



***AUTOCONCEPTO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE: SUS EFECTOS EN
EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE
REPUBLICA DOMINICANA***

*SELF-CONCEPT AND LEARNING APPROACHES: EFFECTS IN THE
ACADEMIC ACHIEVEMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS IN THE
DOMINICAN REPUBLIC*

Alfonso BARCA LOZANO

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación - Universidad de A Coruña*

Data de recepción: 02/07/2011

Data de aceptación: 21/11/2011

Amparo FERNÁNDEZ DE MEJÍA

*Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
Recinto Santo Tomás de Aquino, Santo Domingo.
Santo Domingo (República Dominicana)*

Radhamés MEJÍA

*Universidad de A Coruña (España). *Pontificia
Universidad Católica "Madre y Maestra" de Santo
Domingo (República Dominicana)*

RESUMEN

Este estudio analiza las influencias del autoconcepto y los enfoques de aprendizaje en cuanto variables motivacionales y de estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico. Los participantes son estudiantes de primer año de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), de República Dominicana. Del total de estudiantes (n = 787), 414 eran mujeres y 374 hombres, con una media de edad de 18.3 años. Los resultados destacan la importancia

de la dimensión académica del autoconcepto en cuanto a su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico y, en menor medida, también los enfoques de aprendizaje. Los resultados permiten afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las tres dimensiones básicas del autoconcepto, así como de los enfoques de aprendizaje, destacando las mujeres por la obtención de puntuaciones más altas en autoconcepto académico, autoconcepto social general y en los enfoques de aprendizaje hacia el

Correspondencia:

E-mail: abarcaxoel@gmail.com; amparofernandez20@yahoo.com

significado/comprensión (EOR-SG), lo que permite afirmar la existencia de un mejor nivel en su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: *Autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto privado, enfoque de orientación superficial (EOR-SP), enfoque de orientación al significado/comprensión (EOR-SG).*

ABSTRACT

In this study we will analyze the influences of self-concept and learning approaches as motivational and strategic learning variables affecting academic achievement. The participants are first year students at the university Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra in the Dominican Republic. Of the total number of students ($n = 787$), 414 were females and 374 males, with an average age of 18.3. The results highlighted the importance of the academic dimension of self-concept as it refers to its predictive capacity of academic performance, and to a lesser extent, also of the learning approaches. In addition, the results allow us to assert the existence of statically significant differences between males and females, as it refers to the three basic dimensions of self-concept, as well as the learning approaches, highlighting the females for achieving higher scores in academic self-concept, general social self-concept and in the learning approaches pertaining to meaning/comprension (EOR-SG), which allow us to confirm the existence of a better level of academic performance.

KEY WORDS: *academic self-concept, social self-concept, private self-concept, superficial orientation approach (EOR-SP), approach pertaining to meaning/comprension (EOR-SG).*

AUTOCONCEPTO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En la investigación sobre el autoconcepto se pueden distinguir dos grandes líneas, una es la vertiente cognitivo-social, representada por Markus y sus colaboradores, que se centra en el análisis del contenido y el funcionamiento del autoconcepto, en los mecanismos de selección e interpretación de la información autorreferente así como en los procesos de su desarrollo (Markus y Wurf, 1987; González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997). Otra es la vertiente metodológica-motivacional, donde los autores, inspirados en los resultados obtenidos por Marsh, Shavelson y Byrne, centran sus estudios, en las propiedades estructurales y evolutivas de las dimensiones del autoconcepto y en sus relaciones con otras variables personales, sociales y, académicas.

Las creencias sobre sí mismo que el estudiante desarrolla y sostiene son de vital importancia en su motivación para la puesta en marcha de variables de orden cognitivo y metacognitivo que favorecen su implicación en el proceso y, por tanto, su éxito o fracaso en las tareas de estudio (Zimmerman, 2002; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariiega, Rocés, Alvarez y González Torres, 1998; Arnáiz, 1999).

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

En diferentes ámbitos del saber se tiene el convencimiento de que no se puede ignorar el autoconcepto si se quiere comprender e intervenir en las dificultades que generan problemas individuales y sociales. En el ámbito educativo ocupa un lugar central ya que un autoconcepto positivo constituye un requisito indispensable para que el estudiante se motive a aprender. El criterio unificador que se ha derivado de las investigaciones es que el autoconcepto no sólo se refleja en la manera cómo la persona se comporta sino que, además, éste es un constructo que media y regula la conducta (Markus y Wurf, 1987; Valle, González Cabanach, Barca y Núñez, 1997).

Actualmente se considera al autoconcepto de manera diferenciada conforme a los dominios en los que se desarrolla la vida de los individuos. El modelo de autoconcepto presentado por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976 y al que se refieren varios de los autores que abordan el tema (González y Tourón 1992; González-Pianda et al. 2002 y 2003; Marsh, Craven y Debus, 1998; Pajares y Schunk, 2001; Martínez-Otero, 2003; Morán, 2004; Villa, Calvete, Villardón y Cardeñoso, 2005), categoriza al autoconcepto como una variable multidimensional, jerárquica, estable, funcional, operativa y con identidad propia. En otras investigaciones también se han confirmado los aspectos fundamentales de dicho modelo (Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1990) y para Purkey (1988), el autoconcepto es *aprendido, organizado y dinámico*.

La estructura del autoconcepto revela la existencia de diversas autopercepciones que se organizan según diferentes niveles de abstracción y en las que intervienen la edad, el sexo, la condición social y el nivel educativo y cultural. La diversidad de las experiencias vividas determina la formación de autoconceptos específicos diferentes, en adición al autoconcepto general. Se distingue un autoconcepto global o general, que abarca

las percepciones que se tienen como individuo, y otras dimensiones del autoconcepto que hacen referencia a dominios más específicos como el autoconcepto académico, social, estabilidad emocional y físico. Cada una de estas dimensiones tiene importancia en sí misma y se agrupan para formar la totalidad del autoconcepto (Markus y Wurf, 1987; González-Pianda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997; Marsh et al., 1998; Broc Cavero, 2000; Pajares y Schunk, 2001; Moller, Pohlmanm Koller y Marsh, 2009). Las autopercepciones de segundo orden que abordaremos en este trabajo son: el *Autoconcepto Académico General* (AAG), el *Autoconcepto Social General* (ASG) y el *Autoconcepto Privado General* (APG). El AAG integra al autoconcepto académico matemático, académico verbal y autoconcepto resto de asignaturas, se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades y modula los esfuerzos que realiza para llevar a cabo la labor de aprender las diferentes tareas, en un contexto instruccional determinado. El (ASG) integra a los autoconceptos de capacidad y de apariencia física, así como al autoconcepto de relación con los iguales del mismo sexo y del sexo opuesto. Este autoconcepto hace referencia a las creencias que el sujeto sostiene sobre su capacidad para relacionarse con los demás y constituye una faceta muy importante en la construcción del yo. El APG engloba al autoconcepto sobre la relación con los padres, la honestidad y la estabilidad emocional y constituye la faceta más íntima de la personalidad. Cuando los diferentes tipos de autoconcepto funcionan a niveles bajos, es muy probable que el alumno experimente dificultades de aprendizaje y que su rendimiento tienda a ser bajo (Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente, 2009).

La mayoría de las investigaciones que han abordado el estudio de la relación de causalidad entre el autoconcepto, especialmente el autoconcepto académico y el rendimiento, parten de la premisa de que no se

debe considerar solo la capacidad real ya que las personas que se perciben como eficaces, confiadas y capaces se desempeñan mejor y tienen más probabilidades de alcanzar sus objetivos que quienes tienen autopercepciones menos positivas (González y Tourón, 1992; Núñez et al, 1998; Pérez y Castejón, 1998; Pajares y Schunk, 2001; Zimmerman, 2002; Marsh, 2003). Son numerosas las investigaciones que exploran las relaciones que se establecen entre el autoconcepto y el rendimiento académico (Marsh, 2003; Gargallo, Garfella, Sánchez, 2008; Moller, Pohlmann, Koller y Marsh, 2009; Were, Indoshi, y Yalo, 2010). Mencionaremos algunas brevemente:

- a)** González-Pienda y Núñez (1994), encontraron que la influencia que los éxitos y los fracasos ejercen sobre el autoconcepto tiende a disminuir conforme aumenta la edad del alumno, mientras que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento aumenta con la edad. Concluyen diciendo que los efectos del autoconcepto sobre el rendimiento pueden ser inmediatos pero la influencia del rendimiento sobre el autoconcepto toma más tiempo porque debe pasar previamente por el filtro de las elaboraciones afectivas y cognitivas del propio autoconcepto.
- b)** En un estudio sobre la relación entre estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico Núñez et al. (1998), encontraron apoyo para concebir como recíproca la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico y para concluir que mientras más control tiene el alumno sobre su proceso de aprendizaje, más alta es su autoestima y más intrínsecamente se motiva en sus estudios.
- c)** Marsh y Scalas (2010), al estudiar la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento, confirmaron que ambos se influyen mutuamente.
- d)** Amezcua y Fernández de Haro (2000), comprobaron que es el autoconcepto académico, más que el autoconcepto general, el que mayor influencia tiene sobre el rendimiento y que el autoconcepto académico es una variable predictora de todas las medidas del rendimiento.
- e)** Urquijo (2002), encontró que las asociaciones entre el desempeño académico y diferentes dimensiones de autoconcepto varían significativamente en función del curso, el sexo y el tipo de escuela al que asisten los alumnos. Sólo el autoconcepto académico y el autoconcepto social presentaron correlaciones con el rendimiento. Estos hallazgos coinciden con la afirmación de Pajares y Schunk (2001) en el sentido de que la relación entre autoconcepto académico referido a un área determinada (por ejemplo: autoconcepto matemático, o autoconcepto verbal) y el rendimiento es más fuerte que la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento.
- f)** Marsh (2003) encontró apoyo para su modelo de causalidad recíproca entre autoconcepto y rendimiento académico y afirmó que ambos se refuerzan mutuamente.
- g)** Morán, Barca y Porto (2008) y Barca et al. (2009) encontraron que el alumnado con un autoconcepto ajustado y positivo obtiene mejores resultados académicos y que, además, si ese alumno atribuye los éxitos y los fracasos escolares a causas internas, inestables y controlables, su aprendizaje se beneficia y, además, relacionándose de modo positivo con enfoques profundos de aprendizaje.

El autoconcepto, concebido como la teoría que sobre sí mismo tienen las personas, incide de manera determinante tanto en la regulación como en la motivación de la

conducta. En el ámbito educativo se revela, de manera fehaciente, la influencia directa y significativa que la imagen que el alumno tiene sobre sí mismo y sus autopercepciones de eficacia y de competencia, ejercen sobre sus logros académicos.

El término *enfoques de aprendizaje* se deriva de las investigaciones iniciadas por Marton y Säljö en Suecia y que se extendieron a la Universidad de Lancaster, con Entwistle, y a la Universidad de Australia con John Biggs. Se entiende por enfoque de aprendizaje la interacción de un motivo o intención con una estrategia que le sea coherente para su concreta operacionalización (Abalde, Barca, Muñoz y Ziemer, 2008; Barca et al., 2009).

Para Biggs (1987), los enfoques de aprendizaje no son rasgos de la personalidad ni estilos que se aplican independientemente del contexto de enseñanza y de las preferencias del estudiante al enfrentar la tarea. Desde hace años existe un gran interés por conocer la forma de aprender de cada individuo lo que nos lleva a considerar las diferentes concepciones del aprendizaje (García-Fuentes, Muñoz, Abalde, 2002). Sostenía Biggs que los estudiantes presentan una motivación y unas estrategias que pueden ser: a) *superficiales*, cuando lo que motiva es la memorización y reproducción del material con la intención de alcanzar los requisitos mínimos de la tarea con el menor esfuerzo; b) *profundas*, cuando la motivación es la de aumentar las competencias y el conocimiento, poniendo en ejecución estrategias que permitan interrelacionar los nuevos conocimientos con los previos y con los de otras disciplinas; y c) *de logro*, si lo que motiva es obtener buenas notas con estrategias que ayuden a economizar el tiempo y aprovechar al máximo los recursos de estudio. Con la interacción de las motivaciones y las estrategias que les son congruentes, Biggs diferenció tres motivos (instrumental, intrínseco y de logro) y sus correspondientes estrategias (reproducción,

significado y organización) que se combinan coherentemente para dar lugar a los tres enfoques: *superficial*, *profundo* y *de logro*. De acuerdo con la investigación de Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002) parece que los modelos congruentes que implican la utilización de motivos profundos con estrategias profundas y motivos superficiales con estrategias superficiales son los que derivan en un buen aprendizaje y mejor rendimiento académico puesto que los alumnos motivados serían aquellos que tienden a usar estrategias coherentes con sus estados motivacionales.

La actual teoría bifactorial especifica que son dos los enfoques de aprendizaje que dominan en los procesos de estudio: a) *Enfoque de Orientación al Significado* (EORG-SG), cuyo motivo es el dominio y la comprensión de los contenidos mediante la estrategia de relacionarlos, definirlos y completarlos con informaciones adicionales y b) *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP) que obedece a una motivación extrínseca encaminada a cumplir con los requisitos mínimos de la tarea y cuya estrategia característica es la memorización. El enfoque estratégico o de logro no posee entidad propia y se integra a uno de los dos enfoques principales o dominantes (Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001; Barca y Brenlla, 2006; Fernández de Mejía, 2010).

METODO

PARTICIPANTES

La muestra que participó en esta investigación proviene de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), de República Dominicana, en sus dos campus: Santiago de los Caballeros y Santo Domingo. Estuvo compuesta por 787 sujetos, de los cuales 373 eran hombres (47%) y 414, mujeres (53%). Un total de 13 sujetos no cumplimentó correctamente

los instrumentos de evaluación y hubo que excluirlos. La media en la variable edad del alumnado de la muestra es de 18.3 años.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El autoconcepto fue evaluado a través de la escala ESEA-2, de la autoría de Marsh y Shavelson (1985) y adaptación de Núñez y González-Pienda (1997). Está integrada por 70 ítems con escala tipo Likert de seis puntos (desde 1= *falso* hasta 6: *verdadero*, pasando por 2= *principalmente falso*, 3=*más falso que verdadero*; 4= *más verdadero que falso*; 5= *principalmente verdadero*), que puntúan en cada uno de los 70 ítems de la Escala. Sus propiedades psicométricas son: índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): 0,826; coeficiente Alfa de Cronbach: 0.92 y porcentaje de Varianza Total Explicada (12 Factores): 60.12%. Se evalúan tres dimensiones de segundo orden del autoconcepto: el autoconcepto académico general (AAG), el autoconcepto social general (ASG) y el autoconcepto privado general (APG) que son las tres variables que tendremos en cuenta en este trabajo.

Para evaluar los enfoques de aprendizaje se utilizó la Escala de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPEA), de autoría de J. Biggs (1987) y adaptación de Barca (1999). Está formada por 42 ítems tipo Likert de cinco puntos (desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*) que puntúan en los tres motivos y las tres estrategias correspondientes a los enfoques profundo, superficial y de logro. Las propiedades psicométricas de esta Escala son muy aceptables ya que el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es 0.87; el coeficiente alfa es de 0.84 y la varianza explicada para dos factores (segundo orden, EOR-SG y EOR-SP) es del 65.84 % del total de la varianza explicada.

El *rendimiento académico* de los participantes se determinó a través de las calificaciones medias globales de las materias cursadas hasta la fecha de recoger los datos. Estas calificaciones se ponderaron en una escala de 1 a 4 (ver tabla 1) y se establecieron los grupos de rendimiento bajo, medio y alto. (Ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución del alumnado de la muestra según su rendimiento académico

RENDIMIENTO ACADEMICO			
Índice Académico			
Acumulado	Número de Alumnos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 2.0 (Rend. Bajo)	158	20%	20%
2.0-2.9 (Rend. Medio)	374	48%	68%
3.0-4.0 (Rend. Alto)	250	32%	100%
Total	782	100%	

PROCEDIMIENTO

Los datos relativos a las variables estudiadas (autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico) fueron recogidos en el campus donde los estudiantes estaban oficialmente inscritos. Éstos cumplimentaron de forma voluntaria y sin límite de tiempo la Escala ESEA-2, la Escala CEPEA y ofrecieron datos relativos a sus preferencias por áreas de materias cursadas, de identificación y su rendimiento académico. Se aclaraban las dudas a los estudiantes, de modo que todos entendieran correctamente las tareas a realizar durante la administración de las pruebas. Se les solicitó objetividad al contestar, garantizándoles la total confidencialidad de las respuestas emitidas.

OBJETIVOS

Con este trabajo tratamos de conocer los efectos e implicaciones que en la determinación del alto y bajo rendimiento tienen: 1) las dimensiones del autoconcepto, 2) los enfoques de aprendizaje y 3) la posible existencia de diferencias significativas en cuanto al género, del alumnado de primer año de universidad en República Dominicana.

DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 17.0). Las principales técnicas de análisis utilizadas fueron: 1) el Análisis de Varianza (ANOVA) con el fin de hallar las posibles diferencias significativas de los dos enfoques de aprendizaje (EOR-SG y EOR-SP), así como de las tres dimensiones

del autoconcepto: autoconcepto académico general (AAG), autoconcepto social general (ASG) y autoconcepto privado general (APG), en función de los niveles alto y bajo del rendimiento académico del alumnado y 2) el Análisis de Regresión lineal múltiple, paso a paso, con la finalidad de analizar el coeficiente de determinación y las varianzas explicadas de cada variable que entra en la ecuación, interpretando los coeficientes beta (β) en su relación con el rendimiento académico, para aproximarnos a la capacidad predictiva de cada una de las dimensiones del autoconcepto y enfoques de aprendizaje que entran en la ecuación de regresión.

RESULTADOS

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN AUTOCONCEPTO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Comenzamos por los análisis relacionados con posibles diferencias significativas en las variables de autoconcepto y enfoques de aprendizaje, en función del género del alumnado de la muestra. Existen diferencias en cuanto a las puntuaciones medias en variables importantes, con fuerte incidencia en el rendimiento, como es el Autoconcepto académico general (AAG), a favor de las mujeres. El Autoconcepto social general (ASG) es ligeramente más alto en las mujeres. No ocurre así con el autoconcepto privado general (APG) cuya puntuación media se inclina también ligeramente a favor de los hombres. Se observa una mayor puntuación media obtenida por el grupo de mujeres en la variable Enfoque de orientación a la comprensión (EOR-SG), mientras que los hombres obtienen una puntuación media mayor en el Enfoque de orientación superficial (EOR-SP).

Tabla 2. Datos descriptivos: número de sujetos, medias y desviaciones típicas del autoconcepto y los enfoques de aprendizaje según el género de los sujetos de la muestra

Variables	N	Hombre		Mujer		
		Media	DT	N	Media	DT
<i>Autoconcepto: dimensiones de 2º orden</i>						
Autoconcepto Académico General (AAG)	373	4.33	0.68	414	4,45	0.73
Autoconcepto Social General (ASG)	373	4.61	0.58	414	4.64	0.57
Autoconcepto Privado General (APG)	373	4.83	0.65	414	4.80	0.71
<i>Enfoques aprendizaje: dimensiones de 2º orden</i>						
Enfoque de Orientación al Significado y						
Comprensión (EOR-SG)	373	3.59	0.49	414	3.64	0.49
Enfoque de Orientacion Superficial (EOR-SP)	373	3.56	0.42	414	3.53	0.35

El análisis de varianza (ANOVA) confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas, según el sexo de los sujetos, en relación a las variables autoconcepto académico general (AAG) y autoconcepto privado general (APG), (ver tablas 2 y 3).

Estos datos indican que las mujeres de la muestra, en comparación con los hombres, tienen mejor concepción de sí mismas como personas en general y como estudiantes, en particular, y buscan el éxito académico

pensando en adquirir las competencias que inciden en el dominio de contenidos. Las mujeres alcanzaron una media mayor en el Enfoque de orientación hacia la comprensión y el significado, a pesar de no existir diferencias significativas. Se confirman dichas diferencias en la variable Enfoque de orientación superficial (EOR-SP), lo que indica que son los hombres quienes mayoritariamente optan por este enfoque en sus procesos de estudio, que, como se sabe, se asocia al rendimiento académico bajo o deficiente.

Tabla 3. Análisis de Varianza (ANOVA). Diferencias en las dimensiones de autoconcepto y enfoques de aprendizaje en función del género.

	Suma de Cuadrados	gl	F	(p<)Sig	Género	M	Eta2
Autoconcepto Académico General (AAG)	93.38	1	236,57	0.000**	Hombre Mujer	4.33 4.45	0.368
Autoconcepto Social General (ASG)	0.114	1	0.326	0.569	Hombre Mujer	4.61 4.64	0.033
Autoconcepto Privado General (APG)	7.90	1	17.74	0.000**	Hombre Mujer	4.83 4.80	0.021
Enfoque de Orientación al Sgnificado (EOR-SG)	0.069	1	0.266	0.606	Hombre Mujer	3,59 3.64	0.001
Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	0.821	1	5.89	0.016*	Hombre Mujer	3.56 3.53	0.014

*p< .01 **p< .001

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ALTO Y BAJO

En la tabla 4 observamos que las puntuaciones medias de todas las variables

de autoconcepto y enfoques de aprendizaje (excepto el enfoque de orientación superficial) son siempre superiores en el grupo de rendimiento alto en relación con el de rendimiento académico bajo.

Tabla 4. Datos descriptivos: número de sujetos por grupos, medias y desviaciones típicas de las variables de autoconcepto y enfoques de aprendizaje según el grupo de rendimiento alto y bajo del alumando integrado en la muestra

Variables	Grupo de Rend. Alto			Grupo de Rend. Bajo		
	N	Media	DT	N	Media	DT
<i>Autoconcepto: dimensiones de 2º orden</i>						
Autoconcepto Académico General (AAG)	251	4.88	0.56	158	3.90	0.71
Autoconcepto Social General (ASG)	251	4.65	0.60	158	4.62	0.57
Autoconcepto Privado General (APG)	251	4.93	0.62	158	4.65	0.73
<i>Enfoques aprendizaje: dimensiones de 2º orden</i>						
Enfoque de Orientación al Significado y Comprensión (EOR-SG)	251	3.64	0.50	158	3.61	0.52
Enfoque de Orientacion Superficial (EOR-SP)	251	3.50	0.32	158	3.59	0.43

*p< .01 **p< .001

La tabla 5 muestra la existencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo en relación

con dos de los tres tipos de autoconcepto obtenidos mediante la aplicación de la Escala ESEA-2 y que comentamos a continuación.

Tabla 5. Análisis de Varianza (ANOVA). Diferencias en las dimensiones de autoconcepto y enfoques de aprendizaje en función del grupo de rendimiento académico alto y bajo.

	Suma de Cuadrados	gl	F	(p<)Sig	Rendim. M	Eta2
Autoconcepto Académico General (AAG)	93.38	1	236.57	0.000	Rend. Alto 4,88 Rend. Bajo 3,90	0.368
Autoconcepto Social General (ASG)	0.114	1	0.326	0.569	Rend. Alto 4,65 Rend. Bajo 4,62	0.017
Autoconcepto Privado General (APG)	7.95	1	17.74	0.000	Rend. Alto 4,93 Rend. Bajo 4,65	0.014
Enfoque de Orientación al Sgnificado (EOR-SG)	0.069	1	0.266	0.606	Rend. Alto 3,64 Rend. Bajo 3,61	0.001
Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	0.821	1	5.89	0.16	Rend. Alto 3,50 Rend. Bajo 3,59	0.014

*p< .01 **p< .001

Debemos tomar en consideración la importancia del *Autoconcepto Académico General (AAG)* ya que, según los datos, es el que tiene una mayor incidencia para establecer la diferenciación entre los grupos de rendimiento académico alto y bajo ($p < 0.000$) al tiempo que explica una varianza considerable ($Eta^2 = 0.368$). La puntuación media más alta en esta variable (4.88) la obtiene el grupo de rendimiento académico alto, mientras que el grupo de rendimiento bajo obtiene la puntuación también más baja (3.90). Estos datos informan que cuando el alumnado se percibe como buen estudiante, cuando cree que su trabajo académico en general es bueno, en esa medida su rendimiento es alto.

El *Autoconcepto Privado General (APG)*, también incide en el rendimiento y presenta diferencias significativas ($p < 0.000$) en función de los grupos de rendimiento alto y bajo. El grupo de alumnos que obtienen una puntuación media alta en esta variable (4.93) tienen un rendimiento académico alto; lo contrario ocurre con el grupo de puntuación

media más baja (4.65), cuyo rendimiento es bajo. El *Autoconcepto Social General (ASG)*, no presenta diferencias significativas en relación con los grupos de rendimiento académico alto y bajo de nuestros sujetos.

Los resultados obtenidos en los *Enfoques de aprendizaje* indican que son diferentes las puntuaciones medias alcanzadas por los grupos de rendimiento alto y bajo. La puntuación media más alta en el *Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG)* (3.64), la obtiene el grupo de rendimiento académico alto, aunque las diferencias entre ambos grupos no son significativas. En el *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)* la puntuación más alta (3.59) la alcanza el grupo de rendimiento bajo, siendo, en consecuencia, más alto el rendimiento de aquellos alumnos que alcanzan la puntuación más baja en este enfoque (3.50), diferencias que en este caso son estadísticamente significativas ($p < 0.16$).

El enfoque de orientación al significado (EOR-SG) mantiene una relación positiva con

la obtención de un rendimiento académico alto, mientras que una mayor utilización del enfoque de orientación superficial (EOR-SP) se asocia con la obtención de un rendimiento académico bajo.

CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES DE AUTOCONCEPTO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El conjunto de las tres variables que entran en la ecuación de regresión explican el 27.4 de la varianza total explicada. Se observa que el Autoconcepto académico general

(AAG) explica el 25.4% de la varianza. Se incorporan a la ecuación de regresión el *Autoconcepto Social General (ASG)* y el *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)* para explicar ambos el 2% restante de la varianza total. Esto indica que el autoconcepto académico posee una fuerte influencia y capacidad predictiva sobre el rendimiento académico y, conjuntamente, ambos tipos de autoconcepto y el Enfoque superficial influyen en la determinación del rendimiento académico del alumnado (*Ver tabla 6*).

Tabla 6. Modelo parcial del Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escalas de Evaluación del Autoconcepto y de Enfoques de Aprendizaje.

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (VV.II): Escalas de Autoconcepto y de Enfoques de Aprendizaje Variable dependiente: Rendimiento Académico Global del alumnado de primer año de Universidad.

N= 787 R²= 27,4%

Pasos Variables	R	R ²	R ² Corregida	Cambio en R	β	p<
1 Autoconcepto Académico General (AAG)	0.504	0.254	0.253	0.254	0.504	0.000
2 Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)	0.517	0.268	0.266	0.014	-0.117	0.000
3 Autoconcepto Social General (ASG)	0.523	0.274	0.271	0.006	-0.101	0.002

*p< .01 **p< .001

El *Autoconcepto Académico General* entra en la ecuación de regresión con un fuerte coeficiente de determinación ($\beta = 0.504$) que nos indica el nivel considerable y positivo de su influencia en el rendimiento.

Los datos indican que los *Enfoques de aprendizaje de orientación superficial* (EOR-SP), en el alumnado de primer año de universidad en República Dominicana, predicen el rendimiento académico bajo. Echamos en falta la contribución positiva que el *Enfoque de orientación al significado y la comprensión* (EOR-SG) se espera que tenga en el rendimiento académico.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Un análisis global de los datos obtenidos a partir de esta investigación permite establecer algunas consideraciones de interés, que pasamos a exponer a continuación.

1. En relación al primer objetivo, que pretendía conocer las dimensiones del autoconcepto que mayores efectos tienen sobre el rendimiento, la respuesta es que el autoconcepto académico general (AAG) tiene un efecto positivo y significativo en la determinación del rendimiento académico. Hemos confirmado que el autoconcepto académico es un factor clave en la motivación para realizar las actividades de estudio y se erige como variable predictiva con una influencia claramente diferenciada en el sentido de que a medida que se eleva este tipo de autoconcepto, el rendimiento también es más alto, ocurriendo lo contrario cuando el autoconcepto es bajo. Es oportuno señalar que este resultado está en consonancia con las predicciones de autores consultados. Tal es el caso de la investigación de Peralta y Sánchez (2003), quienes encontraron que la dimensión académica del autoconcepto tiene la capacidad de predecir el rendimiento académico. De igual modo, Vega y Capa (2009), confirmaron

que existe una relación directa y altamente significativa entre el autoconcepto académico y el alto rendimiento de los estudiantes de Psicología. También en este sentido, Gargallo, et al. (2008), encontraron que el autoconcepto académico es la variable con mayor poder predictivo y positivo sobre el rendimiento académico en estudiantes de primer y segundo ciclo, en la Universidad de Valencia. Los autores Were, Indoshi y Yalo (2010), obtuvieron evidencias de que el autoconcepto alto influye positivamente en la obtención de un rendimiento alto en niños con dificultades visuales. En el contexto de educación secundaria de Portugal y de Galicia, Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente (2009), también encontraron una alta correlación entre el autoconcepto académico y las estrategias de apoyo, con el rendimiento académico.

Los resultados de esta investigación, en cuanto al autoconcepto académico, demandarán consideraciones y atenciones específicas especialmente de parte de los profesores, quienes deberán ayudar a que los alumnos mantengan unas buenas concepciones de sí mismos como personas y como estudiantes.

2. En cuanto al segundo objetivo, que intentaba conocer los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado de primer año de universidad en la República Dominicana, encontramos que los enfoques de aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) son los que predicen el rendimiento académico, siendo su influencia sobre el mismo negativa y significativa. La investigación en este ámbito (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008), indica que el perfil del alumno universitario con buen aprendizaje es el de aquel que en su proceso de aprender adopta las características propias del enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG). En la investigación realizada por Recio y Cabero (2005), no se encontró relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de

los estudiantes inscritos en cursos de educación a distancia, pero se confirmó que la mayoría de los participantes utilizó el enfoque de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG). A decir de dichos autores, el hecho de que los alumnos que tomaron el curso eran todos adultos, autónomos, con motivaciones y objetivos claros, podrían ser las razones detrás de esos resultados. La ausencia del enfoque de aprendizaje de Orientación al Significado y la Comprensión (EOR-SG) en la determinación del rendimiento académico de los alumnos participantes en nuestra investigación es otro hecho que deberá merecer atención especial de parte de los profesores, quienes habrán de incluir en su enseñanza actividades que demanden del estudiante estrategias de aprendizaje propias del procesamiento profundo de la información, con el propósito de aumentar su implicación en el proceso de aprendizaje, favorecer su autoconcepto académico y facilitar el desarrollo de la autonomía y la iniciativa cada día más demandadas en las estructuras académicas.

3. Otro aspecto que nos interesaba conocer era la posible existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico en cuanto al género. En este sentido, es importante tener en cuenta que las mujeres pertenecientes al alumnado de primer año de la Universidad, al compararlas con los hombres, alcanzan niveles más altos en el Autoconcepto Académico General. Además, aunque el desempeño de los hombres está influenciado por el Autoconcepto Privado General, variable que incide en el rendimiento alto, su abordaje del trabajo académico sigue el Enfoque de Orientación Superficial. Aunque, en líneas generales, de acuerdo con varias investigaciones no suele haber diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje por parte del alumnado de universidad entre hombre y mujeres (Buendía y Olmedo, 2002), sin embargo este aspecto ha de tenerse muy en cuenta ya que tanto en esta investigación como en otras realizadas en contextos

educativos, el tipo de enfoque de aprendizaje superficial dominante en nuestro caso entre el alumnado masculino, tiende a la inhibición de la motivación de logro y tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico. Por eso y, en consecuencia, es muy útil ser conscientes de las orientaciones y estilos de enseñanza que siguen los profesores en sus tareas diarias con el alumnado de universidad.

REFERENCIAS

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realización de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 27, nº 2, 303-319.
- Alves-Martins, M.; Peoxoto, M. y Gouveia-Pereira, A. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*. 22(1), 101-110.
- Amezcuca, J. A. y Fernández de Haro, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5 (1), 6-15.
- Barca, A. y Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12, Vol (13), 389-398.
- Barca, A.; Porto, A.; Marcos, J.L.; Brenlla, J.C. y Morán, H. (2007). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (4), 325-345.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Santorum, R. y Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento

- académico en la adolescencia. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugés de Psicopedagogía*. Braga: Univeridade do Minho.
- Biggs, J. B.; Kember, D. y Leung, D. (2004). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Broc Cavero, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico e alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 18, núm. 1, 89-113.
- Buendía, L. y Olmedo E. M^a (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 20, 2, 511-524.
- Fernández de Mejía, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana*. Tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.
- García-Fuentes, C. D.; Muñoz, J. M.; Abalde, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 20, 2, 339-356.
- Gargallo, B.; Garfella, E.; Sánchez, P.; Ros, Con. y Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*. Vol. 20, No. 1, 1er. Trimestre, 2008.
- González-Pienda, J.; Núñez, J. C.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L. Rocas, 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). 548-558.
- González-Pienda, J.; Núñez, J. C.; González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J.; Núñez, J. y González-Pumariega, S. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*. 70 (3): 257-287.
- González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S. y García García, M. S. (2003). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Hernández-Pina, F.; García, Martínez, P.; M^a P.; Hervás, R. M^a y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 20, 2, 487-510.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (2003). A reciprocal model of the causal ordering of academic self-concept and achievement. Paper presented at

- NZA, REAARE, Auckland, New Zealand, November.
- Marsh, H. W.; Craven, R. y Debus, R. (1998). Structural, stability and development of young children's self-concepts: a multicohort-multicassion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H.W. y Scalas, L.F. (2010). Self-concept in Learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement. *International Eyclopedia of Education*, pp. 660-667.
- Martín, E.; García, L.; Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez, J. (2010). Relación entre la actitud, el autoconcepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos Educación y Desarrollo*, Vol. 2, No. 19 (septiembre 2010).
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alumnado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral inédita).
- Morán, H., Barca, A. y Porto, A. (2008). Como aprende o alumnado: efectos sobre o seu rendemento. *Revista Galega do Ensino* (EDUGA), 54, 82-88.
- Moller, J.; Pohlmann, B.; Koller, O. y Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic anicevement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167.
- Núñez, J. C.; González-Pienda, J.; García Rodríguez, M.; González-Pumariega, S. Rocés, C.; Alvarez, L. y González, M^a C. (1998). Learning strategies, self.concept, and academic achievement. *Psicothema*, 10, 1, 97-109.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept. In Riding and S. Rayner (Eds.): *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120. ISSN: 1696-2095.
- Pérez, A. y Castejón, J. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors, ERIC Clearinghouse on Counseling and Personal Services. Ann Arbor, Michigan (An ERIC/CAPS Digest: ED30430). Disponible en: <http://www.Chiron.valdosta.edu/whitt/files/selfconc.htm> 1. [10-02-2005].
- Recio, M. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, No. 25, enero 2005, pp. 93-115.

- Rosario, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo em alnos de ensino secundário*. Tesis doctoral inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Rosario, P.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J. A.; Almeida, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde el Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Barca, A. y Núñez, J.C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, año LV, 206, 137-164.
- Vega, M. y Capa, W. (2009). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de Psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*. Vol. 1. No. 1, 2009.
- Villa, A.; Calvere, E.; Villardón, L. y Cardeñoso, O. (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Were, C.; Indoshi, F. y Yalo, J. (2010). Gender differences in self-concept and academic achievement among visually impaired pupils in Kenia. *Educational Research*. Vol. 1 (8) pp. 246-252. September, 2010.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.