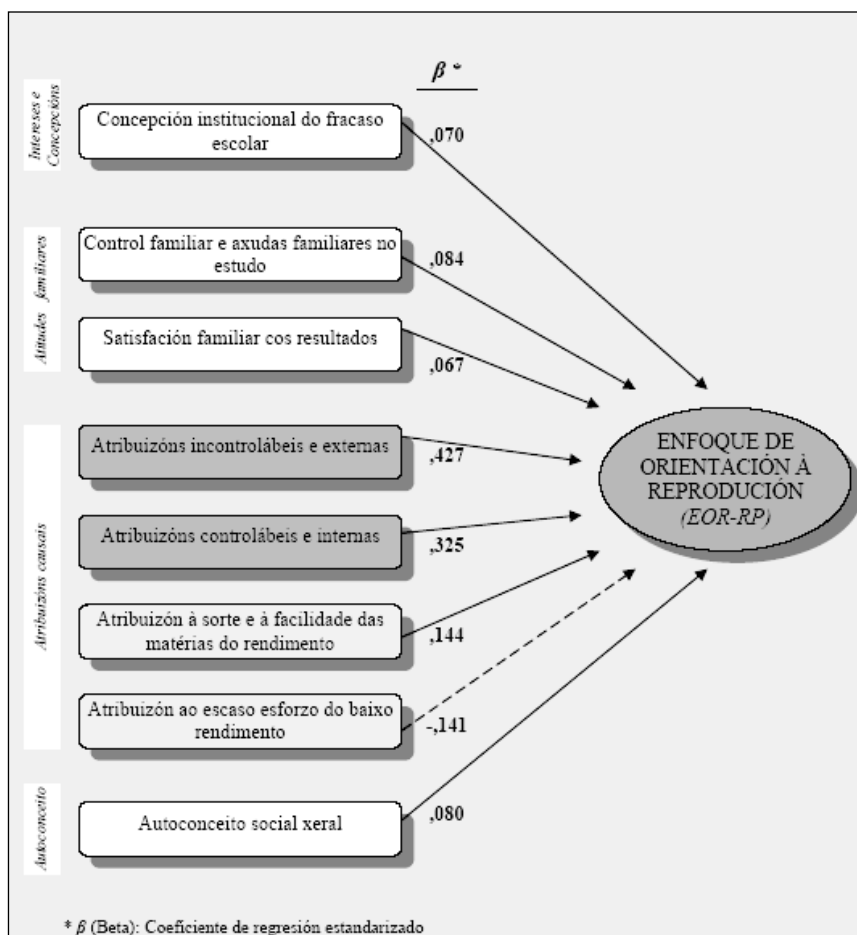
En menor medida que as atribucións tamén sinalamos como determinantes da *orientación à reprodución* a posesión dunha *concepción institucional do fracaso escolar* –que identifica fracaso con suspensos e repeticións de curso–, as autopercepcións altamente positivas englobadas no *autoconceito social xeral* –referidas especialmente à capacidade e aparición físicas e às relacións cos iguais– e a percepción das actitudes familiares relativas ao *control* sobre as actividades e tarefas de estudo e à *satisfacción* cos resultados do aluno/a.

Con relación aos *efeitos dos enfoques de aprendizaxe sobre o rendimento* temos constatado, de acordo coas previsións, a determinación negativa sobre o rendimento das

*estratexias superficiais*, que dominan nos enfoques orientados à reprodución, e a determinación positiva correspondente do *enfoque motivacional e estratéxico profundo*

*logro*, que se orienta claramente ao significado combinando motivos profundos e de logro xunto a estratexias tamén profundas e de logro.

**Figura 2.** Variábeis determinantes do Enfoque de Orientación à Reprodución, no alunado galego de formación profesional



No entanto, a determinación negativa sobre o rendimento do *enfoque estratéxico profundo-logro* non se axusta às previsións, levando en conta que o carácter profundo e de logro dos seus componentes debería apontar,

segundo o marco de referencia correspondente, na dirección contrária. A este respecto temos comprobado a súa escasa presenza entre o alunado (obtéñ a puntuación média máis baixa) e, tras analizar en detalle o seu

contido e significado, temos reparado no facto de que se trata dunha combinación de estratéxias que inciden no investimento amplo de tempo, xeralmente fóra do horario escolar, dedicado a interesarse por moitos temas e a realizar lecturas persoais relacionadas con tal diversidade de intereses.

Estas consideracións conducen-nos a concluir que a preferéncia por esta combinación de estratéxias –con independencia da valoración máis ou menos desexábel das mesmas– resulta actualmente pouco compatíbel cos requerimentos da actividade académica ordinaria e cos criterios de valoración do rendemento que aplica o profesorado, e que tal desencontro non parece obedecer necesariamente à natureza e especificidade dos estudos de formación profesional xa que tamén se constata na etapa da educación básica. Sen dúbida a concreción dos efectos destas estratéxias na dinámica persoal e escolar do alumnado – que constitui un tema de interese para futuros estudos– podería proporcionar a explicación operativa da que agora carecemos.

## REFERÊNCIAS

Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa. (Educación secundaria). Manual.* A Coruña: Publicacións e Monografías da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. e González, A. (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*, 4 (3), 229-272.

Barca, A., Peralbo, M., García, M. e Brenlla, J. C. (2001). Procesos y estrategias de

aprendizaje: propuesta de un nuevo modelo de evaluación de los enfoques de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. *Actas do VI Congreso Galaico-Português de Psicopedagogia (II vol.)*, pp. 23-42. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Barca, A. e Peralbo, M. (Dir.) (2002). *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. (Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1FD97-0283). Memoria/Informe final (3 vols.).* A Coruña: Universidade da Coruña / Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Barca, A. e Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y las estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, vol. 13, 389-398.

Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.

Biggs, J. B. (1984). Motivational patterns, learning strategies and subjectively perceived success in secondary and tertiary students. En J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press.

Biggs, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual.* Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1987b). *Student Approachs to Learning and Studying.* Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. B. (1987c). *Study Process Questionnaire (SPQ). Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students approaches to learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J. e Ramsden, P. (1983): *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- González, M. C. e Tourón, J. (1992). *Autoconceito y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A. e Núñez, J. C. (1992). Características estructurales y psicométricas del Self Description Questionnaire. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 5 (6-7), 133-168.
- Kember, D., Wong, A. e Leung, D. Y. P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 323-243.
- Marton, F. e Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. e Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Morán, H., Barca, A. e Porto, A. (2007). Autoconceito e procesos de aprendizaxe no alumnado de formación profesional da Galiza. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 14, nº 1, 181-194.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. e González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconceito y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Richardson, J. T. E. (1997). Meaning orientation and reproduction orientation: a typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17 (3), 301-311.
- Rosário, P. S. L. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos de ensino secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho (Braga), Instituto de Educação e Psicologia.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., e González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Xunta de Galicia (2002). *Guía do ensino non universitario en Galicia, 2002-2003*. Santiago de Compostela: Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria.