



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA Y DIDACTICA  
DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

ATRIBUCIONES CAUSALES Y ENFOQUES DE  
APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADEMICO Y  
COMPETENCIAS BILINGUES EN ALUMNOS DE  
EDUCACION SECUNDARIA UN ANALISIS  
MULTIVARIABLE

TESIS DOCTORAL

AUTOR: JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO  
DIRECTOR: ALFONSO BARCA LOZONO

A. CORUÑA

2004



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS EXPERIMENTALES**

**“ATRIBUCIONES CAUSALES Y ENFOQUES DE  
APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y  
COMPETENCIAS BILINGÜES EN ALUMNOS DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS  
MULTIVARIABLE”**

**TESIS DOCTORAL**

**Autor: JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO**

**Director: ALFONSO BARCA LOZANO**

*A Coruña, 2004*



## UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**ALFONSO BARCA LOZANO**, Catedrático de Universidade da área de coñecemento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación e integrado no Dpto. de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña, na súa calidade de Director da tese de Doutoramento co título: **ATRIBUCIONES CAUSALES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADEMICO Y COMPETENCIAS BILINGÜES EN ALUMNOS DE EDUCACION SECUNDARIA: UN ANALISIS MULTIVARIABLE**, e da que é Autor **Juan Carlos Brenlla Blanco**

### **INFORMA QUE,**

A devandita Tese de Doutoramento reúne todos os requisitos e as condicións teórico-conceptuais, metodolóxicas, técnicas e formais para proceder a súa lectura e defensa públicas ante o Tribunal que corresponda.

Para que conste e aos efectos que procedan, asino na Coruña a 27 de Setembro de 2004.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, al Director de esta tesis, Alfonso Barca Lozano, por su apoyo y ayuda en la realización de la misma. Sin él este trabajo no habría sido posible, ya que, para mí el valor de sus consejos ha sido inestimable; su disponibilidad total, para una consulta siempre ha tenido un hueco, un café, una comida, un segundo. Gracias Alfonso, más que director, un amigo.

En segundo lugar, mi agradecimiento es para los alumnos de educación secundaria que ha participado de forma desinteresada y voluntaria en esta investigación, por su paciencia a la hora de leer y cubrir las diferentes escalas que se les presentaban, y como no a sus profesores por cedernos su tiempo y a los orientadores de los diferentes centros por su disponibilidad para coordinar el trabajo.

Como no, agradecer también a mis padres, por la insistencia y ánimos que han infundido en todo momento.

No quería dejar de lado a Manuel Peralbo Uzquiano y Manuel García Fernández; han sido muchas horas compartidas en el laboratorio con vosotros, en las cuales, el aprendizaje ha sido constante, de cualquier conversación siempre a salido algo aprovechable.

También agradecer a todas las personas que han estado ahí dando ánimos.

**GRACIAS A TODOS!!!**

# INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	V
INDICE.....	VII
INDICE DE TABLAS.....	XIII
INDICE DE CUADROS.....	XVI
INDICE DE GRÁFICOS.....	XVI
INDICE DE FIGURAS.....	XVI
INDICE DE MODELOS.....	XVIII
INTRODUCCIÓN.....	XIX

## MARCO TEÓRICO

### CAPITULO 1

---

#### ATRIBUCIONES CAUSALES Y MULTIDIMENSIONALES: UN NÚCLEO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

---

1. EL PROCESO ATRIBUCIONAL CAUSAL COMO NUCLEO CONCEPTUAL DEL APRENDIZAJE EN SITUACIONES EDUCATIVAS .....	5
1.1. Introducción: motivación del rendimiento y atribuciones causales .....	5
1.2. Propiedades de las Atribuciones Causales y sus efectos sobre la Motivación de Rendimiento .....	14
1.3. Metas académicas, motivación escolar y rendimiento .....	19
1.4. Resumen y conclusiones .....	27

### CAPITULO 2

---

#### PROCESOS, ESTILOS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

---

2. PROCESOS, ESTILOS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	31
2.1. Introducción: procesos y estilos de aprendizaje.....	31
2.2. Antecedentes conceptuales de los enfoques y orientaciones hacia	

el aprendizaje y el estudio.....	35
2.2.1. El modelo fenomenográfico de los enfoques de aprendizaje de Marton y Saljö y Schmeck.....	35
2.2.2. Estilos y enfoques de aprendizaje y diferencias individuales .....	41
2.3. Los modelos sistémicos de los enfoques de aprendizaje de Entwistle, Selmes y Biggs.....	44
2.3.1. Entwistle: el ASI ( <i>Approaches to Studying Inventory</i> ) y las orientaciones/enfoques de Aprendizaje.....	45
2.3.2. I. Selmes: el Inventario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (IPEA) y los condicionantes de los enfoques .....	47
2.3.3. J. Biggs: el SBQ ( <i>Study Behaviour Questionnaire</i> ), el LPQ ( <i>Learning Process Questionnaire</i> ) y las conductas de estudio o Enfoques de Aprendizaje.....	55
2.4. Descripción general y específica de los Enfoques de Aprendizaje de acuerdo con los modelos sistémicos.....	58
2.4.1. Enfoque Superficial (ES): Descripción General .....	58
2.4.2. Enfoque Superficial (ES): Descripción Específica .....	59
2.4.3. Enfoque Profundo (EP): Descripción General.....	59
2.4.4. Enfoque Profundo (EP): Descripción Específica .....	60
2.4.5. Enfoque de Logro (EL): Descripción General.....	60
2.4.6. Enfoque de Logro (EL): Descripción Específica .....	61
2.5. Resumen y conclusiones.....	61

### CAPITULO 3

---

## APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

---

3. CONTACTO DE LENGUAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA .....	65
3.1. Introducción.....	65
3.2. Discurrir histórico del marco Legislativo sobre la Lengua Gallega .....	67
3.2.1. Origen del “conflicto” .....	67
3.2.2. La Lengua Gallega en la Dictadura.....	69
3.2.3. La legislación pre-constitucional sobre Lengua Gallega .....	70
3.2.4. La Lengua Gallega en la Constitución .....	71
3.2.5. El gallego en la legislación autonómica.....	72
3.3. Diglosia vs. Bilingüismo .....	81
3.4. Tipos de Bilingüismo .....	83
3.5. Modelos de enseñanza y Bilingüismo .....	87
3.6. Bilingüismo y Rendimiento Académico.....	89
3.7. Situación sociolingüística en la actualidad en Galicia.....	91

### CAPITULO 4

---

## VARIABLES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

---

4. VARIABLES CONDICIONANTES Y DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	97
---	----

4.1. Introducción.....	97
4.2. Determinantes/Condicionantes del Rendimiento Académico.....	98
4.3. Variables personales.....	100
4.3.1. Variables cognitivas.....	101
4.3.2. Variables motivacionales.....	104
4.4. Variables contextuales.....	108

## MARCO EMPÍRICO

### CAPITULO 5

---

#### PLANTEAMIENTO INICIAL; DISEÑO; OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

---

5. PLANTEAMIENTO INICIAL; DISEÑO; OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
5.1 Planteamiento inicial.....	119
5.2 Diseño de la investigación.....	120
5.3 Objetivos e hipótesis de la investigación.....	125
5.3.1. Planteamiento de los objetivos.....	126
5.3.2. Formulación de las hipótesis.....	127

### CAPITULO 6

---

#### MÉTODO

---

6. Método.....	131
6.1. Descripción de la muestra.....	131
6.2. Instrumentos de medida.....	134
6.2.1. Escala de evaluación de hábitos culturales y expectativas de aprendizaje para el alumnado de secundaria y bachillerato de Galicia (ECEA).....	134
6.2.1.1. Escala de Variables Familiares.....	135
6.2.1.1.1. Introducción.....	135
6.2.1.1.2. Estructura Factorial.....	141
6.2.1.1.3. Fiabilidad.....	142
6.2.1.1.4. Validez.....	143
6.2.1.1.5. Descripción de los factores que integran la Escala de Variables Familiares.....	145
6.2.1.1.6. Baremos.....	149

---

6.2.1.2. Escala de Metas Académicas .....	149
6.2.1.2.1. Introducción .....	149
6.2.1.2.2. Estructura Factorial .....	150
6.2.1.2.3. Fiabilidad .....	151
6.2.1.2.4. Validez .....	152
6.2.1.2.5. Descripción de los factores que integran la Escala Metas Académicas .....	154
6.2.1.1.6. Baremos .....	157
6.2.2. Escala de Competencias Lingüísticas do Alumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia .....	158
6.2.2.1. Subescala de Usos lingüísticos .....	163
6.2.2.1.1. Introducción .....	163
6.2.2.1.2. Estructura Factorial .....	164
6.2.2.1.3. Fiabilidad .....	164
6.2.2.1.4. Validez .....	165
6.2.2.1.5. Descripción de los factores que integran la Subescala Usos Lingüísticos .....	166
6.2.2.1.6. Baremos .....	172
6.2.2.2. Subescala de Competencias Lingüísticas .....	172
6.2.2.2.1. Introducción .....	172
6.2.2.2.2. Estructura Factorial .....	173
6.2.2.2.3. Fiabilidad .....	173
6.2.2.2.4. Validez .....	174
6.2.2.2.5. Descripción de los factores que integran la Subescala Competencias Lingüísticas .....	175
6.2.2.2.6. Baremos .....	177
6.2.2.3. Subescala de Actitudes Lingüísticas .....	177
6.2.2.3.1. Introducción .....	177
6.2.2.3.2. Estructura .....	178
6.2.3. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) .....	180
6.2.3.1. Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) .....	180
6.2.3.1.1. Introducción .....	180
6.2.3.1.2. Estructura Factorial .....	182
6.2.3.1.3. Fiabilidad .....	183
6.2.3.1.3. Validez .....	184
6.2.3.1.4. Descripción de los factores que integran la Escala de Atribuciones Causales (EACM) .....	186
6.2.3.1.5. Baremos .....	192
6.2.3.2. Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) .....	192
6.2.3.2.1. Introducción .....	192
6.2.3.2.2. Estructura Factorial .....	193
6.2.3.2.3. Fiabilidad .....	194
6.2.3.2.4. Validez .....	194
6.2.3.2.4. Descripción de los factores que integran el Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) .....	198
6.2.3.2.5. Baremos .....	209
6.2.3.3. Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) – Propuesta de un nuevo modelo bifactorial .....	210
6.2.3.3.1. Introducción .....	210
6.2.3.3.2. Estructura Factorial de Segundo Orden .....	213
6.2.3.3.3. Fiabilidad .....	214
6.2.3.3.4. Validez .....	215
6.2.3.3.5. Propuesta de un modelo bifactorial .....	216
6.2.3.3.6. Descripción de los factores del nuevo modelo .....	217
6.2.3.3.7. Baremos .....	220

6.3. Descripción de variables .....	220
6.3.1. Variables Presagio.....	221
6.3.2. Variables Proceso.....	222
6.3.3. Variables Producto.....	222
6.4. Técnicas de análisis .....	223

## CAPITULO 7

---

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	227
7.1. Descripción de las diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico .....	227
7.1.1. Variables Familiares.....	227
7.1.2. Metas Académicas.....	228
7.1.3. Usos lingüísticos .....	229
7.1.4. Competencias Lingüísticas.....	229
7.1.5. Actitudes Lingüísticas – Primer Orden .....	230
7.1.6. Actitudes Lingüísticas – Segundo Orden .....	231
7.1.7. Atribuciones Causales Multidimensionales.....	232
7.1.8. Procesos y Estrategias de Aprendizaje de primer orden.....	233
7.1.9. Procesos y Estrategias de Aprendizaje de segundo orden .....	234
7.2. Análisis de las diferencias significativas entre los grupos de rendimiento bajo y alto.....	235
7.3. Descripción de las variables determinantes del Rendimiento Académico .....	242
7.3.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el rendimiento académico.....	243
7.3.2. Metas académicas y sus efectos sobre el rendimiento académico.....	245
7.3.3. Nivel de Competencia Lingüística y su efecto sobre el rendimiento académico.....	246
7.3.4. Actitud hacia la lengua y su efecto sobre el rendimiento académico .....	247
7.3.5. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el rendimiento académico .....	250
7.3.6. Enfoques de aprendizaje de primer orden y sus efectos sobre el rendimiento académico.....	251
7.3.7. Enfoques de aprendizaje de segundo orden y sus efectos sobre el rendimiento académico.....	254
7.3.8. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del rendimiento académico .....	256
7.4. Variables determinantes de un aprendizaje de orientación a la comprensión .....	259
7.4.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado.....	259
7.4.2. Metas Académicas y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado .....	261
7.4.3. Nivel de Competencia Lingüística y su efecto sobre el Enfoque Orientado al Significado.....	262
7.4.4. Actitud hacia la lengua y su efecto sobre el Enfoque Orientado al Significado.....	263
7.4.5. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado.....	265
7.4.6. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje comprensivo.....	268
7.5. Variables determinantes del rendimiento académico según el modelo general de aprendizaje.....	271
7.6. Variables determinantes de un enfoque de orientación superficial .....	274
7.6.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial.....	274
7.6.2. Metas Académicas y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial.....	275
7.6.3. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial....	277
7.6.4. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje superficial .....	279

7.7. Variables determinantes del rendimiento académico según el modelo general de aprendizaje .....	280
---	-----

## CAPITULO 8

---

### CONCLUSIONES

---

8. CONCLUSIONES .....	285
8.1. En relación al Objetivo 1 e H1 .....	285
8.2. En relación al Objetivo 2 e H2 .....	286
8.3. En relación al Objetivo 3 e H3 .....	287
8.4. En relación al Objetivo 4 e H4 .....	287
8.5. En relación al Objetivo 5 e H5 .....	288
8.6. En relación al Objetivo ultimo.....	290
v	
9. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS.....	301
ANEXOS.....	337

# INDICE DE TABLAS

Tabla 3.1: Distribución de los sujetos de la Muestra por Centro de procedencia.....	92
Tabla 6.1: Distribución de los sujetos de la Muestra por Centro de procedencia.....	132
Tabla 6.2: Distribución de los sujetos de la Muestra por Curso.....	132
Tabla 6.3: Distribución de los sujetos de la Muestra por Provincia de procedencia.....	133
Tabla 6.4: Distribución de los sujetos de la Muestra por Sexo.....	133
Tabla 6.5: Distribución de los sujetos de la Muestra por Edad.....	133
Tabla 6.6: Denominación de los Factores de la Escala Variables Familiares.....	142
Tabla 6.7: Coeficientes de fiabilidad de la Escala Actitudes Familiares. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.....	143
Tabla 6.8: Estructura factorial de la Escala Actitudes Familiares. “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.....	144
Tabla 6.9: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala de Variables Familiares y Nota Media Global.....	145
Tabla 6.10: Denominación de los Factores de la Escala Metas Académicas.....	151
Tabla 6.11: Coeficientes de fiabilidad de la Escala Metas Académicas. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.....	151
Tabla 6.12: Estructura factorial de la Escala Metas Académicas. “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.....	152
Tabla 6.13: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala Metas Académicas y Nota Media Global.....	154
Tabla 6.14: Frecuencia del ítem “Lengua materna de la madre”.....	159
Tabla 6.15: Frecuencia del ítem “Lengua materna del padre”.....	160
Tabla 6.16: Frecuencia del ítem “Lengua materna del sujeto”.....	160
Tabla 6.17: Frecuencia del ítem “Si una persona te habla en castellano, contestas en”.....	161
Tabla 6.18: Frecuencia del ítem “Si una persona te habla en gallego, contestas en”.....	161
Tabla 6.19: Frecuencia del ítem “Lees libros en gallego”.....	162
Tabla 6.20: Frecuencia del ítem “Los libros en gallego son lecturas de clase”.....	162
Tabla 6.21: Frecuencia del ítem “Escuchas programas de radio en gallego”.....	162
Tabla 6.22: Frecuencia del ítem “Ves programas de televisión en gallego”.....	163
Tabla 6.23: Denominación de los Factores de la Subescala Usos Lingüísticos.....	164
Tabla 6.24: Coeficientes de fiabilidad de la Subescala Usos Lingüísticos. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.....	165
Tabla 6.25: Estructura factorial de Subescala Usos Lingüísticos. “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.....	166
Tabla 6.26: Lengua hablada entre si por.....	167
Tabla 6.27: Denominación de los Factores de la Subescala Competencias Lingüísticos.....	173
Tabla 6.28: Coeficientes de fiabilidad de la Subescala Competencias Lingüísticos. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.....	174
Tabla 6.29: Estructura factorial de Subescala de Competencias Lingüísticas. “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.....	175
Tabla 6.30: Denominación de los Factores de las Actitudes Lingüísticas de primer orden.....	179
Tabla 6.31: Denominación de los Factores de las Actitudes Lingüísticas de segundo orden.....	180
Tabla 6.32: Denominación de los Factores de la Escala EACM.....	182

Tabla 6.33: Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de primer orden de la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total. ....	183
Tabla 6.34: Estructura factorial del análisis factorial de primer orden de la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM) “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala. ....	184
Tabla 6.35: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala de Atribuciones Causales (EACM) y Nota Media Global.....	186
Tabla 6.36: Denominación de los Factores de la Escala CEPA .....	193
Tabla 6.37: Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.....	194
Tabla 6.38: Estructura factorial de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala. ....	196
Tabla 6.39: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) y Nota Media Global .....	197
Tabla 6.40: Denominación de los Factores de la Escala CEPA – Segundo Orden .....	213
Tabla 6.41: Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total. ....	214
Tabla 6.42: Valores de los resultados de consistencia interna de los factores de segundo orden del cuestionario CEPA .....	214
Tabla 6.43: Estructura factorial del análisis factorial de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) “cf” = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala. ....	215
Tabla 6.44: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) y Nota Media Global .....	216
Tabla 6.45: Descripción de las Variables Presagio .....	221
Tabla 6.46: Descripción de las Variables Proceso .....	222
Tabla 6.47: Descripción de las Variables Producto.....	223
Tabla 7.1: Escala de Variables Familiares .....	228
Tabla 7.2: Escala de Metas Académicas .....	228
Tabla 7.3: Escala de Usos lingüísticos .....	229
Tabla 7.4: Escala de Competencias Lingüísticas .....	230
Tabla 7.5: Escala de Actitudes Lingüísticas – Primer Orden .....	231
Tabla 7.6: Escala de Actitudes Lingüísticas – Segundo Orden .....	232
Tabla 7.7: Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales .....	233
Tabla 7.8: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Primer Orden ...	234
Tabla 7.9: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Segundo Orden	235
Tabla 7.10: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Satisfacción Familiar (SAT/FA), Refuerzo Educativo (RE/EDU). Variable dependiente: Rendimiento Académico .....	243
Tabla 7.11: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Aprendizaje (ME/AP), Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L). Variable dependiente: Rendimiento Académico .....	245
Tabla 7.12: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Nivel de Competencia): Nivel de Competencia en Gallego (NI-CO/LE-GA), Nivel de Competencia en Castellano (NI-CO/LE-CA).	

Variable dependiente: Rendimiento Académico.....	246
Tabla 7.13: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/1 <sup>er</sup> Orden): Actitud: Hablar Gallego (AC/HA-LG), Actitud: Hablar Castellano (AC/HA-LC). Variable dependiente: Rendimiento Académico .....	248
Tabla 7.14: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/2 <sup>o</sup> Orden): Actitud hacia el Gallego (AC/LG), Actitud hacia el Castellano (AC/LG). Variable dependiente: Rendimiento Académico.....	248
Tabla 7.15: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA), Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (S/RA), Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/BRA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico (EE/BRA). Variable dependiente: Rendimiento Académico.....	250
Tabla 7.16: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala CEPA – 1 <sup>er</sup> Orden): Enfoque de Logro (EL), Enfoque Superficial (EL), Enfoque Mixto-2 (EM-2), Motivo Profundo (MP), Motivo de Logro (ML). Variable dependiente: Rendimiento Académico .....	252
Tabla 7.17: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala CEPA - 2 <sup>o</sup> Orden): Enfoque Orientado al Significado (EO/SG), Enfoque Orientación Superficial (EO/SP). Variable dependiente: Rendimiento Académico.....	254
Tabla 7.18: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Satisfacción Familiar (SAT/FA), Relación Familia-Centro (RE/FAM-CEN), Refuerzo Educativo (RE/EDU), Valoración de la Capacidad y Esfuerzo (VA-FA/CA-ES). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA).....	260
Tabla 7.19: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Aprendizaje (ME/AP), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L), Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA) .....	261
Tabla 7.20: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Nivel de Competencia): Nivel de Competencia en Castellano (NI-CO/LE-CA) Nivel de Competencia en Gallego (NI-CO/LE-GA). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA).....	262
Tabla 7.21: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/1 <sup>er</sup> Orden): Actitud: Hablar Gallego (AC/HA-LG), Actitud: Estudiar Castellano (AC/ES-LC). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA).....	264
Tabla 7.22: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/2 <sup>o</sup> Orden): Actitud hacia el Gallego (AC/LG), Actitud hacia el Castellano (AC/LG). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA) .....	264
Tabla 7.23: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE/ARA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA), Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (S/RA), Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/BRA), Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC/BRA). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA).....	266
Tabla 7.24: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Refuerzo Educativo (RE/EDU), Relación Familia-Centro (RE/FAM-CEN). Variable dependiente: Enfoque de	

Orientación Superficial (Subescala CEPA).....	274
Tabla 7.25: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L). Variable dependiente: Enfoque de Orientación Superficial (Subescala CEPA).....	276
Tabla 7.26: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/RA), Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE/ARA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC/BRA), Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA). Variable dependiente: Enfoque de Orientación Superficial (Subescala CEPA).....	277

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1: Patrones atribucionales (motivos y metas) de aprendizaje y rendimiento, a partir de Barca (2000).....	9
Cuadro 1.2.: Tipos de metas académicas: de aprendizaje, de valoración social y extrínsecas.....	24
Cuadro 2.1: Variables que afectan a la adopción de los enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria (A partir de Selmes, 1988).....	50
Cuadro 2.1 (Continuación): Variables que afectan a la adopción de los enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria (A partir de Selmes, 1988).....	51

## INDICE DE GRÁFICOS

Graf. 6.1: Diferencias en la Lengua materna.....	160
Graf. 6.2: Diferencias en la lengua hablada ente si por.....	168
Graf. 6.3: Diferencias en la lengua hablada por (Entorno materno).....	169
Graf. 6.4: Diferencias en la lengua hablada por (Entorno paterno).....	170
Graf. 6.5: Diferencias en la lengua hablada por (hermanos/as).....	170
Graf. 6.6: Diferencias en la lengua hablada por.....	171

## INDICE DE FIGURAS

Fig. 1.1: Dimensiones y causas del proceso atribucional.....	11
Fig. 1.2: Exposición conjunta de las Dimensiones y Causas/Factores de atribuciones causales (González y Tourón, 1992).....	13
Fig. 1.3: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento.....	17
Fig. 1.4: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento.....	18

Fig. 2.1: Categorías y Tipos de Estrategias de Aprendizaje (Barca, 1999, 2000) .....	33
Fig. 4.1: Condicionantes del rendimiento académico (González-Pianda, 2003) .....	99
Fig. 4.2: El aprendizaje escolar: los factores afectivos y relacionales (Miras, 2001) .....	107
Fig. 5.1: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje (Biggs 1978, 1999).....	123
Fig. 5.2: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje.....	125
Fig. 7.1: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares.....	244
Fig. 7.2: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas.....	246
Fig. 7.3: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Nivel de Competencia Lingüística.....	247
Fig. 7.4: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 1 <sup>er</sup> Orden.....	249
Fig. 7.5: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 2 <sup>o</sup> Orden.....	249
Fig. 7.6: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.....	251
Fig. 7.7: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje – 1 <sup>er</sup> Orden.....	254
Fig. 7.8: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje – 2 <sup>o</sup> Orden.....	255
Fig. 7.9: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del rendimiento académico.....	258
Fig. 7.10: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares.....	261
Fig. 7.11: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas.....	262
Fig. 7.12: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Nivel de Competencia Lingüística.....	263
Fig. 7.13: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 1 <sup>er</sup> Orden.....	265
Fig. 7.14: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 2 <sup>o</sup> Orden.....	265
Fig. 7.15: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.....	267
Fig. 7.16: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje comprensivo.....	270
Fig. 7.17: Modelo de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos.....	273
Fig. 7.18: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares.....	275
Fig. 7.19: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas.....	276
Fig. 7.20: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.....	278
Fig. 7.21: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje superficial.....	280
Fig. 7.22: Modelo de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos.....	282
Fig. 8.1: Variables significativas, positivas y relevantes el EOR-SG.....	291
Fig. 8.2: Variables significativas, positivas y relevantes el EOR-SP.....	295

# INDICE DE MODELOS

Modelo 6.1: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Rosario (1999).....	210
Modelo 6.2: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Biggs, Kember y Leung (2001).....	211
Modelo 6.3: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Barca y Peralbo (2002).....	212
Modelo 6.4: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje.....	217

## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se pretende estudiar la influencia de, las variables presagio sobre el rendimiento académico mediadas por las variables proceso. Entre las variables presagio se han considerado variables familiares, metas académicas, atribuciones causales y las competencias lingüísticas de los sujetos. Las variables proceso consideradas son los enfoque de aprendizaje de orientación al significado y el enfoque de orientación superficial.

La tesis, que a continuación se presenta, se estructura en dos partes, un marco teórico y otro empírico. El marco teórico consta de cuatro capítulos, a partir de los cuales se pretende delimitar el marco conceptual que nos permita justificar la investigación llevada a cabo. El marco empírico se desarrolla también en cuatro capítulos, en los cuales se detalla la actividad investigadora llevada a cabo.

El primer capítulo, del marco teórico, se centra en dos aspectos, por una parte las atribuciones causales que el sujeto hace de su buen o mal rendimiento, centrándose en los trabajos llevados a cabo por Weiner (1986), y las reflexiones sobre ellos de González y Tourón (1992); Barca (2000) y Barca y Peralbo (2002), y

considerándose la capacidad, esfuerzo, suerte y las dificultades de la tarea como las principales causas.

Por otra parte, se tratan en este primer capítulo las metas que mueven a los sujetos en su aprendizaje, considerando los trabajos de Hayamizu y Weiner (1991), los cuales hablan de tres tipos de metas de aprendizaje: *Metas de aprendizaje*; *Metas de rendimiento: refuerzo social* y *Metas de rendimiento: logro*

En el capítulo dos sobre los procesos, estilos y enfoques de aprendizaje, se lleva a cabo un recorrido sobre el tema a lo largo de la historia actual, teniendo una mayor relevancia los trabajos de Marton y Säljö (1976), destacando dos tipos de estrategias (profunda y superficial); de Schmeck (1983) sobre los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales; Entwistle (1988); Selmes (1986, 1987) los cuales hablan de tres enfoques y sobre todo las aportaciones de Biggs (1979; 1987), el cual habla de tres enfoques: *Enfoque superficial*; *Enfoque profundo* y *Enfoque de logro*.

El capítulo tres hace referencia a la situación de contacto de lenguas que se produce en la Comunidad Autónoma de Galicia, para ello se hace una reflexión del discurrir histórico del contacto entre el castellano y el gallego, tanto a nivel social como legislativo. En la parte final del capítulo se presentan una serie de datos sobre la situación actual de la lengua gallega.

El marco teórico se cierra con el capítulo cuarto, en el cual se desarrollan varios aspectos de las variables que condicionan y determinan el rendimiento académico, tanto personales como contextuales.

El marco empírico se abre con el capítulo cinco, el cual se inicia con un planteamiento inicial de lo que será el trabajo de investigación y el paradigma de trabajo, para presentar a continuación el diseño del mismo de carácter mediacional y sistémico. En la parte final del capítulo, se presentan los objetivos que se quieren

conseguir con esta investigación, detallándolos en las diferentes hipótesis que se quieren demostrar.

En el capítulo seis, se presenta la muestra de trabajo, además de los diferentes instrumentos de medida empleados, de los cuales se presentan la fiabilidad y la validez de los mismos. De los instrumentos, se extraen parte de las variables de trabajo las cuales se describen con detalle en este capítulo.

En el capítulo siete, se hace una descripción y análisis de las diferencias significativas entre los grupos de rendimiento alto y bajo, considerando las diferentes variables de la investigación. Por otra parte, se hace una descripción de las variables determinantes de los diferentes enfoques de aprendizaje, como variables proceso del aprendizaje y del rendimiento académico, como variable producto.

Por último el marco empírico se cierra con capítulo ocho, en el cual, se presentan las conclusiones a las que se llegan en esta investigación, contrastando las diferentes hipótesis planteadas con los resultado conseguidos.

---

# MARCO TEÓRICO

---

## **CAPITULO 1**

---

# **ATRIBUCIONES CAUSALES Y MULTIDIMENSIONALES: UN NÚCLEO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE**

---

# **1. EL PROCESO ATRIBUCIONAL CAUSAL COMO NUCLEO CONCEPTUAL DEL APRENDIZAJE EN SITUACIONES EDUCATIVAS**

## **1.1. Introducción: motivación del rendimiento y atribuciones causales**

A partir de las últimas décadas los investigadores se han preocupado por tratar de identificar qué variables inciden en el rendimiento académico, no sólo desde la perspectiva de la evaluación institucional y oficial (calificaciones/notas), sino también a partir de las propias percepciones que los estudiantes tienen de los factores que influyen en el mismo y de las estrategias de aprendizaje utilizadas. De esta manera el rendimiento académico se considera como un valor individual del alumno/a, como un valor social, escolar y familiar y no sólo como un valor de la institución escolar que valora el rendimiento oficial. Resulta difícil delimitar con precisión los factores tanto directos como indirectos que inciden en el rendimiento. Desde el Informe Coleman (1964) que sostenía que el rendimiento del alumno se explicaba sobre todo en base a las características de la familia se ha pasado a las consideraciones actuales en las que se considera que las percepciones de los propios alumnos sobre las tareas a realizar, las pautas de enseñanza de los profesores, las

propias motivaciones del aprendizaje, las características de las tareas, así como las pautas de evaluación de los profesores, son otros tantos elementos o factores que inciden en el rendimiento académico (Entwistle, 1981, 1988; Biggs, 1978, 1987; Biggs, Kember y Leung, 2001; Weary, 1989; Selmes, 1987).

Estos autores insisten, además, en el importante efecto que tienen tanto para el abordaje diferencial de los componentes motivacionales y estratégicos del aprendizaje, como para la adopción diferencial de enfoques de aprendizaje por parte del alumnado, las variables personalológicas y de desarrollo socio-familiar propias de cada sujeto, así como el contexto instruccional y las formas y técnicas de instrucción y evaluación. En esta línea se inscribe una de las primeras investigaciones sobre el rendimiento escolar realizada en 1976 en España por el INCIE. En dicha investigación se trataba de ver la relación del rendimiento académico con variables de personalidad y motivación, con las expectativas del maestro y con la socialización.

Los modelos y teorías que abordan la motivación del rendimiento tratan de explicar la conducta de las personas en situaciones de rendimiento o logro porque el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso, la búsqueda constante de dominio y el *afán de sobresalir* son la fundamentación esencial sobre la que se sustenta la motivación de logro. En cada sujeto, la motivación es una función de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Por *valor de incentivo de la meta* hay que entender el grado de afecto positivo (agrado, satisfacción) o negativo (insatisfacción, desagrado) que toda persona anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto.

Dentro de este campo de investigación destaca la teoría de las Atribuciones Causales y es importante resaltar que dicha teoría sostiene esencialmente que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre en sus pautas conductuales, ya que existe una tendencia general en las personas a percibir que los resultados de sus conductas dependen de factores personales o ambientales. Es decir, unas causas que

se sitúan dentro de la persona y que obedecen a factores personales, y otras que están fuera y obedecen a factores o contextos ambientales. Estas percepciones vienen a ser los determinantes primarios de la motivación, ya que como hemos señalado, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos.

En esta línea hay una amplia base de investigaciones que han demostrado que existen diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y/u objetivos. En definitiva, existen distintos tipos de atribuciones causales o *patrones causales de atribución* que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. Han sido Weiner (1986) y B. McCombs (1998), entre otros, quienes han definido las motivaciones y metas de logro como modelos o patrones atribucionales integrados de creencias, afectos, cogniciones y sentimientos que dirigen las pautas e intenciones de la conducta.

De hecho, de acuerdo con diferentes investigaciones se han encontrado tres tipologías de tendencias motivacionales. A partir de los trabajos realizados por Dweck (1986) Hayamizu y Weiner (1991), estas tres tipos de tendencias motivacionales divergen en una dimensión de aprendizaje y dos dimensiones de rendimiento.

Estas teorías que abordan la motivación del rendimiento tratan de explicar la conducta de las personas en situaciones de rendimiento o logro porque el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso, la búsqueda constante de dominio y el *afán de sobresalir* son la fundamentación y la base sobre la que se sustenta la motivación de logro. En cada sujeto, la motivación es una función de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Por *valor de incentivo de la meta* hay que entender el grado de afecto positivo (agrado, satisfacción) o negativo (insatisfacción, desagrado) que toda persona anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto.

En esta línea hay una amplia base de investigaciones que han demostrado que existen diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y/u objetivos; en definitiva, existen distintos tipos de atribuciones causales o *patrones causales de atribución* que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. Han sido Weiner (1986, 1991) y B. McCombs (1988), entre otros, quienes han definido las *motivaciones y metas de logro* como modelos o patrones atribucionales integrados de creencias, afectos, cogniciones, sentimientos que dirigen las pautas e intenciones de la conducta.

Por su parte, Dweck (1986), Dweck y Leggett (1988) y Hayamizu y Weiner (1991) han encontrado unas variantes de pautas atribucionales o metas/motivaciones de logro de dos tipos: *metas de aprendizaje* a través de las cuales los estudiantes se orientan para lograr el incremento de su competencia y *metas de rendimiento* por las que pretenden adquirir juicios favorables sobre su competencia o rendimiento.

Estos dos tipos de atribuciones poseen un valor determinante para el rendimiento académico. Posteriormente Hayamizu y Weiner (1991) han demostrado la existencia de otros dos tipos de atribuciones: las *atribuciones o metas de logro del tipo de rendimiento* aparecían subdivididas en dos dimensiones definidas. Así distinguen *metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia* y otras que *definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos*.

Como decíamos, de hecho, de acuerdo con investigaciones recientes, habría tres tipos de tendencias motivacionales: *una de aprendizaje y dos de rendimiento*. Se han encontrado estas tipologías de tendencias motivacionales a través de la utilización de la Escala de Evaluación de Metas de Estudio de Hayamizu y Weiner. En el Cuadro 1.1 que presentamos hacemos un resumen de las que consideramos las principales aportaciones de los autores que estamos analizando y a los que nos referimos hasta aquí.

**Cuadro 1.1: Patrones atribucionales (motivos y metas) de aprendizaje y rendimiento, a partir de Barca (2000)**

<b>PATRONES ATRIBUCIONALES (MOTIVOS Y METAS) DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO</b> Dweck (1986) y Hayamizu y Weiner (1991)	
<b>DWECK (1986)</b>	
I. <b>METAS DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia.	
II. <b>METAS DE RENDIMIENTO:</b> Aquí pretenden obtener y adquirir juicios favorables sobre su competencia/rendimiento o el simple logro.	
<b>HAYAMIZU y WEINER (1991)</b>	
I. <b>METAS DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia.	
II. <b>METAS DE RENDIMIENTO.</b> Distinguen dos tipos:	
A/ Metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia (padres).	
B/ Tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios.	

Como ya afirmamos más arriba, uno de los autores más importantes que trata de explicar la teoría atribucional es B. Weiner. El elemento central de su teoría se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está siempre en función de dos componentes: las *expectativas* que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el *valor o el incentivo* que está asignado a esa meta. En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Estas percepciones son las atribuciones causales.

Por lo tanto, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones. En esta línea como ya se ha apuntado (Montero, 1990, Núñez y González-Pienda, 1994; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002), las atribuciones causales vienen a ser los determinantes primarios de la motivación. Es

decir, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos.

En resumen, y siendo reiterativo, se puede afirmar, que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre. Se han descubierto cuatro tipos diferentes de causas o factores:

- 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 resumen, Weiner (1986, 1990) señala 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. 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.

Estos cuatro tipos de causas o categorías tienen una serie de propiedades o dimensiones 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 (Barca, 2000).

De acuerdo con la literatura revisada (Weiner, 1986, 1990; González y Tourón, 1992; Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002) se constata que las tres dimensiones básicas que aparecen como rasgos principales de la estructura de las causas se definen y categorizan según se señala a continuación (véase Fig. 1.1).

**Fig. 1.1: Dimensiones y causas del proceso atribucional**

<b>Lugar de causalidad</b>	Internas (dentro de la persona)	<i>Capacidad, Esfuerzo</i>
	Externas (en el contexto o ambiente)	<i>Suerte/azar, Dificultad tareas</i>
<b>Estabilidad</b>	Estables (constantes en el tiempo)	<i>Capacidad, Dificultad tareas</i>
	Inestables (variables en el tiempo)	<i>Esfuerzo, Suerte/azar</i>
<b>Controlabilidad</b>	Controlables (sujetas a control volitivo)	<i>Esfuerzo</i>
	No controlables (no sujetas a control volitivo)	<i>Capacidad, Suerte/azar, Dificultad tareas</i>

Las dimensiones o la estructura de la causalidad en el proceso atribucional pasa por considerar varios elementos fundamentales. Por una parte, se debe tener en cuenta que existe una tendencia general en las personas a percibir que los resultados de sus acciones (de su conducta) dependen de factores personales (capacidad o esfuerzo) o de factores o contextos ambientales (suerte o dificultad de las tareas). Por eso un factor fundamental en los procesos atribucionales es *el lugar de la causalidad* o el *locus de control*. De esta forma se considera que hay unas causas que se localizan dentro de la persona (causas internas/intrínsecas, personales) y otras causas están fuera (causas externas o extrínsecas, ambientales/contextuales).

En consecuencia, en función de esta categoría, las causas, según su lugar de origen, pueden ser internas y externas. Así, de las cuatro causas citadas anteriormente y que suelen aducirse como responsables del rendimiento o de la motivación de logro, las denominadas habilidad/capacidad y el esfuerzo son siempre causas internas y la suerte/azar y la dificultad de las tareas son siempre causas externas. La diferencia importante entre unas y otras radica en que las causas de origen interno (capacidad/habilidad y esfuerzo) son percibidas como dependientes de la propia persona (intrínsecas) y no tanto de la situación o el contexto, mientras que las externas (suerte/azar y dificultad de las tareas) se perciben como dependientes de la situación o el contexto en el que se mueve el sujeto (extrínsecas) (Véase fig. 1.1).

Generalmente, a partir de la percepción de causalidad de cualquier conducta de logro, las personas perciben las causas de dicha conducta de manera constante/consistente o fluctuante/inestable; es decir, suelen percibir las en un continuum de *estabilidad-inestabilidad*, duraderas o efímeras. Así, el estado de ánimo, el esfuerzo, la suerte se consideran ejemplos de atribuciones inestables, mientras que la capacidad/habilidad y la dificultad de las tareas suelen considerarse causas de atribución estables (Véase Fig. 1.1).

Hasta aquí se destaca que las atribuciones pueden percibirse a partir del origen de la causalidad (locus de control), de forma estable o inestable, pero hay que añadir que el grado de control que todo sujeto percibe sobre la causa de los resultados resulta otra dimensión imprescindible a la hora de explicar las atribuciones y los estilos o patrones atribucionales que todos las personas realizan en sus procesos motivacionales de rendimiento o logro.

La tercera dimensión importante es, pues, el *continuum* que pasa por la *controlabilidad-incontrolabilidad*. Se relaciona con el grado de control o dominio que el sujeto posee de las causas que dan origen a los resultados, metas, logros o conductas. Esta dimensión se refiere directamente al grado con que las personas perciben que las causas que originan una conducta están, en un determinado grado, bajo su control. Las causas como el esfuerzo, la atención se consideran controlables, sin embargo, la capacidad, suerte y dificultad de las tareas son incontrolables (Véase Fig. 1.1).

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la motivación de logro de los alumnos es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

Según González y Tourón (1992) una exposición conjunta de las atribuciones causales atendiendo a sus causas y dimensiones, se visualizarían conforme se puede observar en la Figura 1.2 que se adjunta a continuación.

*Fig. 1.2: Exposición conjunta de las Dimensiones y Causas/Factores de atribuciones causales (González y Tourón, 1992)*

		Origen Causalidad			
		Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Dificultad de las Tareas
Dimensión	Lugar de Causalidad (Locus Control)	<i>Interna</i>	<i>Interna</i>	<i>Externa</i>	<i>Externa</i>
	Estabilidad/Inestabilidad	<i>Estable</i>	<i>Inestabilidad</i>	<i>Inestabilidad</i>	<i>Estable</i>
	Controlabilidad/Incontrolabilidad	<i>Incontrolable</i>	<i>Controlable</i>	<i>Incontrolable</i>	<i>Incontrolable</i>

El trabajar con las atribuciones causales para ayudar a perfilar posibles variables que pueden estar influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes no es algo nuevo ni reciente, y se relaciona con los trabajos de Atkinson (1964) y de McClelland (1961, 1969) sobre la motivación de logro y más recientemente con los de Weiner (1986). Dentro del contexto español cabe destacar diversos trabajos (Alonso, 1983, 1984; Bornás *et al.*, 1984; Ovejero, 1986; Vidal, 1989; Rubio, Rojo y Ferré, 1990; Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002). Pero quizás uno de los trabajos más completos sea el de Manassero y Vázquez (1995) que hacen un estudio en el que pretenden probar la eficacia de un tratamiento de cambio atribucional. Dicho tratamiento serviría para mejorar el rendimiento académico a través del cambio de atribuciones causales sobre el logro de los alumnos de secundaria en dos asignaturas en las que la tasa de fracaso escolar es importante Matemáticas y Física y Química. Para ello abordan la mejora del rendimiento escolar en estas materias mediante

orientación personal (técnicas de cambio atribucional) para alumnos noveles de enseñanza secundaria.

De ahí que en esta tesis se plantea, entre otros objetivos, analizar y evaluar tanto los enfoques de aprendizaje (con sus motivos y estrategias) que adoptan los alumnos de Educación secundaria como sus atribuciones causales, ya que, de esta forma se podría dar, pensamos, una explicación objetiva a lo que sucede cuando el alumno de los niveles de ESO y Bachillerato afronta sus procesos de estudio y aprendizaje en sus propias situaciones educativas.

## **1.2. Propiedades de las Atribuciones Causales y sus efectos sobre la Motivación de Rendimiento**

Se sabe que las propiedades de las atribuciones causales tienen efectos relevantes sobre la conducta motivacional o el proceso motivacional del sujeto. Recordar que lo verdaderamente relevante en las atribuciones causales no está en su propia especificidad, sino en la influencia que tienen sobre la conducta y su proceso motivacional precisamente cada uno de los tres factores causales con sus propiedades o características particulares que los delimitan. Según las figuras 1.1 y 1.2 que se acaban de exponer, se ha podido observar que existen tres tipos de dimensiones causales: lugar de causalidad (causas internas-externas), estabilidad-inestabilidad (causas estables o inestables) y controlabilidad-incontrolabilidad (causas que están bajo control y causas fuera de control).

De este modo, la percepción del lugar de causalidad y el control personal que los sujetos creen tener sobre las causas inciden directamente sobre la autoestima y autovalía. En consecuencia, pueden desencadenar una conducta motivacional positiva de aproximación a la motivación de logro o a la meta deseada. Así pues, las dos dimensiones de las atribuciones (lugar de causalidad y controlabilidad-incontrolabilidad), en su acción conjunta, inciden directamente en el proceso motivacional provocando sentimientos, afectos y emociones que mantienen una

relación directa con el proceso motivacional o, como afirma Valle (1999), tienen claras implicaciones a nivel motivacional. Las atribuciones de los éxitos o fracasos a factores o causas externas (como la suerte o dificultad de la tarea) tienen poca influencia en los sentimientos de autoestima, autovalía o competencia de los sujetos; sin embargo, cuando se atribuyen a factores internos (capacidad y esfuerzo) tienen una mayor incidencia en el incremento de la competencia y en la autoestima. El éxito, cuando se atribuye a causas internas, hace que aumente la competencia y autoestima, y, por el contrario, el fracaso cuando se atribuye a causas o factores internos hace que disminuya la autoestima y la competencia. Si el éxito se atribuye a causas o factores externos puede producir sorpresa por el carácter de inesperado que posee este tipo de atribución (González y Tourón, 1992).

Ampliando conceptualmente estas dos dimensiones, si se toman en su acción conjunta, se sabe que inciden sobre los afectos y emociones provocando gratitud, agradabilidad, cólera, ira, culpabilidad o pena (González y Tourón, 1992). Específicamente, se sabe que las atribuciones del buen rendimiento académico (percibido como éxito) o bajo rendimiento académico (percibido como fracaso) y atribuido a factores causales internos (capacidad y esfuerzo) afectan y determinan sentimientos positivos o negativos de competencia y autoestima. Sin embargo, las mismas atribuciones cuando se hacen a factores externos (suerte y dificultad de la tarea) pueden provocar diferentes efectos, según que el factor causal al que atribuye el éxito o el fracaso sea controlable por el sujeto o, por el contrario, sea incontrolable.

Concretamente, y como ya se afirma más arriba, Weiner (1985, 1986) señala que la atribución causal a un resultado de éxito (alto rendimiento académico) cuando es de tipo externo e incontrolable por parte del propio sujeto (la causa es la suerte o la dificultad de la tarea) y, en consecuencia, controlado por otros, produce en el sujeto sentimientos positivos de autoafirmación, de asertividad, de gratitud o agradabilidad.

Sin embargo, si la atribución causal a un resultado de fracaso (bajo rendimiento académico) cuando es de tipo interno e incontrolable por el sujeto (por

ejemplo: la falta de capacidad) produce un sentimiento o un afecto dirigido a la pena, a la vergüenza; mientras que si se trata de una atribución a un resultado de fracaso de tipo interno y controlable por el sujeto (por ejemplo: escaso esfuerzo), produce sentimientos de culpabilidad. Los resultados finales de ambos tipos de atribuciones van a ser diferentes: en el primer caso (pena, vergüenza) inciden directamente en la inhibición o neutralización de la motivación de aprendizaje o de rendimiento y, en el segundo caso (culpabilidad), determinan en el sujeto unos sentimientos de aproximación a la conducta deseada, a la conducta de éxito o a la meta.

Estas conclusiones a las que llega Weiner (1985, 1986), a partir de sus estudios sobre los procesos atribucionales, son especialmente relevantes para el contexto educativo si se tiene en cuenta la importancia que poseen para todo el proceso motivacional estas dos dimensiones que se acaban de exponer de controlabilidad-incontrolabilidad y el lugar de causalidad de las atribuciones.

La dimensión estabilidad/inestabilidad determina la temporalidad de los factores o causas de atribución. Indica durabilidad y extensión, consistencia o inconsistencia de las causas a lo largo del tiempo. La capacidad y la dificultad de las tareas se consideran causas estables (consistentes, inalterables, duraderas en el tiempo) y el esfuerzo y la suerte son causas inestables (efímeras e inconsistentes a lo largo del tiempo). Es decir, el rendimiento académico alto puede ser debido a causas estables cuando se atribuye a la buena capacidad o a la facilidad de las tareas y a causas inestables cuando se atribuye al esfuerzo o a la baja dificultad de las tareas.

Cuando se perciben o atribuyen los éxitos (alto rendimiento) o fracasos (bajo rendimiento) a factores o causas estables o inestables se provocan unos efectos en la conducta motivacional que inciden en las expectativas de éxito o fracaso que pueden sobrevenir en el futuro. De esta forma, si los sujetos/alumnos atribuyen los resultados pasados obtenidos con éxito o con fracaso a causas estables (capacidad y/o dificultad de las tareas) el resultado es que confiarán que estos mismos resultados se repitan en el futuro, lo que nos lleva a pensar que no se producirá cambio a lo largo del tiempo; mientras que si sus atribuciones son de fracaso, en función de los resultados obtenidos anteriormente, sus expectativas generan indicios y expectativas de fracaso.

En consecuencia la dimensión de estabilidad/inestabilidad lo que nos indica es que la atribución causal de éxito incrementa siempre la anticipación de un éxito posterior y la atribución causal de fracaso incide en la creencia de que se fracasará en el futuro.

Sin embargo, ocurre lo contrario cuando las atribuciones se hacen a causas inestables (esfuerzo y suerte); aquí el alumno puede esperar que los resultados obtenidos cambien en el futuro. De esta forma el éxito obtenido puede que no incremente el éxito en el futuro y, al contrario, el fracaso no incrementará las expectativas de un nuevo fracaso posterior (González y Tourón, 1992).

En resumen: los resultados que se atribuyen a causas estables se anticipan, en el futuro, como más probables que los que se atribuyen a causas inestables. Todo ello incide en sentimientos de esperanza o desesperanza, siendo ésta máxima, cuando las atribuciones se hacen a factores o causas estables como son la falta de capacidad o la dificultad de las tareas. En este caso la indefensión a la que hace alusión Seligman (1975), con las consecuencias que conlleva, se manifiesta en su máxima expresión.

Los estilos o patrones atribucionales a partir del proceso atribucional causal que realizan los alumnos con alto y bajo rendimiento académico, son desarrollados por González y Tourón (1992), siguiendo el modelo diseñado por B. Weiner y cols. (1985, 1986, 1991), los cuales incluyen unos posibles modelos que describen y explican los mismos (Véanse Figuras 1.3 y 1.4).

**Fig. 1.3: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento**

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: Origen interno	Efectos sobre la motivación
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia Persona responsable del éxito Expectativas altas de éxito futuro	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción Sentimientos de control	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad. Posibilidad de control personal. Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio. Evita implicaciones negativas para la autoestima.	

**Fig. 1.4: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento**

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: Origen interno	Efectos sobre la motivación
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control. A merced del destino.	Inhibición Motivacional
Fracaso	Falta capacidad	Responsabilidad. Pérdida de autoestima. Vergüenza. No control. A merced del destino: Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados.	

Los patrones o estilos atribucionales básicos de alumnos de Educación secundaria en relación con el rendimiento académico son un exponente y un indicativo muy importante a la hora de buscar una explicación causal al proceso de estudio, aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Concurren varias alternativas, por una parte la motivación hacia el alto rendimiento o éxito escolar se mantiene o incrementa cuando los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento académico a factores internos (capacidad y esfuerzo) y sobre todo estables (capacidad), aunque también, y en menor medida, a factores inestables (esfuerzo). El hecho importante a destacar aquí es el de que este tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva y de satisfacción hacia su propia persona. Todo ello redundando y determina un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento y la motivación de aprendizaje, coincidiendo con los datos que aportan Dweck y Elliot (1983), Dweck y Leggett (1988), Dweck (1986, 1991) y Hayamizu y Weiner (1991) y los que aportan González y Tourón (1992) (Véanse Figuras 1.3 y 1.4).

Del mismo modo se observa un efecto positivo hacia la motivación o metas de rendimiento y aprendizaje cuando el fracaso o bajo rendimiento académico se atribuye a la falta de esfuerzo. Recordar que el esfuerzo (carencia o escaso esfuerzo

en este caso) es una causa de tipo interno, inestable y controlable. Al poseer este tipo de atribución (esfuerzo) estos tres caracteres que le determinan, ocurre que los sujetos con bajo rendimiento pueden desarrollar estrategias de prevención del fracaso, de control personal y de desarrollar expectativas futuras de superación, aunque se puedan sentir culpables por dicho rendimiento deficiente (Véase Figura 1.4).

### **1.3. Metas académicas, motivación escolar y rendimiento**

Del mismo modo que ocurre con las atribuciones causales y los enfoques de aprendizaje en sus relaciones con los procesos de estudio, aprendizaje y rendimiento, en los estudios más recientes sobre educación se está prestando especial atención a la motivación académica y sus constituyentes como pueden ser las atribuciones, los enfoques y las metas académicas (Stipek, 1988; McClelland, 1987; Paris, Olson y Stevenson, 1983, Weiner, 1986; González y Tourón, 1996; González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996, Barca, Peralbo, 2002). Los constructos relacionados con al motivación (percepciones de competencia, locus de control, atribuciones, expectativas de éxito, valor dado a las metas, ansiedad, etc.) han sido objeto de muchos estudios separados, para pasar a ser incorporados e integrados en modelos o teorías de la motivación que explicitan sus interrelaciones.

Los modelos motivacionales más recientes (González y Tourón, 1996; Alonso, 1997; Covington, 1998, 2000)) destacan que la motivación –entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta- está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. Todos ellos, postulan que la conducta humana es propositiva e intencional, y que está guiada por la representación de metas. Hay acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento son el demostrar competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

Entre otros aspectos, toda teoría de la motivación debe estar basada sobre otros conceptos más allá del de homeostasis, incluir algo más que el hedonismo (incrementar el placer y disminuir el dolor), incluir un rango amplio de procesos cognitivos, interesarse por la experiencia consciente, incluir al self y un rango amplio de emociones (Weiner, 1986).

Teniendo en cuenta que, a pesar de considerar, la motivación como uno de los factores a los que con más frecuencia se recurre para dar una explicación a los posibles problemas que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Además, la motivación no es un proceso unitario, como se menciona más arriba, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación.

Una de las definiciones más consensuada que podemos encontrar, entre la mayoría de los estudiosos de la motivación, es la de considerarla como un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993, González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996, González y Tourón, 1996).

A la hora de trazar la historia de la investigación motivacional en la educación, destaca el artículo publicado por Weiner (1990) en *Encyclopedia of Educational Research*, en el cual, lleva a cabo una revisión de todos los artículos

publicados sobre el tema entre los años 1941 hasta 1991 en dicha publicación. Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la revisión llevada a cabo por B. Weiner, es que podemos distinguir tres grandes periodos históricos en el estudio de la motivación.

El primero, que iría desde los años veinte hasta el comienzo de los 60, caracterizado por el estudio científico de la motivación está dominado por las teorías psicoanalíticas y del *drive*, siendo el concepto dominante el de homeostasis. El fenómeno motivacional se ve, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes —desde una perspectiva psicoanalítica—, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio —desde un enfoque conductista—.

El segundo gran periodo en el estudio de la motivación es la década de los años 60, donde se produce el nacimiento de las teorías cognitivas de la motivación. Empieza a señalarse la importancia del control consciente en la motivación, y todos los investigadores destacan la importancia que los logros y el rendimiento tienen en la vida de las personas.

El tercer, y último, gran periodo, que va desde los años 70 hasta la actualidad, se produce la decantación de las teorías cognitivas de la motivación y la consideración del autoconcepto como elemento nuclear de todas las teorías motivacionales, a parte de la integración de diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir.

El panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, es difícil imaginar que estos

avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Siguiendo estos planteamientos, recientes investigaciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992a) intentan explicar la motivación de logro *basándose en las metas que persigue el sujeto*, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Aunque los alumnos, dentro del contexto académico, tratan de lograr diferentes tipos de metas (González y Tourón, 1992), destaca sobre todo las metas la percepción de la competencia. Y partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, podemos detectar en los sujetos diferentes tipos de metas académicas en función de los diferentes estudios realizados.

Dentro de las diferentes investigaciones sobre el tema, un amplio número de ellas han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988; González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Alonso (1991) y Alonso y Montero (1992) proponen que las metas que persiguen los alumnos, y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas, pueden agruparse en cuatro categorías divididas en dos grandes campos.

Por una parte, las metas relacionadas directamente con el aprendizaje, donde se puede encontrar en el sujeto, en primer lugar, la categoría de las *metas relacionadas con la tarea*, siendo estas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas: *metas de competencia*, donde se trata incrementar la propia competencia; *metas intrínsecas*, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia; *metas de control*, en la que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación.

En segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas: *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia; *metas de miedo al fracaso*, cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso.

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

Por último está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externa*. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto. Hasta aquí, un resumen de

los tipos de metas académicas podemos verlo en el cuadro 1.2 que se expone a continuación:

**Cuadro 1.2.: Tipos de metas académicas: de aprendizaje, de valoración social y extrínsecas**

<p><b>1. Metas de aprendizaje</b></p> <p>1.1. Metas relacionadas con la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-- <i>metas de competencia</i></li><li>-- <i>metas intrínsecas</i></li><li>-- <i>metas control</i></li></ul> <p>1.2. Metas de autovaloración relacionadas con el yo</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-- <i>metas de logro</i></li><li>-- <i>metas de miedo al fracaso</i></li></ul> <p><b>2. Metas relacionadas con la valoración social</b></p> <p><b>3. Metas extrínsecas relacionadas con la consecución de recompensas externas</b></p>
--

El hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, como ya hacemos referencia más arriba, algunos autores distinguen entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre *metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el "yo"* (Nicholls, 1984), y otros entre *metas de dominio* y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988).

Las metas de aprendizaje (Dweck), las metas centradas en la tarea (Nicholls), y las metas de dominio (Ames) se distinguen conceptualmente de las metas de

ejecución o rendimiento (Dweck, Ames) y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls), tal y como plantea Ames (1992a). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno y Rohrkemper, 1985). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981).

Los sujetos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Por tanto, podemos afirmar que mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

Los patrones motivacionales que generan estos dos tipos de metas son diferentes. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado "de dominio" (*mastery*), y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado "de indefensión" (*helpless*) (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones

del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón "de dominio" tienden a implicarse —movidos por el deseo de incrementar su competencia— en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Para algunos autores (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Los sujetos que adoptan un patrón de "indefensión" suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schrauben, 1992).

La diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (usando la terminología de Dweck) parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea de investigación. Como resultado del interés suscitado por el tema, empiezan a surgir aportaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos que permitan una medición adecuada de estos dos tipos de metas. De esta forma, Hayamizu, Ito y Yoshiazaki (1989, citado por Hayamizu y Weiner, 1991) elaboran un cuestionario que pretende evaluar los dos tipos de metas señaladas. Sin embargo, el interés de este trabajo no viene dado únicamente por el hecho de la elaboración de un instrumento de medida de los dos tipos de metas, sino que la aportación más novedosa es que estos autores identifican tres tipos de metas, en lugar de dos, como se habían encontrado en los estudios llevados a cabo por Dweck (Veáse Cuadro 1.1 en este capítulo).

Estos autores confirman la existencia de una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). En la línea de estos planteamientos se encuentra el estudio llevado a cabo por Hayamizu y Weiner (1991), en el que aplicando la misma escala a una muestra de estudiantes universitarios obtienen la misma estructura factorial. En este caso, también identifican tres tendencias motivacionales (una de aprendizaje y dos de rendimiento) y señalan que, mientras las dos metas de rendimiento se encuentran muy correlacionadas entre sí, ninguna de las dos correlaciona significativamente con la meta de aprendizaje (ver Cuadro 1.1).

Este modelo es confirmado en estudios realizados en España por diferentes investigadores. En una serie de trabajos recientes llevados a cabo con alumnos de enseñanza obligatoria (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca y Peralbo, 2002) y con sujetos universitarios (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, —en prensa—), se ha encontrado una estructura factorial similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991) con estudiantes universitarios. Es decir, el término "metas académicas" aparece como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro) como ha puede observarse en el Cuadro 1.1 de este capítulo.

#### **1.4. Resumen y conclusiones**

A modo de conclusión, destacar que lo importante de la teoría de las Atribuciones Causales está esencialmente en que los sujetos tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo

que les ocurre, por la tendencia general de las personas a percibir que los resultados de sus conductas dependen de factores personales o ambientales, siendo determinantes primarios de la motivación.

Siguiendo los estudios de Weiner, se destacan cuatro causas: la habilidad, capacidad, el esfuerzo, la suerte o azar y la dificultad de las tareas (aunque en investigaciones más recientes se empiezan a destacar otras posibles causas). De las cuales se considerarán las dimensiones antes mencionadas de lugar de causalidad (interna o externa al sujeto); la estabilidad en el tiempo (estable o inestable) y la contralibilidad por parte del sujeto (controlable o incontrolable).

Como se ha mencionado las propiedades de las atribuciones causales tienen efectos relevantes sobre la conducta motivacional de los sujetos y lo que verdaderamente importa en las atribuciones causales no está en su propia especificidad sino en la influencia que tienen sobre la conducta y el proceso motivacional de las personas, así la percepción del lugar de causalidad y el control personal que los sujetos creen tener sobre las causas inciden directamente sobre la autoestima y la autovalía o la atribución del éxito o fracaso a factores externos tiene poca influencia en los sentimientos de autoestima. Cuando las atribuciones del éxito o el fracaso se hacen a causas estables o inestables se provocan en la conducta motivacional del sujeto unas expectativas que pueden repetirse en el futuro.

Como se puede apreciar la influencia de las atribuciones causales sobre la conducta motivacional de los sujetos es relevante e influye en ella y en el futuro enfrentamiento del sujeto a las tareas a realizar.

En relación con el tema que abordamos sobre las metas académicas, debemos afirmar que, a pesar de que ha habido diferentes interpretaciones de los constructos psicológicos a que hacen referencia, sin embargo diremos que es un concepto multidimensional y que, en general se está de acuerdo por parte de los investigadores en esta línea cuando afirman que las metas académicas aparecen como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

## **CAPITULO 2**

---

# **PROCESOS, ESTILOS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

---

## **2. PROCESOS, ESTILOS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

### **2.1. Introducción: procesos y estilos de aprendizaje**

Los procesos de aprendizaje en los contextos educativos se entienden como *cambios más o menos permanentes de conducta que se producen como resultado de las prácticas educativas*. En consecuencia, implican siempre adquisición de conocimientos y construcción de significados. Aunque el protagonista principal del aprendizaje es siempre el alumno que *aprende* hay que decir, sin embargo, que no es el único, sino que el aprendizaje, en cuanto que implica, inevitablemente, actividad cognitiva, ésta es inseparable del medio cultural y, además, tiene lugar siempre en un sistema interpersonal, de modo que a través de las interacciones establecidas con otros contextos (socio-familiares y culturales, instruccionales y de iguales) los sujetos adquieren y aprenden los instrumentos cognitivos y comunicativos de su propia cultura.

Pero ha sido a partir de las dos últimas décadas cuando se ha constatado, en los ámbitos educativos y de la psicología de la educación, un interés creciente no ya por los contenidos de las tareas de aprendizaje sino por el análisis e intervención en las actividades que despliega el alumno cuando aprende. El acceso masivo y universal de los alumnos al proceso educativo en las enseñanzas básicas y de secundaria, la relevancia que ha tomado la psicología por sus resultados en las

investigaciones realizadas en relación con el estudio de los procesos cognitivos, así como el reconocimiento explícito de que los resultados del aprendizaje dependen, no tanto del modo en que el profesor presenta la información, sino de la forma en que el alumno la adquiere, procesa/codifica y la recupera y la transfiere (Weinstein y Mayer, 1986) han sido otros tantos factores determinantes en el desarrollo de las investigaciones del aprendizaje desde la perspectiva del alumno.

En las situaciones educativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje la tarea principal que debe llevar a cabo el alumno es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades que se llevan a cabo cuando se realizan las tareas escolares. Sin embargo, las tareas académicas/escolares que ocupan más tiempo a los alumnos son sus propias actividades de estudio. El estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada e intencional, intensiva, autorregulada y fundamentada, habitualmente, en unos materiales escritos, en un texto y que, además, crea expectativas, automotivación, genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal.

Para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio (véase Figura 2.1) los alumnos deben adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje. La definición y categorización de las estrategias de aprendizaje ha sido abordada por diversos autores (Dansereau, 1978; Nisbet y Shucksmith, 1987; Román y Gallego, 1991; Beltrán, 1993; Cano, 1987, 1993; Cano y Justicia, 1993; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1997; Porto, 1994; Porto y Barca, 1995; Núñez y otros, 1998, González-Pienda y otros, 1998; McCombs, 1998).

En la Figura 2.1, siguiendo los trabajos de Barca (1999, 2000), se puede ver la especificación tipológica de estrategias de aprendizaje, a partir de la cual se puede visualizar las diferentes categorías y tipos de estrategias de los procesos de aprendizaje predominantes en los contextos educativos.

Fig. 2.1: Categorías y Tipos de Estrategias de Aprendizaje (Barca, 1999, 2000)

CATEGORIAS GENERALES Y TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
CATEGORIAS	TIPOS DE ESTRATEGIAS
<p><b>ESTRATEGIAS:</b>  <b>COGNITIVAS:</b> su finalidad está en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.</p>	<p><i>Estrategias de procesamiento superficial</i>                      * De repetición/memorísticas/mnemotecnia</p>
<p><b>PROCESO:</b> Adquisición → Codificación → Comprensión → Recuperación de la información → Aplicación de la información.</p>	<p><i>Estrategias de procesamiento profundo:</i>                      * De selección/esencialización                      * De organización                      * De elaboración                      * Estrategias Superficiales, Profundas, de Logro.                      * Enfoques Profundos, Superficiales y de Logro.</p>
<p><b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:</b> consisten en la planificación, regulación y control de la información para lograr las metas/fines del aprendizaje. Requieren consciencia y conocimiento de variables relacionadas con la persona, con las tareas y con las estrategias.</p>	<p>* <i>Con la persona:</i> se requiere conocimiento por parte del sujeto en relación con sí mismo: sus habilidades y sus limitaciones                      * <i>Con la tarea:</i> Se requiere la reflexión sobre el tipo de problemas que se trata de resolver. Hay que averiguar el objeto de la tarea.                      * <i>Con la estrategia:</i> se incluye aquí el conocimiento de las estrategias o mecanismos para resolver una tarea.</p>
<p><b>ESTRATEGIAS DE APOYO:</b> se trata de mecanismos o procedimientos que se usan como recursos por parte del sujeto para resolver diferentes tareas de aprendizaje. Su finalidad radica en sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje y facilitar su comprensión, retención y transferencia. Es decir: se trata de optimizar las tareas de estudio.</p>	<p>* <i>Afectivas</i>                      * <i>Motivacionales</i>                      * <i>Actitudinales</i>                      Ejemplos: a/ manejo y control del tiempo de estudio; b/ organización del ambiente de estudio (material, recursos, técnicas, etc.) c/ manejo y control del esfuerzo que se debe realizar para alcanzar la comprensión y retención; d/ manejo y control del tiempo de atención sostenida necesaria para la adquisición y procesamiento de los contenidos de una tarea; e/ manejo y control de la curva del aprendizaje y olvido, automanejo de regulación-evaluación, auto-instrucciones, planificación de las tareas, etc.</p>

Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas estrategias de procesamiento de aprendizaje, son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para su posterior aplicabilidad y transferencia. Implican secuencias integradas de procedimientos o tareas y habilidades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o

utilización de la información. Se trata de competencias necesarias para que un aprendizaje sea efectivo, incluyendo las estrategias y habilidades que los estudiantes necesitan para manejar y controlar su propio aprendizaje en distintas circunstancias.

En definitiva, el objetivo o meta del aprendizaje consiste en adquirir conocimientos y llegar a la comprensión. La adquisición de conocimientos y la comprensión se desarrollan a través de procesos interactivos de enseñanza y estudio (Barca, Marcos, Núñez, Porto y Santorum, 1997). Los profesores, en la actualidad, son conscientes de que el aprendizaje ya no consiste en un simple proceso de adquisición de fragmentos de datos o información, sino que reconocen que los alumnos tienen sus propias pautas personales de conducta más o menos estables (personalidades), sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que, éstas poseen siempre algún tipo de repercusión sobre el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje va a estar mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de que el aprendizaje ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, Marcos, Núñez, Porto y Santorum, 1997).

Por otra parte, la capacidad de aprender no se considera ya como una capacidad innata, más bien se trata de un tipo de habilidades que se despliegan en función de las necesidades de adaptación a situaciones nuevas que los alumnos deben resolver con éxito; de ahí que se hable de inteligencias múltiples, habilidades cognitivas y sociales, inteligencia emocional. En esta línea, los profesores y los alumnos disponen de una amplia experiencia sobre el hecho de que el aprendizaje es un ejercicio lleno de dificultades y para el cual no suele disponerse de una guía única que ofrezca soluciones definitivas. Por último afirmar con Selmes (1987) que para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención por lo menos tanto en el proceso de aprendizaje como en lo que se está aprendiendo. Esto significa que es preciso contestar a unas preguntas previas: *¿de qué modo los alumnos realizan sus tareas de estudio y aprendizaje?; ¿qué mecanismos y motivaciones subyacen cuando realizan esas tareas?; ¿qué tipo de estrategias adoptan y por qué lo hacen?*.

Las respuestas adecuadas a estas preguntas se consideran especialmente relevantes para llegar a comprender la complejidad de la conducta de aprendizaje y estudio. Sólo así se podrá llegar a entender el aprendizaje y, en su caso, llegar a mejorarlo hacia el logro de un rendimiento académico positivo y enriquecedor para el alumno que aprende (Ainley, 1993). Lo que se requiere es una explicación y posterior comprensión de los niveles y grados de motivaciones (motivos), de procedimientos (estrategias) y enfoques u orientaciones de aprendizaje (combinación de motivos y estrategias) que adoptan los alumnos para realizar las tareas de estudio y que deben afrontar en su trabajo escolar. El problema, en resumen, para los profesores y los investigadores y, en definitiva, para todos los profesionales de la educación, consiste en analizar el tema del aprendizaje en situaciones educativas desde el punto de vista del alumno en su contexto individual e instruccional.

## **2.2. Antecedentes conceptuales de los enfoques y orientaciones hacia el aprendizaje y el estudio**

Hasta llegar al concepto de enfoque y de orientación del aprendizaje se realizaron numerosas investigaciones. El punto de partida está en los trabajos de Marton y colaboradores, en Suecia. Estos autores se interesaron por el análisis de una tarea muy común entre las actividades de los estudiantes, como es el leer un texto o un artículo académico. Llegaron, de esta forma, a descubrir una serie de diferencias individuales en el modo en que la información era procesada.

### **2.2.1. El modelo fenomenográfico de los enfoques de aprendizaje de Marton y Saljö y Schmeck**

Se incluyen aquí los trabajos de investigadores como Marton y Säljö (1976) así como los realizados por Entwistle en el Reino Unido y J. Biggs en Australia (aunque es básicamente sistémico) ya que han intentado, a través de una metodología fundamentalmente cualitativa y con frecuencia cuantitativa, comprender el proceso

de aprendizaje que siguen los estudiantes cuando aprenden, desde la perspectiva de analizar, paso a paso, la experiencia personal que supone estudiar. El interés principal se centra en identificar distintas tareas que emprenden los alumnos y los modos diferentes que tienen de abordarlas como, por ejemplo, estudiar un texto. En la metodología, para la recogida de datos, se utiliza la entrevista y los cuestionarios de respuesta abierta. El interés por cuestionarios para medir las diferencias de aprendizaje entre los alumnos es secundario.

Inicialmente, Marton y Säljö (1976) describieron dos tipos de estrategias para procesar y adquirir la información, una estrategia profunda y otra superficial. Los estudiantes que siguen una *estrategia profunda*, tratan de comprender el significado del artículo que leen y los argumentos utilizados por el autor, relacionando todo esto con su experiencia personal y los conocimientos previos. Además, procuran determinar en qué medida las conclusiones del autor son justificables desde el punto de vista de las pruebas o evidencias que presenta.

Los estudiantes que siguen una *estrategia superficial*, tratan de memorizar aquello que consideran importante en función de las preguntas que prevén se les harán después, al ser evaluados. Su atención se concentra en hechos específicos o en fragmentos de información inconexos que son aprendidos de memoria, tendiendo además a mostrarse ansiosos por la tarea.

Posteriormente, como resultado de nuevas investigaciones realizadas en Inglaterra (Fransson, 1977; Entwistle et al., 1979), en cada una de las estrategias detectadas se distinguieron dos nuevos aspectos, relacionados con la actividad-pasividad que demostraban los estudiantes en la tarea, es decir, en función del grado de actividad, atención e implicación observado en estudiantes de enseñanza media y universitaria.

Así pues, resultaron cuatro modos de aprendizaje: *profundo-activo*, característico del alumno que comprende la intención del autor y demuestra cómo el argumento resulta apoyado por las evidencias. *Profundo-pasivo*, orientación propia

de alumnos que mencionan el argumento principal pero no relacionan las evidencias con la conclusión. *Superficial-activo*, consistiría en describir los puntos principales de la tarea, pero sin integrarlos en un argumento. Y, por último, la orientación *superficial-pasiva*, características de alumnos que mencionan unos cuantos ejemplos o hechos aislados.

En esta línea, Swenson (1977) demostró que los estudiantes que adoptan un estilo profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideran al material que aprenden como más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un estilo superficial. Los segundos, al concentrarse en estrategias de memorización, encuentran el trabajo tedioso e ingrato, y suelen fracasar más frecuentemente en los exámenes. También se ha detectado (Fransson, 1977) que si la situación de aprendizaje está muy orientada al rendimiento y a la evaluación de resultados, los estudiantes pueden experimentar ansiedad y adoptar estilos superficiales que les conduce a intentar memorizar la información para superar las pruebas de evaluación.

Otras investigaciones interesantes han sido las de Pask (1976), a partir de las que se ha conseguido definir tres clases de estilos de aprendizaje. 1) El *aprendizaje comprensivo*: propio de quienes operan de un modo holista en la tarea de aprender. Los sujetos que lo utilizan, captan rápidamente el programa general de la materia y reconocen claramente donde se puede obtener la información. 2) El *aprendizaje operativo*: es muy semejante al modo de operar serialista. Implica el aprendizaje de los detalles de procedimiento; los sujetos que lo utilizan captan los detalles, los métodos y las reglas, pero no son conscientes de cómo o por qué van juntos. Y 3) el *aprendizaje lábil o versátil*: utiliza los dos modos de operación anteriores y se utiliza por sujetos que adaptan sus estrategias de aprendizaje a las demandas de la tarea.

Por su parte, Schmeck (1983, Inventory of Learning Process, ILP) investiga el tema de las diferencias individuales en relación con la forma de llevar a cabo el aprendizaje, aunque partiendo de supuestos diferentes a otros autores. Afirma que es preciso tomar como referencia teórica el marco de los niveles de procesamiento de información de acuerdo con los trabajos de Craik y Lockhart (1972) y Craik y

Tulving (1975) para poder describir e identificar procesos conductuales básicos como son las estrategias de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, en definitiva, los estilos de aprendizaje. Según estos autores, la información puede ser procesada desde los niveles más superficiales o simples (*shallow*) (por ejemplo, atender a los signos de un texto) hasta los niveles más complejos y profundos (*deep*) (como por ejemplo, extraer el significado y la relevancia personal del texto). Siempre se recuerda mejor aquello que se procesa a un nivel más profundo.

Además de este marco teórico, Schmeck recurre a otra serie de conceptos (la teoría de la formación de imágenes, Paivio, 1971; la organización, Tulving y Donaldson, 1972 y la codificación, Melton y Martin, 1972). El siguiente paso consiste en medir las diferencias interindividuales en estos procesos básicos o dimensiones previamente analizadas por los investigadores en el laboratorio. A partir de aquí considera la memoria como un producto del pensamiento, una huella dejada por el procesamiento de la información en el sujeto ( Craik y Lockhart, 1972). El aprendizaje, en consecuencia, puede ser considerado como un sub-producto del pensamiento, la huella que dejan nuestros pensamientos. Por esta razón y recogiendo la idea de Beltrán, las estrategias y estilos de aprendizaje más efectivas son aquellas que tienen un mayor impacto sobre nuestros procesos de pensamiento (Beltrán, 1993).

Schmeck define la estrategia como una *pauta de actividades en el procesamiento de la información en tareas de memoria* (Schmeck, 1983); y el estilo de aprendizaje como una *predisposición a adoptar una pauta particular de procesamiento de la información*. A raíz de sus investigaciones sobre estrategias y estilos, Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) elaboraron un cuestionario (*Inventory of Learning Process, ILP*) con cuatro escalas, que identifican cuatro posibles tipologías de estilos de aprendizaje.

- a) El primer tipo de estilo se mide con la escala de *procesamiento profundo*. Se puede describir afirmando que los sujetos con puntuación alta en esta escala son personas en las que predomina un pensamiento de tipo

conceptual; tienden a realizar categorizaciones, a compararlas y contrastarlas con otras, y a evaluar su adecuación. El resultado producido por la actividad del alumno de estilo profundo estaría relacionado con los niveles de análisis, síntesis y evaluación propuestos por la taxonomía de Bloom.

- b) El segundo tipo de estilo viene definido por una alta puntuación en la escala de *procesamiento de elaboración*. Se trata de sujetos que procuran personalizar la información traduciéndola e interpretándola en sus propias palabras y experiencias y buscando aplicaciones prácticas. El aprendizaje para estos alumnos implica adaptación, aplicación y desarrollo de mecanismos de superación personal.
- c) El tercer tipo de estilo está evaluado por la escala de *memoria factual* o de hechos y detalles. Los sujetos cuyas puntuaciones en esta escala son altas, tienden a ser personas con una especial predisposición a prestar atención y procesar los hechos específicos y los detalles; se asemejan en cierta manera al estilo de aprendizaje por operación, definido por la utilización de una estrategia de tipo serial tal como fue descrito por Pask (1976). El resultado del aprendizaje en alumnos en los que predomina este estilo se situaría en los niveles más elementales de la taxonomía de Bloom: identificación, recuerdo y repetición de datos, hechos, fechas, etc. proporcionados por información verbal. Se trata de alumnos con estilo de aprendizaje superficial en los que predomina el uso de estrategias memorísticas.
- d) Por último, el cuarto tipo de estilo es el que está medido por la escala de *estudio metódico*. Los sujetos que puntúan alto en esta escala son alumnos que se caracterizan por ser organizados y buenos planificadores. Además, aplican con meticulosidad las clásicas técnicas de estudio (Schmeck, 1983).

El estilo de aprendizaje, sobre todo a partir de los estudios de estos autores, hay que entenderlo como “una abstracción no necesariamente concretada en una conducta particular, pero evidente desde una perspectiva general o global, obtenida mediante observaciones longitudinales e inter-situacionales repetidas sobre el mismo individuo..., consiste en el uso habitual, en diversas situaciones, de una estrategia” (Schmeck, 1989).

Esta idea del estilo, colocada en el vértice más alto de las diferencias individuales en el aprendizaje, Schmeck trató de confirmarla mediante la construcción de un cuestionario sobre estilos de aprendizaje. Para ello, propuso diversas tareas y preguntó a los estudiantes cómo resolverlas. Las respuestas de los alumnos, más que conductas concretas registran la percepción que tienen del modo de realizar las tareas, los procedimientos que utilizan, la dificultad que entraña realizarlas o las consecuencias que se derivan de sus acciones. A las respuestas se adjuntaron otras observaciones obtenidas de entrevistas de tipo cualitativo mantenidas con los alumnos. Los resultados confirman la validez de constructo que contienen las dimensiones detectadas mediante el análisis factorial de las respuestas de los sujetos a los cuestionarios.

Diversos trabajos han intentado relacionar los estilos detectados con el ILP y el rendimiento académico de los estudiantes. Una gran parte de los resultados obtenidos indican el valor predictivo de las escalas, sin embargo, no hay unanimidad entre los autores. En efecto, se ha comprobado que estudiantes universitarios con buen rendimiento académico puntúan de modo más elevado en las subescalas de procesamiento profundo y memoria factual o memoria de hechos (Cano y Justicia, 1994; Gadzella, Ginther y Williamson, 1986; Miller, Alway y McKinley, 1987). Schmeck y Grove, (1979) indican, en otro trabajo, que los sujetos de rendimiento alto superan a los sujetos de bajo rendimiento, en todas las escalas del cuestionario. De los estudios revisados, en la escala de procesamiento elaborado, sólo aparecen diferencias en el trabajo de Schmeck y Grove (1979). En los restantes estudios citados los resultados en esta escala no son significativos (Cano y Justicia, 1994; Gadzella et al., 1986; Miller et al., 1987).

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que en un estudio relativamente reciente (Castejón, Montañés y García, 1993) con alumnos españoles, cuando la muestra se divide en alumnos aprobados y suspensos el ILP no discrimina, ni siquiera en el caso de reducir la muestra a los alumnos con las puntuaciones más extremas en ambos grupos. Por el contrario, lo que se observó fue un efecto contrario al esperado, los alumnos con mejor rendimiento utilizaban en menor medida estrategias relacionadas con el procesamiento profundo, el estudio metódico. También, mostraron una puntuación menor en la valoración total del cuestionario.

### **2.2.2. Estilos y enfoques de aprendizaje y diferencias individuales**

Podemos afirmar que se confirma la existencia de una multidimensionalidad en el modo diferencial con que los alumnos abordan la tarea de aprender. Dato que no es ajeno, por otra parte, a la experiencia de muchos profesores que comprueban a diario, cómo sus alumnos perciben y abordan de modo distinto las tareas que han de aprender y estudiar. Según Schmeck y Giesler-Brenstein (1989), los hallazgos de numerosas investigaciones, en diversos países y con diferentes metodologías, indican importantes diferencias cuantitativas y cualitativas en el funcionamiento cognitivo de los estudiantes. Tales diferencias se pueden agrupar en torno a tres ejes o dimensiones principales (no ortogonales) que inciden en el aprendizaje académico: *global versus analítico*; *abstracto-semántico versus concreto-episódico*; y *profundo versus superficial*.

*Global versus analítico.* Es la diferencia más elemental. Afecta a todos los niveles del procesamiento de la información (atención, percepción, almacenamiento y recuperación). Quienes prefieren procesar de modo global tienen un campo de atención y de formación de impresiones ciertamente amplio; se interesan por las semejanzas y perciben más el todo que las partes, prefiriendo que la información les sea presentada sin un orden determinado. Es el estilo de aprendizaje por comprensión

al que se refería Pask. Utiliza una estrategia de aprendizaje holista, con el peligro de incurrir en la patología de sobregeneralizar sin fundamento.

Por el contrario, quienes optan por un procesamiento de modo analítico poseen un campo de atención más reducido, se fijan en las diferencias, los hechos y los detalles. Observan más las partes que el todo, prefiriendo que la información les sea presentada de modo secuencial y ordenado. Este modo de proceder es propio de un estilo de aprendizaje por operación (Pask) que utiliza la estrategia de aprendizaje de tipo serial, pero que puede incurrir en la patología de la imprevisión, es decir, en el no ser capaz de construir una visión articulada del tema en cuestión, descartar las analogías, etc.

*Abstracto-semántico versus concreto-episódico.* Se ha comprobado que los estudiantes presentan una preferencia diferencial por un modo de codificar la información que podríamos definir como concreto, visual, personal, metafórico y relacionado con la experiencia y la memoria episódica; o, por el contrario, la opción se define por una codificación en sentido opuesto, es decir, un modo abstracto, simbólico-lingüístico, relacionado con la memoria semántica. El primer modo vendría claramente delimitado por el estilo de procesamiento de elaboración, que conlleva una estrategia de personalización, de relación del material con episodios de la memoria, para facilitar la codificación. La distinción semántico-episódico está tomada de Tulving (1972); así como la distinción abstracto-semántico versus concreto episódico proviene de la conceptualización de estilos de aprendizaje propuesta por Gregorc (1979).

Quienes procesan la información de modo elaborado tratan de relacionar la información nueva con la información previamente aprendida (Speth, 1990). Se trata de un conocimiento que implica más al sistema corporal y las emociones que al sistema lingüístico, estando relacionado con una elevada autoestima por parte de los sujetos (Schmeck y Giesler-Brenstein, 1989).

*Profundo versus superficial.* Esta dimensión recoge la polaridad con más peso específico en las investigaciones y con mayor valor predictivo respecto al resultado académico de los estudiantes. Quien procesa de modo profundo trata de extraer el significado de los símbolos (Schmeck y Giesler-Brenstein (1989) y de comprender las ideas e interpretaciones que transmite el autor del texto. Ello indica la intención de crear una percepción holista que permite desarrollar una estructura jerárquica en las ideas expresadas; y, por su puesto, una concepción cualitativa del proceso de aprendizaje (Marton, 1988). Para conseguir esa búsqueda del significado los estudiantes utilizan alternativamente procesos cognitivos analíticos y globales, llegando a mostrar lo que Pask (1976) denominó un estilo versátil de aprendizaje.

Quien procesa de modo superficial toma los símbolos literalmente (Schmeck y Giesler-Brenstein, 1989), de forma inamovible, y trata de retenerlos tal cual hasta donde su memoria se lo permite. Este modo de proceder indica una percepción atomista del texto, un intento de recordar las ideas del autor, tal como son dichas y en el orden que son expresadas; y, por supuesto, una concepción cuantitativa del proceso de aprendizaje (Marton, 1988).

Los que procesan en profundidad poseen más conciencia y control que sus recursos cognitivos y tienen menos necesidad de claves externas (Speth, 1990). Los que procesan la información de modo superficial se sienten más incapacitados de lo que son realmente, tienen baja autoestima y conceden un peso excesivo a las ideas de los autores (Schmeck y Giesler-Brenstein, 1989).

El alumno opta por un modo u otro de procesar la información, aunque es posible distinguir una determinada dirección evolutiva. “El funcionamiento cognitivo es inicialmente más global, superficial y episódico. Después se torna más analítico, profundo y semántico. Finalmente, si el progreso evolutivo no resulta coartado, todo cuanto abordan las distintas actividades que llevan a cabo para estudiar (realizar consultas, redactar trabajos, preparar exámenes, etc.). Esa consistencia entre unas situaciones y otras es denominada *orientación hacia el estudio*. Este término se asemeja al de estilo, aunque Entwistle (1988) prefiere utilizarlo en su lugar, pues

comporta elementos no sólo cognitivos, sino también motivacionales. Así pues, el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso (estrategia) que utiliza para aprender, y los logros que obtiene.

### **2.3. Los modelos sistémicos de los enfoques de aprendizaje de Entwistle, Selmes y Biggs**

Las investigaciones sobre las orientaciones o enfoques de aprendizaje surgen, como ya sabemos, principalmente en el ámbito europeo y han tenido una gran resonancia en el contexto de la investigación educativa por la relación que establecen entre aspectos procesuales, estratégicos y motivacionales del aprendizaje y, al mismo tiempo, porque aúnan procedimientos metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, prácticamente sobre la misma década, en Estados Unidos se trabaja sobre una base científica tradicional evaluando las diferencias intersujetos en procesos o dimensiones previamente analizadas por los investigadores en el laboratorio. Este es el caso de los autores que se ha examinado más arriba: Schmeck y su grupo de colaboradores junto con P. Ramsdem.

Incluimos en este apartado a autores como N. J. Entwistle, P. Ramsdem y J. Biggs porque sus propias investigaciones realizadas denotan todas ellas unos caracteres de sistemicidad, como veremos. A partir de cuestionarios, desarrollan diversos instrumentos de medida sobre las orientaciones y enfoques que emplean los individuos cuando aprenden y estudian. Las orientaciones y enfoques dependen de numerosas circunstancias como las percepciones personales, diversos factores contextuales, del nivel de procesamiento utilizado por el alumno, o de la motivación y calidad de resultados obtenidos que consigue (Biggs, 1994). En una investigación llevada a cabo con universitarios españoles (Cano y Justicia, 1994), se han llegado a comprobar también diferencias significativas, entre sujetos de alto y bajo rendimiento académico, en un gran número de escalas del ASI. Por otra parte, el análisis discriminante practicado ha detectado que los sujetos de buen rendimiento

mostraban una mayor motivación de logro y menor motivación extrínseca y miedo al fracaso.

Los autores de este grupo también incorporan en sus trabajos las aportaciones del modelo fenomenográfico, además del modelo de procesamiento de información: tanto las percepciones personales como las estrategias que utilizan los alumnos para aprender son características que comparten con los modelos anteriores. Pero básicamente son sistémicos. En cierto modo, las características del modelo personal también se asumen pues se reconoce la importancia que tienen las percepciones individuales de la tarea en relación a cómo esta se resuelve. Los enfoques de aprendizaje se entienden, en último término, como características estables que definen el modo de aprender de los individuos.

### **2.3.1. Entwistle: el ASI (*Approaches to Studying Inventory*) y las orientaciones/enfoques de Aprendizaje**

N. J. Entwistle incorpora e integra los conceptos y las conclusiones de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje en un cuestionario que ya se ha hecho clásico en este campo: el inventario de enfoques de estudio, o *Approaches to Studying Inventory*, ASI. La finalidad del mismo fue la de obtener una medida cuantitativa de los enfoques de estudio y orientaciones de aprendizaje adoptadas por los estudiantes. El procedimiento seguido en la construcción del cuestionario fue el siguiente: formuló un conjunto amplio de ítems que respondían a las observaciones y al análisis conceptual de la actividad desplegada por los estudiantes para estudiar. A través de la técnica de análisis factorial se obtuvo la estructura factorial del cuestionario. La muestra de alumnos participantes fue de 2.208. En los resultados se confirmó la existencia de tres dimensiones o factores principales. Cada uno de ellos apunta a una orientación o enfoque de aprendizaje. Los estudiantes cuando estudian o aprenden adoptan enfoques hacia el estudio, caracterizados por un tipo de motivaciones, intenciones, procesos y resultados diferentes (Entwistle, 1988). A continuación, se presenta una breve descripción de las tres orientaciones al estudio enunciadas.

*Orientación al significado.* Sus componentes fundamentales son el enfoque profundo, el aprendizaje por comprensión y la motivación intrínseca. El sujeto que adopta esta orientación muestra motivación hacia la asignatura; aprende con gran interés, quiere desarrollarse como persona. Su intención es comprender, lograr que lo que estudia tenga para él un significado personal. Para ello, puede poner en marcha diversos procesos tales como seleccionar y organizar los contenidos, así como relacionarlos con los conocimientos y la experiencia previa acumulada. El tipo de aprendizaje utilizado es, básicamente, un aprendizaje que trata de organizar los materiales y de captar el plan general (aprendizaje por comprensión).

*Orientación a la repetición.* Sus componentes fundamentales son el enfoque superficial, el aprendizaje por operación (serial), la motivación extrínseca y el miedo al fracaso. Al sujeto que adopta esta orientación únicamente le motiva el cumplir con el programa, responder a las demandas del programa, llevar a cabo lo que está prescrito. Actúa bajo la presión de una motivación teñida de pesimismo y de miedo al resultado final que pueda obtener (miedo al fracaso). Su intención se centra en satisfacer los requisitos mínimos que le son impuestos. Para ello utiliza procesos como aprender de memoria, por repetición, hechos e ideas sin apenas establecer relación entre ellas; un aprendizaje de hechos, detalles y procedimientos con escasa conexión entre sí (un aprendizaje por operación). Lógicamente, los resultados conseguidos se centran en un nivel de comprensión muy superficial y, a veces, nulo.

*Orientación al rendimiento.* Sus componentes fundamentales son el enfoque estratégico, los métodos de estudio organizados y la motivación de logro. El sujeto que adopta esta orientación de aprendizaje está motivado por el hecho de obtener buenas calificaciones, por competir con los demás. Su intención es lograr alcanzar el éxito como sea. Para ello recurre a cualquiera de los procesos ya mencionados: aprendizaje por comprensión, por memorización, o por operación; además de utilizar métodos de estudio sistemático. Los resultados obtenidos dependerán de diversas variables, entre las que cabe destacar las características del curso (objetivos, métodos de evaluación, etc.).

### **2.3.2. I. Selmes: el Inventario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (IPEA) y los condicionantes de los enfoques**

La existencia de estas orientaciones hacia el estudio se vieron corroboradas en los trabajos que llevó a cabo Ian Selmes (1986, 1987) con alumnado de educación secundaria en Escocia. Describe tres rasgos característicos en cada uno de los enfoques. El enfoque profundo se caracteriza por intentar lograr una integración personal del material, buscar interrelaciones y extraer el significado. Los rasgos característicos del enfoque superficial son aislar los diferentes aspectos de la tarea, memorizar el material y pasividad en la realización de la tarea. En la descripción de los caracteres esenciales de las categorías se destacarían las características que señalamos a continuación (Selmes, 1988).

Dentro del Enfoque profundo, en la integración personal destaca la intención del sujeto de crear una interpretación personal del material, subraya la importancia de comparar la interpretación personal con la de otra persona. Los sujetos indican el deseo de relacionar las tareas con la situación personal fuera del contexto inmediato, tiene la intención de vincular las ideas y experiencias personales con el tema de la tarea y el deseo de relacionar la tarea con las situaciones cotidianas, siendo la tarea una parte del desarrollo personal.

En cuanto a la interrelación el sujeto busca la relación de la tarea con las diferentes partes que la constituyen y con otros conocimientos relevantes. Intenta relacionar el material nuevo con otros previamente trabajados y procedentes de otras fuentes y piensa de una forma activa en las relaciones entre las partes de la tarea.

En la trascendencia el sujeto tiene la intención de centrarse en el significado del contenido y en buscar la estructura subyacente de la tarea, para representar el todo del problema con una parte de este.

Considerando el enfoque superficial, en la característica de aislamiento el sujeto se centra en los elementos de procedimiento de la tarea y trata el material como si estuviera aislado de otros materiales e incluso divide la tarea en partes discretas.

Con la característica de memorización el sujeto considera que el contexto de la tarea requiere la memorización del material, definiendo la tarea como una tarea de memoria y su intención de abordarla de esa forma.

Por último con la pasividad, el sujeto ve la tarea como definida por otra persona, tomando un enfoque irreflexivo, creándose dependencia del profesor y trata el material de una forma externa.

Según Selmes (1988) los sujetos a la hora de seleccionar el modo de enfocar la tarea no lo hace siempre por voluntad propia, sino que considera que existen unas causas o razones que le hacen seguir un enfoque u otro. Por una parte, probablemente el factor que mayor influencia tiene es el *método o técnica de evaluación* (Selmes, 1988). El enfoque profundo se verá favorecido si la evaluación implica preguntas abiertas, permitiendo variedad de respuestas y estimula el uso de diferentes fuentes. Cuando la evaluación implica oportunidad de incluir opiniones personales generando en el sujeto seguridad y autoconcepto positivo. En cambio el sujeto presentará un enfoque superficial cuando la evaluación implica preguntas cerradas que suponen una respuesta única o la reproducción de hechos. Este enfoque también se verá favorecido cuando la motivación que implica es extrínseca con premios o castigos una vez realizada la tarea. La percepción que tendrá el sujeto es de dependencia del profesor, pudiendo generar ansiedad.

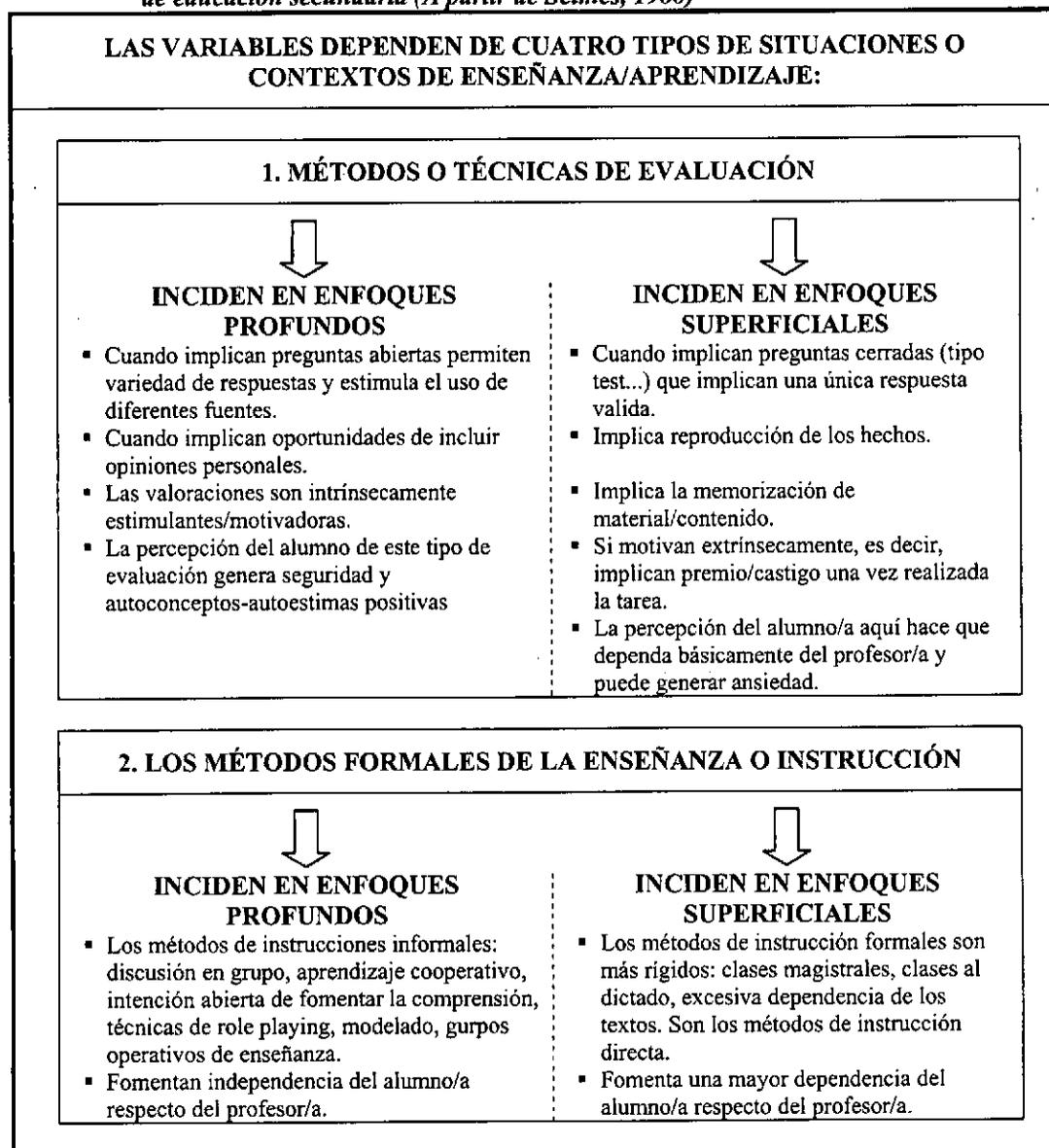
Otra posible causa serían los *métodos formales de enseñanza o instruccionales*. Los métodos de instrucción informal como la discusión en grupo, el aprendizaje cooperativo, técnicas como el role-playing, etc., inciden en un enfoque profundo, fomentando la independencia del alumnado respecto al profesor. Mientras que el enfoque superficial se verá favorecido por métodos de instrucción formales

más rígidos como las clases magistrales, el dictado, la dependencia del libro de texto, la instrucción directa, etc., con ello se fomentará la dependencia del alumnado respecto al profesor.

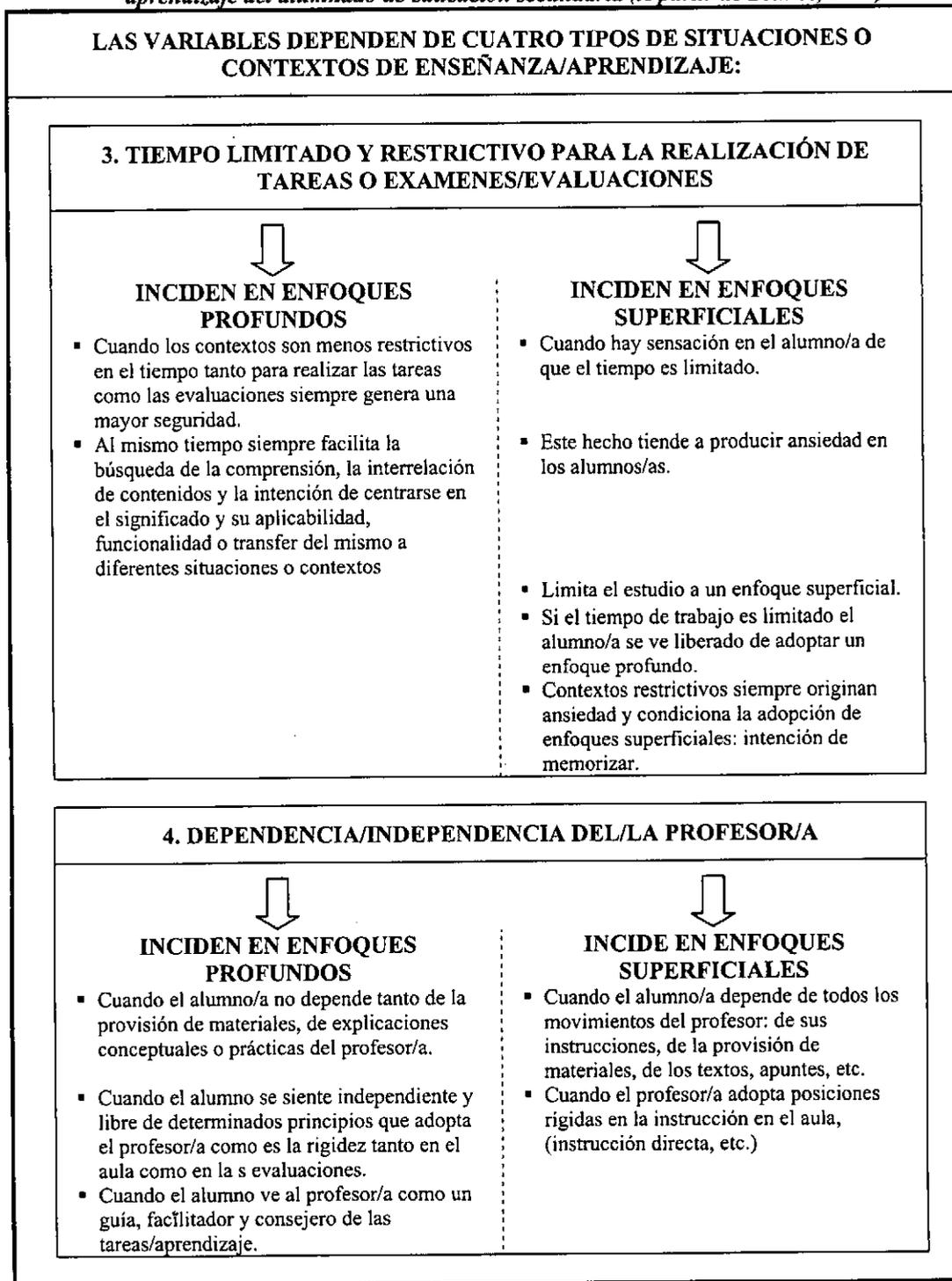
La tercera causa es el *tiempo limitado y restrictivo* para la realización de las tareas o la evaluación. Las situaciones en las cuales se tiene la sensación de que el tiempo es limitado tienden a producir ansiedad en los alumnos y limitan el estudio a un enfoque superficial. A menudo, el tiempo es muy escaso en las tareas de evaluación, pero en la clase, el profesor tiene un control directo sobre el tiempo disponible para realizar las tareas. Cuando los alumnos consideran que el tiempo es demasiado limitado se ven liberados de adoptar un enfoque profundo de una tarea. Los contextos restrictivos causarán ansiedad y darán origen a la intención de memorizar los materiales (un enfoque superficial), mientras que en los contextos menos restrictivos tendrán lugar una búsqueda de la comprensión (un enfoque profundo) al realizar la misma tarea.

Dado el interés que creemos poseen estos cuatro elementos y variables que inciden en la adopción de enfoques de aprendizaje, de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por Ian Selmes en el contexto de la enseñanza secundaria en Escocia, pasamos a realizar un cuadro resumen de los mismos tal como puede verse a continuación (ver cuadro 2.1):

**Cuadro 2.1: Variables que afectan a la adopción de los enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria (A partir de Selmes, 1988)**



**Cuadro 2.1 (Continuación): Variables que afectan a la adopción de los enfoques de aprendizaje del alumnado de educación secundaria (A partir de Selmes, 1988)**



También Biggs (1979), como se verá más adelante, con el inventario de conductas de estudio SBQ, detectó tres dimensiones o vías para llegar al aprendizaje.

Dimensiones que recoge muy certeramente y adecuadamente Porto (1994). Estas dimensiones son: la interiorización, caracterizada por la motivación intrínseca, la búsqueda del significado y la utilización de estrategias de comprensión. La utilización, caracterizada por la motivación extrínseca y el miedo al fracaso, así como por una estrategia memorística de tipo mecánico. Y el logro, caracterizado por la motivación de éxito y el uso de estrategias de organización del material y del estudio. Tres dimensiones que se han detectado en una muestra de universitarios españoles con diferentes instrumentos de medición de los estilos de aprendizaje (Cano y Justicia, 1994).

La adopción de una u otra orientación por parte de los estudiantes depende de numerosos factores, desde el propio dominio de los procesos que sirven de base al aprendizaje, hasta la motivación y percepción de variables del contexto educativo. Así, por ejemplo, se ha comprobado que si los estudiantes perciben los programas de las disciplinas que estudian como sobrecargados en exceso, sus relaciones con los profesores o los departamentos a las que pertenecen, son distantes en el sentido de que no favorecen un buen clima de aprendizaje; además, los métodos de enseñanza que desarrollan son de tipo formal, por lo que la adopción de enfoques y orientaciones superficiales resulta altamente probable (Entwistle y Ramsden, 1983; Ramsden, 1979; Selmes, 1986).

La relación entre estilos y métodos de enseñanza es realmente interesante. Así por ejemplo, Entwistle y Tait (1993) utilizando una versión revisada del ASI detectan que los estudiantes tienden a definir diferencialmente la buena enseñanza en función de sus estilos de aprendizaje. Tanto los que operan de modo profundo, como aquellos que lo hacen de modo superficial prefieren métodos de enseñanza y de evaluación acordes con sus estilos e aprender y, curiosamente, los que fracasan presentan una fuerte incoherencia entre su estilo de aprendizaje y su esquema de preferencias por diferentes tipos de enseñanza.

Diversas investigaciones han descubierto que algunas subescalas del ASI muestran relación significativa con el rendimiento académico. Por ejemplo, Entwistle

y Ramsden (1983) comprueban, mediante análisis factorial, la relación existente entre rendimiento académico y las puntuaciones en las escalas de motivación intrínseca y motivación de logro. Y Watkins (1986), utilizando la regresión múltiple, señala igualmente que las escalas de miedo al fracaso y el aprendizaje por comprensión se relacionan positivamente con la nota media que obtienen los estudiantes; mientras que la escala de motivación extrínseca e imprevisión lo hacen negativamente.

En resumen, siguiendo a Porto (Porto, 1994) estos estudios iniciales realizados sobre los enfoques y orientaciones al aprendizaje por diferentes autores en contextos educativos diferenciados y, sobre todo a partir de las investigaciones de Entwistle, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

*En primer lugar*, estas investigaciones han aportado datos relevantes sobre cómo el alumnado *adopta*, por una parte, *formas cualitativamente diferentes de procesar el material de aprendizaje* y, por otra, *cómo estas formas diferentes de procesamiento (denominadas Enfoques de Aprendizaje) se relacionan con niveles de comprensión o resultado de aprendizaje igualmente diferentes a nivel cualitativo.*

Así, investigadores de ambos grupos, como por ejemplo Fransson (1977), Laurillard (1979) y el propio Entwistle (1981), tanto a través de técnicas de entrevista como mediante la utilización de cuestionarios han llegado a diferenciar entre *enfoques activos y pasivos*, dimensión, que añadida a la de profundidad vs. superficialidad, se relaciona estrechamente con los cuatro niveles de respuesta identificados en los estudios previos de Marton.

*En segundo lugar* y más importante, en las descripciones de los Enfoques de Aprendizaje realizadas por ambos grupos se pone de manifiesto la relación entre *intención del alumnado y su proceso de aprendizaje*, que queda perfectamente reflejada en las descripciones que de los Enfoques de Aprendizaje, Profundo y Superficial, realizan Entwistle y sus colaboradores .

En tercer lugar, esta identificación y categorización de los Enfoques no sólo ha sido derivada de investigaciones realizadas en el ámbito universitario. Como se ha visto ya, Ian Selmes siguiendo la racionalidad de la metodología cualitativa empleada por Marton y asumiendo, de forma implícita, la idea de consistencia del enfoque de aprendizaje, aísla los mismos enfoques, profundo y superficial en alumnado de secundaria, y caracteriza además los mismos en función de 3 aspectos que definen ambos enfoques (Integración, interrelación y significatividad).

Como conclusión general, señalaríamos que a través de distintos autores (Marton, 76; Laurillard, 84; Ramsden, 81; y Selmes, 1986) y en distintos ámbitos educativos, en base estudios fundamentalmente cualitativos (que tienen como base la entrevista), no sólo se ha *podido constatar la existencia de los mismos enfoques* de aprendizaje, sino también de realizar una *caracterización similar* de los mismos, en la que se pone de manifiesto la *relación o vínculo* que en dicho concepto de Enfoque se produce entre la intención y el proceso de aprendizaje del alumnado (Porto, 1994).

Finalmente, señala Porto (Porto, 1994) que, si bien los estudios anteriores han coincidido en identificar y describir los mismos Enfoques de Aprendizaje también nos han proporcionado una evidencia, aparentemente contradictoria, de que: por un parte, estos enfoques son *variables* en función del contenido de la tarea de aprendizaje y del contexto en que se produce (por ejemplo, Marton, 1976; Laurillard, 1978), pero además, el alumnado suele mostrar una *cierta consistencia* en sus enfoques de aprendizaje, al menos en un nivel amplio de análisis (por ejemplo, Svensson, 1977; Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979).

Esta aparente contradicción sirve para resaltar el hecho de que el concepto de Enfoque puede ser analizado a dos niveles de generalidad: un enfoque puede describir la combinación entre la intención y proceso del estudiante a la hora de abordar una tarea particular de aprendizaje en un momento particular y el enfoque también puede referirse a la forma en que el alumnado, de forma consistente, se enfrenta a la mayoría de sus tareas de aprendizaje, temas que abordaremos a continuación.

### **2.3.3. J. Biggs: el SBQ (*Study Behaviour Questionnaire*), el LPQ (*Learning Process Questionnaire*) y las conductas de estudio o Enfoques de Aprendizaje**

El interés de J. Biggs por el análisis y evaluación de los procesos/estilos/enfoques de aprendizaje se remonta a los primeros trabajos que realizó al principio de los años sesenta 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. 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 (Justicia, 1996).

Las diferentes conductas o comportamientos de estudio se distinguen por colocar el énfasis en las diversas estrategias de codificación y recuerdo que han propuesto los teóricos del procesamiento de la información. Estas estrategias tienen un efecto en las formas de estudiar de los alumnos y, a la postre, afectarían el rendimiento académico final. El resultado de este trabajo fue el cuestionario de conductas para el estudio, compuesto por 10 escalas y que publicó en 1976 (*Study Behaviour Questionnaire*, SBQ) y adaptadas por Barca (1999, a, b; 2000) a España, Galicia y Puerto Rico.

Este estudio preliminar incorporó, más tarde, la teoría de que existe una fuerte congruencia entre tres conjuntos de estrategias y motivaciones, basados respectivamente en una motivación de tipo instrumental, una motivación intrínseca y una motivación por el rendimiento. Cada agrupación sería característica de cada individuo, pero vendría determinada por una serie de factores contextuales que justificarían su formación, al tiempo que servirían para entender el proceso de formación del estilo como un proceso modificable.

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 estos autores, Schmeck (1988), por ejemplo, el estilo es una estructura no un proceso. Los estilos no son negociables, no se ven influidos por el contexto, son estáticos (Riding y Cheema, 1991). La idea de la congruencia entre motivación y estrategia aproxima los estudios sobre enfoques del aprendizaje, como es el caso de Biggs, con las teorías recientes sobre el uso de las estrategias metacognitivas (Pintrich y De Groot, 1990; Maehr y Pintrich, 1991) y con la descripción que hacen Marton y Säljö (1976) de enfoque superficial y profundo y Barca (1999a, b).

En efecto, la percepción que los individuos tienen de las tareas, de los objetivos del aprendizaje, de la posibilidad de realizarlas, del esfuerzo que exigen influye en las estrategias que despliegan 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, se puede llegar a la conclusión de que pueden existir diferentes grados de compromiso con el aprendizaje derivados de una percepción diferencial del contexto escolar (Justicia, 1996).

Este aspecto de compromiso con el aprendizaje está detrás del concepto de estilo que propone Biggs. Las percepciones y creencias que los estudiantes desarrollan sobre los objetivos y las tareas de aprendizaje conforman su motivación para aprender y les conducen a adoptar compromisos diferentes con el aprendizaje que no sólo definen su estilo de aprender sino que también condicionan las estrategias que luego practican para estudiar y, en último término, esta actividad es la causante del rendimiento que obtienen.

El cuestionario sobre los procesos de estudio de Biggs (Study Process Questionnaire, SPQ) es una prueba de estilos que mide diferentes enfoques que los estudiantes mantienen frente al aprendizaje a través de la identificación de los

motivos y las estrategias que utilizan (Biggs, 1987). Los 42 ítems del cuestionario otorgan una puntuación en tres enfoques: superficial, profundo y de logro/rendimiento. Cada enfoque se caracteriza por un determinado tipo de motivación de los estudiantes y por el uso de unas determinadas estrategias.

Así, en el enfoque superficial la motivación del alumno se limita a poner en juego el mínimo esfuerzo, no trabajar más de lo necesario para obtener los objetivos del trabajo. Las estrategias, en consonancia con la motivación, se centran en la identificación de los aspectos esenciales del aprendizaje para después poderlos reproducir tras repetirlos mecánicamente una y otra vez.

El alumno con enfoque profundo se caracteriza por tener una motivación intrínseca hacia el aprendizaje con el fin de adquirir una competencia académica amplia en las diferentes materias. Las estrategias de los alumnos con enfoque profundo le llevan a descubrir el significado de lo que aprenden a través de una lectura, en profundidad, de los materiales que trabajan tratando de relacionarlo con su conocimiento previo.

El enfoque de logro o de rendimiento se caracteriza por una motivación que estimula el yo y la autoestima personal a través de la competición con los otros. Al alumno le interesa conseguir los niveles más altos de rendimiento, con independencia del interés que pueda tener en sí mismo el contenido de lo que ha de aprender. El alumno intenta convertirse en el modelo de estudiante que otros desearían. Las estrategias, en este caso, se dirigen de modo particular a la organización y el control del tiempo y del espacio de manera que no quede nada a la improvisación. El objetivo final es ser el mejor de todos.

Diversos trabajos han demostrado que existen grupos de alumnos que poseen una construcción general (estilo) diferente de los objetivos y metas del aprendizaje. Estas diferencias de estilo conducen a compromisos diferentes con el aprendizaje y pueden ser evaluados con el SPQ (Biggs, 1991; Biggs y Rihn, 1984; Ramnsden, Martin y Bowden, 1989; Watkins y Hattie, 1990; Volet, Renshaw y Tietzel, 1994).

Los estilos, a su vez, se plasman en el uso de unas estrategias determinadas para aprender que condicionan los resultados y el éxito escolar del alumno (Ainley, 1993; Eley, 1992; Ford y Nichols, 1991; Maehr y Pintrich, 1991).

## **2.4. Descripción general y específica de los Enfoques de Aprendizaje de acuerdo con los modelos sistémicos**

Para una mayor comprensión se presenta a continuación, un breve resumen de la descripción general funcional y específica de los enfoques de aprendizaje con sus motivos y estrategias descripción general/funcional y específica de los enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias (Barca, 1999 a, b; Barca, 2000).

### **2.4.1. Enfoque Superficial (ES): Descripción General**

Por una parte, los estudiantes que adoptan un *enfoque superficial* están instrumentalmente, pragmática o extrínsecamente motivados: la motivación es extrínseca. La estrategia apropiada para lograr esta intención/motivo se caracteriza por limitarse a lo esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. El estudiante se centra en los aspectos concretos y literales de los componentes de las tareas, más que en su significado. Se centra en la naturaleza reproductiva de la estrategia superficial. Omite o evita las interrelaciones que puedan existir entre los componentes de la tarea o contenidos, de tal forma que éstas no se perciben como un todo unificado.

Del mismo modo no se perciben las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales, en los *signos* de aprendizaje, no en el significado o implicaciones de lo que se ha aprendido. Algunas veces se sabe, sin embargo, que los *signos* del aprendizaje son importantes --por ejemplo cuando se necesita reproducir fórmulas o datos con muy poco nivel de tipicidad o significatividad--, pero cuando se utiliza este enfoque

superficial predominantemente se entra en contradicción con los objetivos habituales del aprendizaje.

### 2.4.2. Enfoque Superficial (ES): Descripción Específica

<i>SUBESCALAS</i>		<i>ESCALA</i>
<b>MOTIVO SUPERFICIAL (MS)</b>	+	<b>ESTRATEGIA SUPERFICIAL (EsS)</b>
		= <b>ENFOQUE SUPERFICIAL (ES)</b>
* Lograr requisitos mínimos de la tarea; un acto de equilibrio entre fracaso y trabajar nada más que lo necesario.		* Se limita a lo esencial y reproducirlo para los exámenes por el tipo de aprendizaje memorístico/ mecánico
* Motivación extrínseca		* Estrategia de simple reproducción.
* La motivación es pragmática, utilitarista: su principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones exigibles para aprobar.		* Se memorizan temas/hechos/ procedimientos, sólo lo necesario para pasar las pruebas o exámenes.
* Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.		* Se focaliza en los elementos sueltos, no se hace la integración.
* Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.		* No distingue principios a partir de ejemplos.

### 2.4.3. Enfoque Profundo (EP): Descripción General

Los estudiantes que adoptan un *enfoque profundo* en el aprendizaje mantienen la motivación intrínseca para comprender/relacionar los diferentes contenidos y la expectativa de disfrutar haciéndolo. En consecuencia, adoptan estrategias que es probable que lleven a satisfacer su curiosidad por la búsqueda del significado propio y asociado a las tareas.

Estos alumnos intentan relacionar el contenido a contextos personalmente significativos o al conocimiento previo existente, teorizando sobre lo que se está aprendiendo, relacionando otros conocimientos anteriores con las tareas que se deben aprender y trabajar, formulando hipótesis sobre cómo relacionarlo con lo conocido o con temas de interés y derivando extensiones y excepciones. Las pautas de la conducta de estudio de este tipo de alumnos está generalmente condicionada por la ejecución de

lecturas en profundidad, su discusión y debate con los profesores y/u otros compañeros y compañeras.

#### 2.4.4. Enfoque Profundo (EP): Descripción Específica

<i>SUBESCALAS</i>		<i>ESCALA</i>
<b>MOTIVO PROFUNDO (MP)</b>	+ <b>ESTRATEGIA PROFUNDA (EsP)</b>	<b>ENFOQUE PROFUNDO (EP)</b>
*Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo; desarrollar competencia en asignaturas particulares.	*Se trata de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante.	
*La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas.	*La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva	
*Hay una intención clara de comprender.	*Se produce una fuerte interacción con los contenidos.	
*Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.	*Se relacionan los datos con las conclusiones *Se relacionan los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana.	

#### 2.4.5. Enfoque de Logro (EL): Descripción General

Los estudiantes que adoptan un *enfoque de logro* se basan en la manifestación de la propia competencia con respecto a sus compañeros y compañeras, específicamente obteniendo las más altas calificaciones; es decir, su orientación hacia el aprendizaje, la forma de abordar las tareas de aprendizaje se fundamentan en una forma particular de motivación extrínseca: el incremento de la autovaloración (el yo) manifestado a través de un logro visible y, en particular, de las altas calificaciones. El motivo de logro, por tanto, implica la competición y la autovaloración que se asocia a la obtención de las mayores calificaciones o notas, en definitiva, en el buen rendimiento.

En síntesis: se puede afirmar que este tipo de estudiantes que mantienen un *enfoque de logro* buscan una concepción institucional del aprendizaje; consideran muy importantes la obtención de las altas calificaciones y la competitividad a la hora de lograrlas y, al mismo tiempo, es importante para ellos satisfacer todos los requisitos

formales como la presentación ordenada y clara de los trabajos/tareas; la puntualidad en el tiempo de realización, la interpretación correcta de las tareas y, además, intentan economizar esfuerzos dirigidos preferentemente hacia contextos instruccionales altamente estructurados.

### 2.4.6. Enfoque de Logro (EL): Descripción Específica

<i>SUBESCALAS</i>		<i>ESCALA</i>
<b>MOTIVO DE LOGRO (MP)</b>	+	<b>ESTRATEGIA DE LOGRO (EsP)</b>
		=
		<b>ENFOQUE DE LOGRO (EP)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Incrementar el <i>ego</i> y autoestima por medio de la competición; obtener las más altas calificaciones, sea o no el material interesante.</li> <li>*Necesidad de rendimiento: la intención está en obtener notas lo más altas posible.</li> <li>*Intención de sobresalir y de competitividad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Organizar el tiempo y espacio de trabajo; hacer todas las lecturas sugeridas; tiempos fijados, comportarse como un <i>estudiante modelo</i>.</li> <li>*La estrategia concreta está en asignar tiempo, esfuerzo y la atención dependiendo de la <i>rentabilidad</i> que posea la tarea para el estudiante.</li> <li>*Se está atento a las pistas acerca de las formas de puntuación del profesorado.</li> <li>*Se organiza el tiempo y se distribuye el esfuerzo para obtener los mejores resultados.</li> <li>*Se aseguran los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.</li> </ul>

El grado de compromiso con el aprendizaje que miden los estilos es independiente de la aptitud o habilidad general que tienen los estudiantes. Hay datos que confirman, por ejemplo, que entre los alumnos con grandes aptitudes como son los superdotados, se observan diferencias notables en su compromiso con el aprendizaje (Kulik y Kulik, 1989). También con alumnos de aptitud normal se comprobó que partiendo de una aptitud general semejante, mostraban perfiles de estilos diferentes que marcaban las estrategias utilizadas para aprender y el rendimiento final que obtenían (Ainley, 1993).

## 2.5. Resumen y conclusiones

Como resumen de este capítulo sobre los Procesos, Estilos y Enfoques de Aprendizaje, decir que, se ha llevado a cabo una revisión, a lo largo de la historia, de

los diferentes estudios sobre el tema, empezando con los trabajos de sobre las diferencias en los sujetos en el procesamiento de la información, destacando los trabajos de Marton y Säljö (1976), los cuales destacaban dos tipos de estrategias (profunda y superficial) para la comprensión y los de Schmeck sobre los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales.

Otro autor a considerar es Entwistle y su escala ASI, para la obtención cuantitativa de los enfoques y orientación de estudio adoptada por los alumnos, resultado ser tres: *Orientación al significado*, donde el sujeto busca comprender; *Orientación a la repetición*, el sujeto busca la obtención de los requisitos mínimos; *Orientación al rendimiento*, con componentes de carácter estratégico.

Destaca también los trabajos de Selmes (1986, 1987) y su escala IPEA, de la cual se destacan tres rasgos en cada uno de los enfoques estudiados. El *Enfoque Profundo* se caracteriza por intentar lograr una integración personal del material, buscar interrelaciones y extraer significados. Mientras que el *Enfoque Superficial* busca aislar los diferentes aspectos de la tarea, memorizar el material y la pasividad en la realización de la tarea.

Por último, y sobre todo, destacar los trabajos de Biggs, el cual considera que, un sujeto a la hora de afrontar una tarea presenta una motivación y unas estrategias, pudiendo ser *superficiales*, cuando lo que motiva al sujeto es la consecución de los requisitos mínimos de la tarea, recurriendo a estrategias de memorización y reproducción. *Profundo*, en este caso la motivación del sujeto es la de aumentar las competencias y el conocimiento, llevando a cabo estrategias como interrelacionar los nuevos conocimientos con los previos o con los de otras disciplinas, etc. *Logro*, lo que mueve al sujeto es el incremento del “ego”, con estrategias de economización de tiempos y espacio, atención a las aclaraciones de los profesores, etc. Con la interacción de las motivaciones y las estrategias correspondientes obtendremos los correspondientes enfoques: *Enfoque Superficial*, *Enfoque profundo* y *Enfoque de Logro*.

## **CAPITULO 3**

---

# **APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA**

---

### **3. CONTACTO DE LENGUAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA**

#### **3.1. Introducción**

El contacto de lenguas desde la década de los años cincuenta hasta nuestros días adquiere una importancia significativa en la sociedad actual, debido a una serie de circunstancias, entre la que se puede destacar el impulso de regiones y comunidades diferenciadas que pretenden defender su lengua propia frente a otras más populares como punto referencial de su identificación (Edwards, 1994).

Las relaciones internacionales, por un lado, y la necesidad de triunfar en la vida exigen el conocimiento de varias lenguas; y por otra parte, las pequeñas comunidades lingüísticas reivindican su lengua autónoma como símbolo de unión y de identificación cultural. Así el bilingüismo, no es un fenómeno aislado, que se dé independientemente las condiciones sociales de los grupos humanos en los que se produce, sino que sus raíces se insertan precisamente en los sentimientos sociales y culturales de los pueblos (Appel y Muysken, 1996). Cuando una comunidad usa dos lenguas, dos códigos lingüísticos distintos, hay que buscar sus causas en un complejo entramado de razones históricas. Sociales, económicas, culturales cuya conjunción ha producido la coexistencia de las dos lenguas distintas. Por eso, siempre que se dé

el bilingüismo también se da entre los mismos sujetos el biculturalismo; dos culturas y dos formas de vida diferentes, que corresponden a cada una de las dos lenguas (Hugnet y Vila, 1997; Rodríguez, 2000).

Se debe tener en cuenta que el bilingüismo es hoy un problema inseparable del ámbito educativo (Brandín, 2001). Y actualmente todavía no se ha encontrado una solución didáctica convincente, que permita ofrecer una teoría global de la educación bilingüe, a pesar de que son múltiples los intentos para lograrlo por parte de los lingüistas, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos.

Son los sistemas educativos los que tienen la mayor responsabilidad de dar respuesta adecuadas y eficaces a estas necesidades de la educación actual: cuál es la mejor edad para iniciar el aprendizaje de la segunda lengua, qué método utilizar, qué objetivos ha de cumplir, etc.

Las respuestas habrá que buscarlas en criterios de desarrollo intelectual del niño, respuestas pedagógicas, situaciones políticas y económicas, utilidades de las lenguas, intereses individuales y sociales no siempre coincidentes

En este apartado se pretende analizar la situación de contacto de lingüístico que se produce en Galicia hoy en día. Para ello, se revisará en primer lugar la evolución histórica por la que han atravesado ambas lenguas en la Comunidad Autónoma de Galicia y la legislación que se ha venido desarrollando para reglar sus usos y relaciones, centrándose sobre todo en las leyes que en teoría potenciarían el uso de la Lengua Gallega.

Según los autores a los que se siga en una situación de contacto lingüístico como ésta, se puede hablar de Bilingüismo o Diglosia, se pretende conseguir por tanto una diferenciación de los términos mediante el análisis de una serie de definiciones.

Como en Galicia se reconoce, tanto desde la Xunta de Galicia como desde el Gobierno Central, una situación de bilingüismo, se profundizara más en este tema presentando las modalidades de bilingüismo que se pueden dar para luego ver los modelos de enseñanza que pueden surgir a partir de ellos.

## **3.2. Discurrir histórico del marco Legislativo sobre la Lengua Gallega**

### **3.2.1. Origen del “conflicto”**

Para buscar el origen del “conflicto” lingüístico entre la Lengua Castellana y la Lengua Gallega, siguiendo a Enrique Monteagudo (1999), hay que remontarse a los siglos XV y XVI. En esta época llega a Galicia, procedente de Castilla, una nueva clase social de aristócratas y de empleados de la administración, los cuales se hacen cargo de la administración de Galicia. Con ellos traen, aunque ya se venía haciendo pero no de una forma tan influyente, la utilización de la Lengua Castellana, ya que las personas que llegan de Castilla no adoptan el uso de la Lengua Gallega. Como éste era un grupo reducido y con un entorno concreto, la utilización de la Lengua Castellana también lo era, reduciéndose éste al ámbito oficial-administrativo, usándose el gallego en los restantes ámbitos, sobre todo en el entorno rural.

La expansión del uso de la Lengua Castellana no se produce hasta una segunda fase en la cual la nueva clase social de aristócratas llegados de Castilla empieza a tomar posesión de los cargos de poder e influencia de Galicia, desplazando a la Aristocracia autóctona. Toman poder también de los altos cargos de la Iglesia, lo cual influirá en el uso de la Lengua Castellana dentro de este ámbito. Con lo cual las personas que se encuentran trabajando para ellos deberán aprender el castellano, aunque el uso de ésta sólo será en el trabajo y no con las personas de su entorno natural.

Una tercera fase en la expansión de la Lengua Castellana se produce en los siglos XVII y XVIII, cuando un reducidísimo grupo de aristócratas gallegos de muy alto poder adquisitivo que no se han visto desplazados por la aristocracia castellana en los siglos anteriores, ingresa en la clase dominante del Estado Central de Castilla. Con esta emigración a Castilla, quedan en Galicia vacantes los puestos que ocupaban estos, los cuales son ocupados por la nobleza media gallega. Con esto se produce un paso más en la expansión del castellano, ya que, en un principio era la nobleza alta gallega la que hacía uso de la Lengua Castellana por su continuo contacto con la nobleza venida de Castilla, pero ahora este contacto lo llevan a cabo un estrato más, la nobleza media gallega.

Como resultado de todo este proceso identifica Monteagudo (1999) tres sectores de utilización de la lengua. Por una parte la clase social dominante que ocupa el aparato burocrático y la Iglesia, monolingües, utilizando el castellano exclusivamente. Una segunda clase social alta de origen gallega que consigue instalarse en los puestos de poder tanto en el Estado Central de Castilla como en Galicia y el personal que trabaja para ellos que se considera “bilingües”. Y un tercer sector de monolingües gallegos, centrado sobre todo en el ambiente rural.

Todo este proceso se ve reforzado por una serie de acontecimientos. Así en la recién creada Universidad de Santiago de Compostela (1494), las clases son en latín como en toda la Península, las salidas que ofrece no son muy halagüeñas, ya que los alumnos que finaliza sus estudios acaba siendo curas o incorporándose como administrativos de la propia universidad o del clero, los cuales utilizan la Lengua Castellana. Si un alumno/a quería optar a plazas de administrativo de la Administración Central, tendría que ir a estudiar a la Universidad de Salamanca, con lo cual ya tenemos una pérdida de contacto del alumno/a con la Lengua Gallega, pasando a hablar la Lengua Castellana en su vida cotidiana.

Otro paso más a tener en cuenta, en una segunda fase, en la expansión del castellano, es el triunfo de ésta sobre el latín como lengua de transmisión de conocimientos en las Universidades. Junto a la mayor posibilidad de acceso a la

educación, la emigración de la población rural a las ciudades, la creación de la Real Academia Española, con la publicación del Diccionario de Autoridades, el de Ortografía y el de Gramática, la aparición de los medios de comunicación con más pujanza, hacen de la Lengua Castellana una lengua con muchos recursos para su expansión y asentamiento.

### **3.2.2. La Lengua Gallega en la Dictadura**

Al igual que se ha estudiado la evolución histórica del “conflicto” entre el castellano y el gallego, en este apartado se analizará el discurrir de la Lengua Gallega, en lo que podríamos llamar el inicio del “resurgir”, dentro de la Legislación Española y Gallega, pero no hasta el final de esta etapa de la dictadura.

Después de numerosos intentos, tanto individuales como colectivos, de dar a la Lengua Gallega el estatus perdido tras largos siglos de dominación por la Lengua Castellana, “unha longa noite de pedra” según el poeta Celso Emilio Ferreiro, destacaremos, en el ámbito legislativo, la fecha de 28 de Junio de 1936 en que se aprueba “popularmente” (Costa, 1984) el Estatuto de Autonomía de Galicia, este se podría considerar como uno de los primeros pasos para reconocer y organizar políticamente Galicia como una “nacionalidad histórica” (Costa, 1984), lo cual sin duda repercutiría favorablemente en la utilización de la Lengua Gallega, pero esta idea no llegaría a cuajar por el estallido de la Guerra Civil Española y la posterior dictadura, pasándose de un posible revivir de la Lengua Gallega a los años de represión y persecución que sufre ésta y todo lo relacionado con la cultura gallega durante la dictadura.

Ya a finales del periodo de la dictadura y dentro de la Ley General de Educación, año 1970, se encuentra el Artículo 17, que dice:

*“Las áreas de actividad educativa en este nivel (Educación General Básica) comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de*

*la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso de la lengua nativa (...)*”

Varios autores se refieren a este primer paso de la dictadura hacia el reconocimiento de la Lengua Gallega (y del Catalán y Vasco en sus respectivas comunidades) calificándolo como “tímido” (Jiménez y Bernal, 1992) o como una medida de intento de integración al capitalismo internacional, abandonando el aislamiento imperante (García, 1991), para ello se renuncia a las medidas represivo-impositivas existentes hasta el momento. Aunque se ve esta medida como insuficiente para reponer el estatus perdido, ya que, la Lengua Gallega no conseguirá este objetivo con solo incluirla en el curriculum o igualar sus horas de docencia con las de la Lengua Castellana, lo que en realidad se necesitaría sería, por ejemplo, que la lengua vehicular del conocimiento fuese en gallego. Y por supuesto, lo que no se puede hablar es de lenguas “nativas” (García, 1991) y reconocer su peso dentro del Estado Español.

### **3.2.3. La legislación pre-constitucional sobre Lengua Gallega**

Una vez terminada la dictadura y ya en una sociedad democrática en espera de una constitución que la regule, surgen una serie de leyes en relación con el uso de las lenguas en el Estado español. El 30 de mayo de 1975 aparece el Decreto nº 1433/75 (Véase Anexo I) para la introducción de forma experimental de las lenguas propias de cada comunidad, aunque se sigue hablando de las lenguas “nativas”, se sigue dando prioridad al aprendizaje del castellano. Se regula para la introducción de las lenguas “nativas”, la idoneidad de los libros de texto y el material didáctico, así como, la preparación y formación del profesorado que las impartirá.

El 4 de octubre de 1975, mediante el Decreto 2929/1975 (Véase Anexo I), se intenta regular el uso de forma voluntaria de las lenguas regionales. Los aspectos a destacar en este Decreto es que ya no se habla de lenguas nativas sino de regionales, se busca un respeto y cultivo de estas lenguas, se liberaliza el uso, pero no en actos oficiales, con lo cual sigue el dominio de la Lengua Castellana.

El 25 de julio de 1977 se retoma la idea del año 1936 y se constituye la Asamblea de Parlamentarios de Galicia, lo cual da nuevas esperanzas y expectativas sobre el desarrollo del gallego y el cuidado de éste. Son también claves las fechas de marzo de 1978 en que se aprueba el régimen preautonómico y la de abril del mismo año, en la que se constituye la Xunta Preautonómica.

### **3.2.4. La Lengua Gallega en la Constitución**

Ya el 31 de octubre de 1978 se aprueba la Constitución Española, en la cual, en cuanto a materia de las lenguas regionales (Véase Anexo I), por fin, se consigue que estas sean consideradas como oficiales dentro de las distintas regiones a las que pertenece, continuándose con la intención de cuidarlas y respetarlas como patrimonio del Estado Español.

El siguiente paso que se da dentro de la legislación, es la incorporación de la Lengua y la Cultura Gallega en el Sistema Educativo de Galicia mediante el Real Decreto 981/1979 de 1979 (Véase Anexo I). Se considera al lenguaje como la “columna vertebral” de la identidad de una comunidad, por lo cual se debe de cuidar, cultivar y conseguir una continuidad de las medidas pretendidas por el Estado de conservación de las distintas culturas y tradiciones que conforman el Estado Español. Estas medidas vienen tomadas desde el Estado central, ya que, en Galicia aun no se ha firmado el Estatuto gallego como en otras comunidades.

Se incorpora, por tanto, el gallego como materia en el curriculum del alumnado de los niveles de: Educación Preescolar, Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado. Una nueva medida a tomar será que antes del inicio de las clases se considerará cual es la lengua materna predominante entre el alumnado, la cual se debería de utilizar como lengua vehicular de los contenidos, ya que, con esta medida facilitaremos el aprendizaje de los contenidos (Alonso, 1973; UNESCO, 1953 y Gabriel, 1992). Se intenta también, crear la infraestructura

necesaria para poder llevar a cabo este proyecto, para ello, se crean Cátedras de Lengua y Cultura Gallega en las Escuelas de Formación de Profesorado, y se incorporan Cátedras en los Institutos de Bachillerato. Se intentará la elaboración por parte de la Administración de los libros de texto y el material didáctico necesario para impartir las clases.

### **3.2.5. El gallego en la legislación autonómica**

En 1980, en el Artículo 5º (Véase Anexo I), se ratifica lo decretado en 1978, sobre la incorporación del gallego en las escuelas y lo aprobado en la Constitución, con la firma del Estatuto Gallego.

El 24 de julio de 1982, con el Real Decreto 1763/82 de 24 de julio (Véase Anexo I), se produce la llegada de la transferencia de las funciones, personas, servicios y dotaciones presupuestarias para el sector educativo, la cual, deja a la Autonomía Gallega la regulación y administración de los servicios y funciones, tales como (Costa, 1984):

- \* Las Direcciones Provinciales del MEC, las distintas Inspecciones y los servicios de orientación.
- \* La dependencia, titularidad administrativa, propiedad y otros derechos que el Estado ostenta sobre toda clase de edificios e instalaciones de enseñanza no universitaria.
- \* Creación, propuesta en funcionamiento, transformación, clausura, traslado, impresión, régimen jurídico y administrativo de los centros, secciones y unidades públicas.
- \* Las competencias, funciones y atribuciones acerca de los centros privados.
- \* Los actos de administración del personal.
- \* La elaboración, aprobación y ejecución de planes, programas, normas y orientaciones para las enseñanzas básicas complementarias, para la enseñanza del gallego, para el desarrollo de proyectos de experimentación e investigación educativos.

- \* La aprobación de libros de texto y material didáctico para las enseñanzas complementarias, para la enseñanza del gallego.
- \* La edición de libros de escolaridad.
- \* Todo lo referido a las construcciones escolares, incluido el establecimiento de normas técnicas y especificaciones, a salvo de las normas básicas establecidas por el Estado, lo cual incluye además la elaboración de proyectos experimentales.
- \* La tramitación y resolución de subvenciones a los centros privados y las declaraciones de interés social de obras en dichos centros.
- \* El transporte, los comedores, las escuelas hogar y los centros de vacaciones.
- \* El protectorado de fundaciones docentes.
- \* La gestión de becas y ayudas.
- \* La inscripción y registro de los centros docentes.

Destaca también el 1 de julio de 1982 la aparición del “Informe sobre enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo”, elaborado por una comisión, nombrada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Al ser un informe bastante extenso, se pueden resaltar de él los siguientes puntos. Entre sus objetivos:

- 2º. Proponer los principios generales en que debe basarse una convivencia perfecta de las lenguas españolas hasta alcanzar un bilingüismo, espontáneamente aceptado, en los territorios que cuentan con un idioma propio y distinto del castellano.
- 3º. Recomendar una acción pedagógica para que pueda elevarse la competencia expresiva de todos los españoles en la lengua que constitucionalmente les es común, y para aquellos que, además, tienen reconocida estatutariamente otra lengua oficial logren en ella idéntica competencia.

Se habla de bilingüismo y sobre todo de un punto que se puede considerar importante para la supervivencia de cualquier lengua, no solamente del gallego, que

es la convivencia en las situaciones en las cuales se dé el contacto de una o más lenguas, y esta convivencia ha de ser espontánea en las personas, con lo cual evitaremos las fricciones que hacen que una lengua degrade a un estatus menor a la otra, con este primer paso llegaríamos inevitablemente al objetivo número tres de esta comisión.

Además de los objetivos, se plantean unas recomendaciones pedagógicas generales, por parte de la Comisión, destacando entre todas ellas:

- 1ª. Tanto el castellano como, en su caso, la lengua territorial deben tener la consideración de lengua propia de los alumnos. Si es cierto que una de las dos será su lengua materna, en la mayoría de las ocasiones éstos conocerán la otra lengua en grado bastante para fundar sobre él una pedagogía de lengua propia, aunque sea insuficientemente conocida.

Sólo en los casos en que los alumnos desconozcan en absoluto la otra lengua, ésta debe ser objeto de un tratamiento didáctico especial, que lleve al alumno a un bilingüismo equilibrado, con suficiente competencia comunicativa y capacidad expresiva en ambas lenguas.

- 2ª. El número de horas que se destine a enseñar los dos idiomas, así como el que se dedique al empleo de uno u otro en las aulas, debe establecerse con criterios variables, en función del conocimiento que de ellos posean los alumnos, de sus propios intereses como ciudadanos, de la experiencia, de los deseos de los padres y de cuantos factores se consideren el objetivo final: conseguir un bilingüismo real al acabar los estudios de EGB.

Estas recomendaciones se pueden considerar aceptables y necesarias, no se propone prefijar un número determinado de horas como se venía haciendo hasta el momento sino que se propone analizar las necesidades reales de uso del alumnado en una lengua u otra, y sobre todo el uso de la lengua materna, la cual la comisión trata más a fondo en las recomendaciones pedagógicas generales sobre el bilingüismo.

“Como ya se ha dicho, en los territorios con lengua propia el sistema escolar ha de proponerse como fin que los alumnos, al término de su ciclo educativo obligatorio, posean un dominio pleno de las dos lenguas, lo que significa que sean capaces de utilizarlas con corrección y eficacia en cualquier situación y con cualquier finalidad.

Para conseguir tal objetivo es preciso:

- 1º. Que los programas en todos los niveles, incluyan la enseñanza de las dos lenguas en la medida necesaria para asegurar su logro.
- 2º. Que, además, las dos lenguas sean utilizadas, como idiomas de enseñanza, en el “curriculum” escolar.

El comienzo y el grado de utilización de cada lengua como tales idiomas de enseñanza deben fijarse en cada caso de acuerdo con un conjunto de factores que influyen sobre el aprendizaje y conocimiento lingüísticos, como, por ejemplo, el grado de uso ambiental de cada una de ellas. La variedad de estos factores aconseja una gran flexibilidad en este punto, con tal de que se mantenga el objetivo final del pleno dominio de las dos lenguas.

- 3º. Si, como resultado de esta flexibilidad, existen en un territorio escuelas con distintos niveles lingüísticos, los padres podrán elegir entre ellos en la medida de lo posible.
- 4º. En principio, la iniciación en la enseñanza se hará en la lengua materna del alumno, para introducirle a continuación en la otra lengua. Sin embargo, en los casos en que se considere factible y los padres lo aprueben, la lengua materna podrá utilizarse para introducir la otra desde el comienzo de la escolaridad. En este caso, los alumnos deben estar familiarizados con ambas lenguas hacia el segundo año de EGB.

5°. La atención a la lengua materna no debe significar el establecimiento de un doble sistema educativo según el origen lingüístico de los alumnos. Cualquier centro escolar de primer nivel debe estar en condiciones de admitir niños cualquiera que sea su lengua materna”.

Se sigue reiterando como objetivo obtener el dominio de las dos lenguas de la comunidad respectiva donde hay más de una. En contra de lo que se venía haciendo hasta al momento en que se usa como lengua vehicular dentro del aula el castellano, se propone hacer un estudio de los factores ambientales y las necesidades existentes para decidir cual de las dos lenguas sería la más aconsejable utilizar, como el uso no debería de ser rígido, se propone flexibilidad, con una posibilidad de cambio en todo momento.

En cuanto a la lengua materna se proponen dos posibilidades, por una parte aprovecharla como introductora gradual de la otra lengua, o si se ve factible hacer uso de las dos lenguas desde un primer momento de la escolarización, siguiendo en todo momento la recomendación de flexibilidad. Se vuelve a tocar en este punto, lo ya expuesto anteriormente (Alonso, 1973; UNESCO, 1953 y Gabriel, 1992), sobre la necesidad de la utilización de la lengua materna como lengua vehicular ya que el aprendizaje por parte del alumno se verá facilitado y habrá una mayor posibilidad de éxito.

En 1983 se da otro de los grandes pasos en la recuperación del gallego, la Ley sobre la normalización lingüística de éste, existiendo muchas propuestas de normalización, con una tendencia u otra dependiendo del partido político del cual procediera.

El 15 de junio de 1983 es aprobada por el Parlamento de Galicia (Véase Anexo I, en el cual, se citarán las leyes que hacen referencia a los derechos de uso y la utilización del gallego en la escuela), pasando a ser la herramienta legal imprescindible para la recuperación del idioma. En ella se recogen las bases del

proceso de normalización del gallego, es decir, su implantación a los tres ámbitos sociales donde fue rechazado durante la historia de los siglos pasados: Administración Pública, Enseñanza y Medios de Comunicación. Esta ley en su Título I reitera la condición del gallego como lengua propia y oficial de Galicia. El Título II se ocupa del uso del idioma gallego en la actividad de la administración pública. El Título III se ocupa de la incorporación del gallego a la enseñanza, proponiendo como objetivo conseguir, al final del ciclo educativo, que los alumnos conozcan el gallego al nivel oral y escrito de igual modo que el castellano. El Título IV se ocupa del gallego en los medio de comunicación. En el V, del uso de este idioma en la emigración y en los territorios limítrofes de Galicia; y el Título VI remarca la obligación que la administración autonómica tiene para asumir el proceso normalizador de este idioma.

En cuanto a la ley en sí, se siguen las pautas anteriores plasmadas en la Constitución, ya que toda ley debe estar amparada por ella. Se habla de dos lenguas oficiales en Galicia, aunque se afirma, en el primer artículo que la lengua propia de la Comunidad de Galicia es el gallego. En cuanto a las Administraciones públicas, se publicarán todos los escritos oficiales en los dos idiomas oficiales, así, por ejemplo, nos encontraremos impresos publicados en los dos idiomas. Por otra parte se propone flexibilidad a la hora de la redacción de cierto tipo de documentos, los cuales serán redactados en el idioma en que se presenta o en el que se solicite.

Referente al uso del gallego en el Sistema Educativo nos encontramos que, la Lengua Gallega será la lengua oficial de todos los niveles educativos y no de algunos como hasta al momento ha estado ocurriendo. Se podría decir que se hace caso a las recomendaciones pedagógicas del uso de la lengua materna como lengua vehicular en un primer momento, aunque se deberá promover el uso de la Lengua Gallega. En cuanto a los niveles de estudio universitarios, educación de adultos y la educación especial se siguen medidas de la índole de las anteriormente citadas.

La Ley de Normalización Lingüística sigue con más puntos, que no se reflejan aquí por su extensión y por centrar esta reflexión más en los aspectos

educativos, sobre el uso de la Lengua Gallega en los medios de comunicación, en el Exterior y de la Administración autonómica y la función normalizadora.

A posteriori de la Ley de Normalización Lingüística surgen varios Decretos y Órdenes que intentan completar esta Ley. Son éstos importantes porque se tiende cada vez más hacia la normalización que se busca con medidas más concretas.

En 1983 se aprueba el Decreto 135/1983, del 8 de septiembre, para el desarrollo de la Ley 3/1983 de Normalización Lingüística para la enseñanza. En él podemos encontrar dos partes, una primera en que se hace referencia a la distribución de las horas de la materia de gallego, de forma general, y los distintos usos que se hará de él. Y en una segunda parte que se centra, sobre todo en aclarar cuales serán las condiciones por las cuales un alumno podrá ser exento del estudio de la asignatura de Lengua y Literatura Gallega.

En 1987, surge la Orden del 31 de agosto de 1987 (Véase Anexo I). La aparición de esta Orden, enviada a los centros de enseñanza no universitaria, surge en defensa del Artículo 2º, apartado 3 del Decreto 135/1983:

*Artigo 2º.*

*3. Nas materias non aludidas neste artigo, calquera que sexa o nivel ou modalidade na que se impartan, excepción feita do previsto no apartado anterior, usarase indistintamente o galego e o castelán, se ben o respectivo Consello de Dirección, Órgano superior competente do Centro ou Departamento haberá de arbitrar un equilibrio na utilización dun e doutro idioma.*

En él la Dirección General de Política Lingüística considera que no se está dando un verdadero equilibrio en el uso de las dos lenguas oficiales de Galicia, siendo el desequilibrio más favorable a la Lengua Castellana, la cual se usa de forma mayoritaria y sin hacer caso a las recomendaciones del Decreto, por ello se propone en la Orden que en el ciclo medio y en el superior de Enseñanza General Básica se impartirá en Lengua Gallega, como mínimo, la asignatura de Ciencias Sociales; en el Bachillerato, en el Curso de Orientación Universitaria y en la Formación Profesional

se impartirá como mínimo dos asignaturas en Lengua Gallega. La Inspección Educativa será la encargada de velar por el cumplimiento de esta resolución. Aunque esta medida no se llegó a cumplir de una forma deseada por la Administración, la podemos ver dentro de la normalización lingüística como la más seria para tender a ella y hacer que la Lengua Gallega salga de su apartamiento de la asignatura de Lengua y Literatura Gallega, gracias a sus propuestas tan concretas del uso. Uno de los puntos que se puede considerar como negativo con la toma de estas decisiones, es que, ahora no se tendrá en consideración la lengua materna como recomiendan los pedagogos en ciertas asignaturas, ya que se ordena el uso del gallego.

Con la transición en el gobierno de la Xunta de Galicia de Alianza Popular al Partido Socialista Obrero Español se hacen algunas rectificaciones en la redacción de la ORDE do 31 de Agosto de 1987, redactándose la Orden del 1 de marzo de 1988. Intenta esta Orden retocar aspectos que en un principio puedan parecer meramente lingüísticos, pero que en realidad tienen un trasfondo político muy grande. Uno de los cambios, por ejemplo, lo encontramos en el Artículo 1 de la anterior Orden donde se menciona al gallego como la lengua propia de la Administración educativa, para añadir en la nueva Orden a la Lengua Castellana. En el Artículo 2 se pasa a decir “fomentar” donde se decía “usar normalmente”. Donde se dice que todas las actuaciones, rotulaciones,... , de los Centros se redactarán en gallego, ahora se dice que se hará “normalmente”, lo mismo ocurre con los Artículos que hacen referencia a los anuncios y avisos, etc. del Centro. Se frena con todas estas medidas las iniciativas de normalización e “independencia” de la Lengua Gallega que se habían iniciado con la anterior Orden, el motivo lo podremos encontrar (García, 1991) en la transición en el equipo de gobierno de la Xunta de Galicia, se pasa de un partido, Alianza Popular, contrario al del Estado Central, al Partido Socialista Obrero Español, a una coincidencia de partidos. Se cree que la ORDE do 31 de Agosto de 1987, hechas por Alianza Popular, fue una “patata caliente”, para el partido entrante y comprometer su situación, dividiéndolo entre el pueblo gallego, que aceptaba las medidas de esta Orden y el Estado Central el cual consideraría las medidas como anticonstitucionales, viéndose en la encrucijada de si luchar por la defensa de la Orden o acatar lo que dice su partido central. La decisión de nuevo equipo de

gobierno es la publicación de la Orden del 1 de marzo de 1988, antes de que el Estado Central ponga un Recurso de anticonstitucionalidad.

En 1995 estando el Partido Popular en el gobierno, antigua Alianza Popular, nos encontramos de nuevo con la misma situación que en 1987, la redacción de un decreto y la posterior modificación de este por la denuncia de algún estamento, en este caso la “Asociación Gallega para la Libertad de Idioma” al considerar anticonstitucional lo decretando, sentenciando a favor el Tribunal Superior de Justicia de Galicia.

El decreto en cuestión es el 247/1995 (Véase Anexo I), de septiembre de 1995. Se desarrolla la Lei 3/1983 de Normalización Lingüística, para su aplicación a la enseñanza en Lengua Gallega en los niveles no universitarios. En ella se especifican las materias que deben ser impartidas en Lengua Gallega (las materias a considerar son las estipuladas en la L.O.G.S.E.). Se retoma de nuevo la idea de que en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria se utilizará como lengua vehicular la lengua materna predominante. En el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se impartirán en Lengua Gallega por lo menos dos asignaturas, una de las cuales será las relacionadas con el medio natural, social y cultural. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria se impone el uso en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y las optativas. En el nivel de Bachillerato serán dos asignaturas, una común y una propia de la especialidad. Después de la reclamación ante el Tribunal Superior de Justicia de Galicia, surge el decreto 66/1997, de 21 de marzo de 1997, como en casos anteriores las rectificaciones que se hacen en el anterior decreto, parecen meramente lingüísticas, ya que lo que se propone es la aparición de “con carácter general” en algunos artículos, así donde decía: “A Administración educativa de Galicia e os centros de ensino dela utilizarán a lingua galega e fomentarán o seu uso...” ahora dirá “A Administración educativa de Galicia e os centros de ensino dela utilizarán, con carácter xeral, a lingua galega e fomentarán o seu uso...”. Si lo dispuesto en este Decreto y en el anterior se cumpliese en su mayoría se conseguiría el tan ansiado objetivo de equiparar la Lengua Gallega y la Castellana (García, 2000).

### **3.3. Diglosia vs. Bilingüismo**

A lo largo del presente trabajo han aparecido términos como Diglosia y Bilingüismo, la intención de este apartado es intentar poner un poco de claridad entre estos dos conceptos para evitar posibles confusiones, para ello se aportan las distintas definiciones que han aparecido a lo largo de los años por distintos autores de renombre en el tema.

Jesús Alonso Montero (1993, en su obra *“Informe –dramático- sobre la Lengua Gallega”*, se decanta por decir que en Galicia se da una situación de diglosia, aunque en un principio habla de “dilingüismo” para después usar el concepto de diglosia. Los usos que se hacen de las dos lenguas son diferentes, reservándose la Lengua Castellana para actividades “nobles” y la Lengua Gallega para actividades de poco “rango”.

Rafael Ll. Ninyoles (1972), en la línea de Alonso, define a la diglosia como: *“Aquella situación en que se produce una escisión o superposición lingüística entre una variedad “alta” (A), que se utiliza en la comunicación formal –literatura, religión, enseñanza, etc.- y una variedad “baja” (B), frecuentemente poco cultivada, que se usa en las conversaciones de carácter no formal y familiar”*.

Rafael Cachón (1975) basándose en Ninyoles, afirma que la situación que se da en Galicia, es de diglosia más que bilingüe, por las connotaciones ideológicas que conlleva éste. Ya que, para él el bilingüismo es una situación individual, “situación microsociolingüística”, mientras que la diglosia es una situación social que atañe a todo el grupo, “situación macrosociolingüística”, por ello la sociedad gallega es diglósica y no bilingüe.

Siguiendo las diferentes definiciones, se puede encontrar con las siguientes características de la diglosia: se da en el ámbito social más que en el ámbito

individual, no se podría hablar pues de sociedades bilingües (Rigó, 1981); en la diglosia se produce un dominio de una lengua que normalmente se denomina A, L<sub>1</sub>, Alta sobre una segunda lengua dominada B, L<sub>2</sub>, Baja. Los usos de estas dos lenguas también es diferente, siendo para usos oficiales, comunicación formal, producción científica, etc. la lengua A y para uso familiar, comunicación no formal y privada la lengua B. En la mayoría de los casos la lengua B es la propia de la comunidad, siendo desplazada por la lengua A, que es la foránea.

En cuanto a Galicia, actualmente, se defiende la posición de que se da una situación de diglosia. Pilar García Negro (1991), se basa en que se sigue produciendo una situación de privilegio a favor de la Lengua Castellana, reduciéndose los usos de la Lengua Gallega a usos primarios, el gallego es “víctima” de una legislación que favorece esta situación descompensada.

En cuanto a las posibles definiciones de Bilingüismo, Titone (1976) afirma que *“el bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión. Por lo tanto, el verdadero bilingüismo, en el sentido estricto de “equilingüismo” o “ambilingüismo”, muy corriente entre niños educados en el uso simultáneo de dos lenguas, implica la presencia en mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal. El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas psicolingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas”*.

Para Rafael Ll. Ninyoles (1980): *“... hemos definido como bilingüe a aquel individuo que usa como A y B conjuntamente un idioma y otro”*.

Se sigue haciendo referencia a lengua A o B, L<sub>1</sub> - L<sub>2</sub>, Alta – Baja. Pero si en la diglosia teníamos que A>B ahora en el bilingüismo el esquema sería A = B, se supone la igualdad de las dos lengua en el individuo con dos códigos o esquemas diferenciados. Se habla, como se ha dicho anteriormente, que el bilingüismo es una situación individual. Para favorecer esta situación debería existir una legislación que respaldase el uso de las lenguas en las mismas condiciones.

### **3.4. Tipos de Bilingüismo**

Si se entiende el bilingüismo como la capacidad que tiene el individuo para comprender y expresarse en dos lenguas, puede aparecer en distintas situaciones o bajo diferentes modalidades que es necesario delimitar, y va a depender fundamentalmente del momento de su aparición, de la competencia alcanzada, del contexto de su adquisición y su práctica (Romaine, 1995). Unas personas llegan a ser bilingües porque en su tierra hay dos lenguas en contacto y son obligados a hablar una u otra según el interlocutor con quien se enfrente. Otros sujetos hablan dos o más lenguas porque las han aprendido por su interés cultural o por su utilidad en las relaciones de los pueblos. En unos casos, el bilingüismo se adquiere desde la infancia, en otros, sólo se llega a esta condición al llegar a adultos.

Dentro del concepto de bilingüismo, puede encerrarse pues, muchas situaciones bilingües. Cada autor habla de distintas clases de bilingüismo, pues cada uno puede entender el mismo concepto de distinto modo. Unos hacen diferenciaciones a partir del conocimiento relativo de las lenguas, otros basan sus clasificaciones en la situación social del bilingüe, otros en la edad de adquisición de la lenguas, e incluso se puede llegar a clasificaciones interconexionando cualquiera de estos puntos de partida.

Ante la diversidad, se vuelve prioritario el establecimiento de una tipología que evite que, bajo la misma denominación, se haga referencia a realidades psicolingüísticas diferentes. Los intentos en este sentido han utilizado como criterios

básicos de clasificación la cronología de aparición del bilingüismo, la relación entre los sistemas semánticos de ambas lenguas, el grado de dominio o el contexto socio-cultural en que sucede (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Para la definición de los distintos tipos de bilingüismo, y siguiendo la clasificación más aceptada por muchos autores (Silvestre y Sole 1993), se encontrarán distintas clasificaciones dependiendo de los aspectos que se tengan en cuenta (cognitivos, culturales, etc.).

Diferentes autores defienden la idea de que no hay un valor absoluto de la noción de bilingüismo, sino que existen distintos grados, que irían desde una competencia mínima en la segunda lengua, hasta un dominio equilibrado en las lenguas, en esta primera clasificación se diferencia Bilingüismo Dominante vrs. Subordinado (Weinreich, 1953), Bilingüismo Equilibrado vrs. no Equilibrado (Lambert, 1962) o Bilingüismo Equilibrado vrs. Dominante (Silvestre y Sole, 1993).

Bilingüismo Equilibrado: *“aquellos individuos que poseen una competencia equilibrada en las dos lenguas ( $L_1$  y  $L_2$ )”*.

Bilingüismo Dominante: *“aquellos sujetos que muestran una competencia superior en una de las dos lenguas”*.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el esquema de estos dos tipos de bilingüismo sería, para el Bilingüismo Equilibrado  $L_1 = L_2$  y para el Bilingüismo Dominante sería  $L_1 > L_2$  o  $L_1 < L_2$ .

Una de las distinciones más populares dentro del bilingüismo es la que se establece a partir de la relación semántica entre las lenguas (Weinreich, 1953; Ervin y Osgood, 1965; Lambert, 1968; Diller, 1970; Saffer, 1976; Silvestre y Sole, 1993 y Brandín, 2001)

A la hora de diferenciar los tipos bilingüismo teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, insistiendo en el papel del lenguaje en la relación entre lenguaje y pensamiento, nos encontramos:

Bilingüismo Compuesto: *“se caracteriza porque cada palabra o unidad de lenguaje en una lengua y su equivalente en la otra lengua corresponden a una única unidad conceptual en el sujeto”.*

Bilingüismo Coordinado: *“Cada palabra corresponde a una unidad conceptual determinada mientras que su equivalente en la otra lengua corresponde a una unidad conceptual distinta”.*

En los dos casos el momento de aprendizaje de las dos lenguas es distinto. En el Bilingüismo Compuesto el aprendizaje de las lenguas es simultáneo, en el hogar familiar, desde muy temprana edad y en el mismo contexto para las dos. En el Bilingüismo Coordinado, el contexto en que se produce el aprendizaje de las dos lenguas es distinto e incluso la edad de comienzo del aprendizaje, ya que, muchas veces, el niño adquiere la lengua materna y cuando se incorpora a la escuela comienza el aprendizaje de la segunda lengua.

Se considera que el individuo que presenta Bilingüismo Coordinado posee un doble sistema de significado (Siguan y Mackey, 1986) mientras que el bilingüe compuesto posee un único sistema de significados. Se debe tener en cuenta que esta clasificación no es dicotómica, sino que existen posiciones intermedias entre los dos tipos de bilingüismo.

Considerando que el contacto de dos lenguas es también el contacto de dos culturas, tenemos que tener en cuenta los aspectos sociológicos y culturales en el desarrollo lingüístico de los bilingües, ya que estos son aspectos (Lambert, 1974;

Cummins, 1978; Hamers y Blac, 1987) o no del desarrollo. Los diferentes tipos de bilingüismo que encontraremos serían:

Bilingüismo Aditivo: *“las dos entidades lingüísticas y culturales en presencia aportan elementos complementarios al desarrollo del sujeto”.*

Bilingüismo Sustractivo: *“se caracteriza porque las dos lenguas y las culturas que representan compiten entre si por una posición de superioridad”.*

El primer caso se da cuando el medio familiar o la comunidad ve que el contacto de las dos lenguas y sus culturas es algo positivo para el desarrollo, el niño lo que hace es añadir un nuevo instrumento de comunicación, lo cual aumenta su bagaje cultural. En cambio el segundo caso se da cuando la comunidad atribuye un valor superior a una de las lenguas cuyo prestigio cultural y socioeconómico es mayor, casi siempre la situación es en contra de la lengua materna, la cual es vista con un prestigio cultural inferior a la segunda lengua. El fenómeno que se producirá es la sustitución de la lengua materna por la segunda lengua. A este fenómeno de contacto de dos culturas en relación con el bilingüismo lo han llamado Hugnet y Vila (1997) “biculturalismo”.

Si se tiene en cuenta el modo en como el sujeto ha alcanzado la condición de bilingüe

Bilingüismo Social: *“aquellas situaciones en las que las lenguas se aprendieron en el ambiente que rodea al individuo, por el contacto directo con los ciudadanos que hablan más de una lengua”.*

Bilingüismo Escolar: *“es aprendido técnica y formalmente en las aulas y centros específicos de estudio”.*

El bilingüismo social es el propio de las comunidades regionales, que se ven obligadas a utilizar su lengua autóctona para las funciones más informales de la vida cotidiana, y la lengua del Estado o de la metrópoli para las actividades más formales. Mientras que el bilingüismo escolar es la modalidad que surge por las necesidades sociales o individuales por alcanzar el dominio de una segunda lengua, para un mayor desarrollo o triunfo social, por lo que se asocia a situaciones y ámbitos más bien cultos (Sears, 1998).

Teniendo en cuenta el momento de aprendizaje del segundo idioma, se pueden clasificar los sujetos bilingües en:

Bilingüismo Inicial: *“cuando el aprendizaje de las dos lenguas se consiguió simultáneamente durante los primeros años de vida”.*

Bilingüismo Tardío: *“cuando el contexto y aprendizaje de la segunda lengua se producen después de los años de la infancia”.*

### **3.5. Modelos de enseñanza y Bilingüismo**

Por el año 1951, un grupo de especialistas convocados por la UNESCO, en París, redactaron un informe en el que se afirmaba: *“es axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna”* (UNESCO, 1953). Dicha afirmación se argumentaba mediante razones psicológicas, sociológicas y educativas. El “axioma” gozaba en aquellos momentos de poco soporte empírico, sin embargo, se convirtió prácticamente en un “principio” educativo (Vila, 1983).

La aplicación de este principio a lo largo de los últimos veinte años ha suscitado gran número de situaciones bilingües. Numerosos países han introducido en sus legislaciones el respeto a las diferentes lenguas de su territorio

incorporándolas a la enseñanza. El hecho es que hoy en día se encuentran un sin fin de situaciones bilingües que reclaman una presencia en la educación.

El crecimiento de la educación bilingüe motivó que se iniciaran un conjunto de trabajos que tenían como objetivo su evaluación, suscitando una necesaria clasificación de las diferentes modalidades existentes. El tema ha recibido numerosos tratamientos, dado la gran cantidad de características que entran en la educación bilingüe. Algunos autores (Kjolseth, 1973, Spolsky, 1974, Gaarder, 1976) han adoptado *modelos duales*, que consisten en distinguir dos formas, opuestas una a la otra, de llevar a cabo la educación bilingüe. Así, Kjolseth (1973) distingue los programas de asimilación frente a los de pluralismo. En los primeros se trataría de incorporar a los niños de lengua y cultura minoritaria al sistema mayoritario, mientras que los segundos buscarían el mantenimiento de la lengua y cultura minoritaria junto con el enriquecimiento que supone adquirir la lengua y cultura de la mayoría. Otros autores (MacKey, 1971) han intentado contemplar todas las variables implicadas y, consecuentemente, su tipología es enormemente sofisticada. La más completa es la de MacKey (1971) que contempla noventa posibilidades para la educación bilingüe. Trueba (1979), en una revisión de las distintas clasificaciones, afirma la falta de acuerdo entre los investigadores en torno a los términos “modelo” y, “tipo” y “diseño del programa”. Considera que el término “modelo” debería limitarse a las formas básicas de la educación bilingüe, “tipo” se referiría a programas que comparten importantes características con otros, pero que difieren en la modalidad de aplicación, en el énfasis en una u otra variable, etc.; mientras que “diseño del programa” quedaría limitado a la forma concreta de realizarse en el currículo las características anteriores.

Dependiendo de la mayor atención que se presente a la lengua materna o a la segunda lengua se llevará a cabo un tipo de modelo de enseñanza u otro. Ignasi Vila (1983), basándose en Fishman, hace referencia a tres modelos de enseñanza para tener en cuenta el bilingüismo:

*Modelo Compensatorio:* son programas que lo que buscan es compensar el déficit de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del Estado. Su objetivo último es conseguir un cambio de lengua en el individuo. Este modelo presenta dos modalidades. La *Transicional*, el individuo mantiene la lengua materna como la lengua de enseñanza en los primeros cursos, a la vez que se va introduciendo de una forma gradual la segunda lengua, para ser luego esta la lengua vehicular de la enseñanza. La modalidad *Uniletrado*, tiene de diferente con la anterior que a lo largo de la escolaridad se fomenta el uso de ambas lenguas pero únicamente para actividades orales, la lecto-escritura se realiza exclusivamente en la segunda lengua.

*Modelo Mantenimiento:* son también, programas dirigidos a las minorías lingüísticas, lo que buscan es conservar la lengua y cultura propias del alumno. Las dos modalidades que presenta tienen en común que los alumnos dominan la lecto-escritura en las dos lenguas y se utilizan como vehiculares de contenido. En la modalidad *Bilingüismo Parcial*, la lengua materna se restringe a temas concretos, relacionados con la cultura propia, mientras que en la modalidad *Bilingüismo Total*, no se producen restricciones para ninguna de las dos lenguas.

*Modelos de Enriquecimiento:* se corresponden con los programas de bilingüismo total. Su característica más notable es que son programas pensados para toda la comunidad no sólo para una minoría. Su objetivo final es el dominio de las dos lenguas por parte del individuo, por ello ponen más énfasis en la segunda lengua, ya que se supone que la lengua materna presenta menos problemas para el niño.

### **3.6. Bilingüismo y Rendimiento Académico**

A la hora de estudiar la relación del Bilingüismo con el rendimiento académico tenemos que tener en cuenta diversos factores. Así los primeros intentos para explicar el resultado académico pobre de muchos niños de lengua minoritaria se considero que tendrían un papel principal los factores lingüísticos. Un hallazgo frecuente era que el niño bilingüe tenía una realización pero en la parte verbal de los

tests de inteligencia, al igual que en las tareas académicas, y muchos investigadores argüían que el bilingüismo causaba “confusión mental”, y “handicap en el lenguaje” (Darcy, 1953; Peal y Lambert, 1962). Quizá la afirmación teórica más coherente con ello fue la hipótesis del “efecto de balanceo”, la cual proponía que el niño bilingüe paga por su habilidad en la segunda lengua, con una pérdida de la habilidad en la primera lengua.

Un intento algo diferente de explicación es la hipótesis de que el desajuste entre la lengua familiar y la de la escuela conduce a un retraso académico (Downing, 1974; UNESCO, 1953), es la llamada hipótesis del “desajuste lingüístico”. Sin embargo, investigaciones recientes apuntan la imperfección de la hipótesis y de la que el bilingüismo causa retraso académico y cognitivo. Un gran número de estudios sugieren que, más que causas confusión cognitiva, el bilingüismo puede influenciar positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico (Cummins, 1976 y 1978).

Viendo que las explicaciones lingüísticas simplistas no servían para explicar las dificultades del niño bilingüe, los nuevos estudios se empiezan a centrar en las variables socioculturales y los programas escolares más que en los factores lingüísticos.

Dos revisiones (Bowen, 1977 y Tucker, 1977) de las perspectivas lingüísticas en cuanto a la educación bilingüe han acentuado la primacía de los factores sociales sobre los específicamente lingüísticos o pedagógicos a la hora de explicar el progreso académico de los niños bilingües. Tanto Bowen como Tucker rechazan la generalización de la “teoría de la ventaja de la lengua vernácula” a partir de los altos niveles de habilidad académica y lingüística que los niños obtienen en los programas de inmersión.

Bowen y Tucker, están en lo cierto al rechazar las afirmaciones axiomáticas que tienen en cuenta el medio de enseñanza y al asignar un papel causal fundamental a los factores sociales (Cummins, 1983). Tal como indican Paulston (1976) y

Fishman (1977), los efectos de los programas de educación bilingüe se entienden sólo cuando estos programas se ven como el resultado de constelaciones particulares de factores sociales, más que como variables independientes por derecho propio.

Podemos ver, pues, el peso de los programas escolares, ya que aunque los programas de inmersión y de submersión implican ambos una lengua diferente en casa y en la escuela, en otros aspectos son bastante diferentes (Cohen y Swain, 1976; Swain, 1978). En los programas de inmersión todos los estudiantes empiezan el programa con poca o ninguna competencia en la lengua de la escuela y se les motiva cada vez que se sirven de ella. Por otro lado, en los programas de submersión, los niños están mezclados con estudiantes cuya primera lengua es la de la escuela y su falta de destreza en ésta es a menudo tratada como un signo de capacidad intelectual y académica limitada. Los niños en los programas de submersión a menudo se frustran a causa de sus dificultades de comunicación con el maestro.

Estas dificultades pueden surgir porque el maestro no sepa comprender la primera lengua del niño y también porque esta tenga expectativas diferentes, determinadas culturalmente, en cuanto a la conducta apropiada. Al contrario, en un programa de inmersión al maestro le es familiar la lengua del niño y su medio cultural y puede, por tanto, adecuarse a sus necesidades. En un programa de inmersión el maestro no desprestigia nunca la primera lengua de los niños y reconoce su importancia al introducir como materia escolar en cursos posteriores. Por otro lado, la primera lengua del niño de lengua minoritaria se considera a menudo como la causante de sus dificultades académicas y como un impedimento para aprender la segunda lengua. Así, pues, los aspectos de la identidad del niño que van asociadas con su primera lengua y su cultura familiar son raramente reforzadas por la escuela.

### **3.7. Situación sociolingüística en la actualidad en Galicia**

En el Censo de 1991, para las políticas lingüísticas de las comunidades autónomas que tienen una lengua propia, cooficial con el castellano, y para medir la

evolución en el conocimiento de las lenguas, cada comunidad con lengua propia proponía la realización de una serie de preguntas de interés para sí. Con respecto al gallego, en concreto, se preguntaba sobre el grado de conocimiento de este para poder entenderlo; hablarlo; leerlo o escribirlo y la frecuencia de uso, siendo la posible respuesta: siempre; nunca; a veces, en caso de señalarse a veces, se indicaba dónde (con la posibilidad de una o varias opciones): en familia; en la escuela; en el trabajo .

Resultan interesantes los niveles de conocimiento en las ciudades más importantes de Galicia, ya que, estudios parciales sociolingüísticos determinan que la utilización del gallego se da prioritariamente en el medio rural, que abarca dos tercios del total de la población. Los datos censales nos muestran que la población urbana, en parte procedente del rural, tiene un alto grado de conocimiento y competencia lingüística en la lengua propia de Galicia. (Véase Tabla 3.1).

*Tabla 3.1: Distribución de los sujetos de la Muestra por Centro de procedencia*

	<i>Población</i>	<i>Entienden</i>	<i>Saben hablarlo</i>	<i>Saben leerlo</i>	<i>Saben escribirlo</i>
<b>A Coruña</b>	241.808	86,00%	69,02%	51,2%	33,42%
<b>Ferrol</b>	88.101	87,88%	70,55%	48,36%	29,87%
<b>Santiago</b>	104.045	78,37%	71,86%	52,28%	37,48%
<b>Lugo</b>	77.728	83,91%	76,43%	49,79%	38,46%
<b>Ourense</b>	102.455	89,68%	78,52%	47,79%	33,62%
<b>Pontevedra</b>	70.238	87,44%	78,62%	46,19%	29,46%
<b>Vigo</b>	263.988	89,55%	73,94%	49,10%	31,30%

Entre los diferentes estudios realizados sobre la situación de la lengua gallega destaca el Mapa Sociolingüístico de Galicia (MSG), elaborado por el Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Gallega (1993, 1994, 1995 y 1996). Este estudio se centra en tres aspectos: las competencias lingüísticas, los usos y por último las actitudes.

En cuanto a la comprensión, el estudio refleja que el 97'1% de los encuestados entiende el gallego, refiriéndose a una comprensión "efectiva", cuando los autores del MSG hablan de comprensión "real" esta cifra aumenta al 99'9%.

Respecto a la competencia oral, a "saber hablarlo", declara saber hablar gallego más del 85% de la población; incluso entre aquellos que tuvieron el castellano como lengua inicial sólo una mínima parte considera nula su capacidad para hablar gallego. Esta elevada competencia oral se atiene independientemente de las diferencias intergeneracionales.

En las destrezas escritas (lectura y escritura) los datos son más variados y juegan un papel más importante la edad y el nivel de estudios, entre otros. Los porcentajes son más bajos que los de competencia oral activa y pasiva. Los resultados, considerando las circunstancias sociales de la lengua gallega, no deben de extrañar, ya que, no podemos olvidar que la enseñanza obligatoria se desarrolló exclusivamente en castellano desde sus orígenes y, a pesar de esta imposición y de otros factores conocidos, existe un buen porcentaje de población capacitada para leer y escribir en la lengua que habla. En el Mapa se indica también como factor que "dado que el castellano acapara la mayor parte del texto escrito, puede que no se sienta la necesidad de aprender a leer en gallego..." En las generaciones más jóvenes los porcentajes suben respecto a la capacidad de leer y escribir en gallego, así como en las personas con estudios medios o universitarios. Estos niveles son fruto de la introducción del gallego en las diferentes etapas educativas.

Por lo que refiere al uso de la lengua gallega, o como denomina el MSG lengua habitual, los datos reflejan que el gallego sigue siendo la lengua habitual predominante en Galicia (68'6%), sólo un 10'8% utiliza exclusivamente el castellano. El bilingüismo es la práctica más habitual y dentro de él tenemos "una marcada preferencia por el gallego".

Entre los datos barajados por el MSG es interesante destacar la caída intergeneracional que resulta peligrosa para la supervivencia del gallego. Los

porcentajes de monolingüismo o de uso de "más gallego" disminuyen de los abuelos de los entrevistados a los padres y de éstos a los propios entrevistados. En las generaciones más jóvenes, el grupo de edad de 16 a 25 los gallego hablantes habituales constituyen el 465% mientras entre los individuos de más de 65 años hay un 84'75% que habla exclusiva o predominantemente gallego.

Por ultimo en lo que se refiere a las actitudes la "característica" más destacada es su homogeneidad, ya que en según el MSG, no existen diferencias actitudinales importantes entre los distintos grupos poblacionales que considera el estudio. La variable que más diferencias introduce es la edad, junto con la lengua habitual.

De todas formas, la actitud general de la población ante la lengua gallega, según el estudio, se puede considerar positiva, ya que referida a una escala de 1 (valor más negativo) a 5 (valor más positivo), la media correspondiente al total alcanza los 3,6 puntos. Esta tendencia favorable se mantiene, pues la mayor parte de las medias de los subgrupos barajados por investigación se sitúan por encima del valor central 3. Las puntuaciones menos favorables, nunca inferiores a 2,5; corresponden a los informantes que entienden "poco" o "nada" el gallego, y los que dicen no ser capaz de hablarlo, aunque estos grupos representan un porcentaje muy bajo de la muestra.

## **CAPITULO 4**

---

# **VARIABLES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

---

## **4. VARIABLES CONDICIONANTES Y DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **4.1. Introducción**

Dentro de la investigación educativa una de las variables más estudiada es el rendimiento académico, asociado al éxito o el fracaso escolar. Aunque el binomio éxito-fracaso hace referencia a una normativa general sin tener en cuenta, a veces, el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno, lo cierto es que, en muchos casos, la situación de bajo rendimiento o fracaso lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social.

Al hablar de fracaso hay que tener en cuenta que no se está hablando de estudiantes torpes, sino de alumnos inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes. Sus resultados negativos comprometen sus estudios y su porvenir. Unas veces se trata de una situación poco duradera y transitoria. Otras veces, en cambio, es permanente y perturbadora.

El fracaso también se puede referir a la propia institución escolar y, de hecho,

muchas investigaciones en vez de plantearse por qué tantos niños fracasan en la escuela, empiezan a cuestionar por qué nuestras escuelas están fracasando con tantos niños. (González-Pianda y Núñez, 2002).

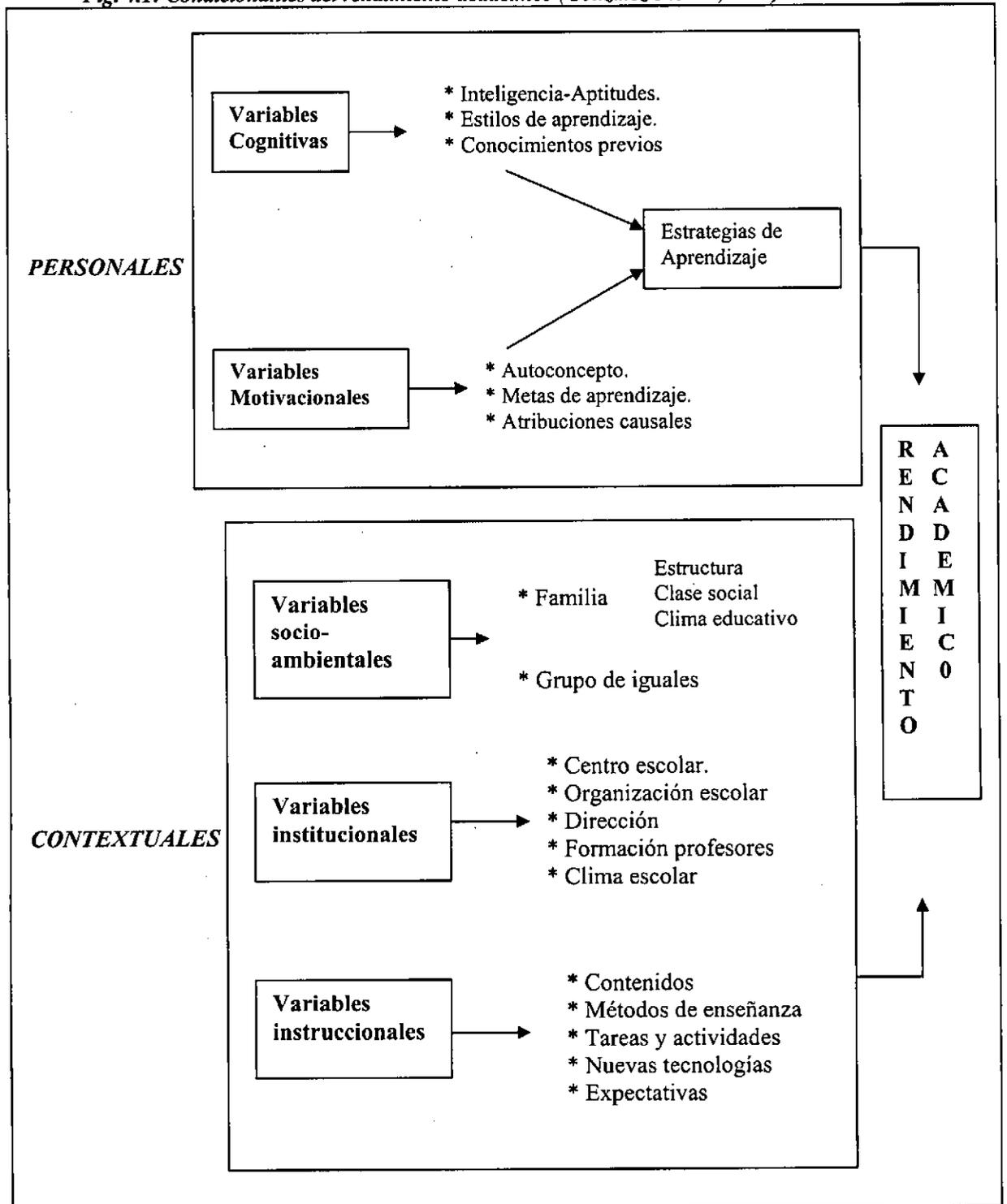
## **4.2. Determinantes/Condicionantes del Rendimiento Académico**

A la hora de delimitar qué factores están incidiendo en el éxito o fracaso escolar, no es extraño encontrarse con muchas dificultades, debido a que dichos factores o variables constituyen una red fuertemente entrelazada, por lo que resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada una de ellas.

En los últimos años, se ha avanzado en el sentido de superar los enfoques clásicos con una finalidad predictiva, pasando a otros más complejos con una finalidad explicativa a través de modelos estructurales o causales. Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico.

Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles (González-Pianda, 2003): las de tipo personal (cognitivas y motivacionales) y las contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales) tal como aparecen en la figura 4.1:

Fig. 4.1: Condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003)



Dentro de las variables personales se puede diferenciar entre variables de tipo cognitivas y de tipo motivacionales. Entre las variables cognitivas se puede encontrar aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz, como son la inteligencia,

aptitudes, estilos de aprendizaje que presenta, conocimientos previos que tiene sobre los diferentes temas, su edad y género. Por otra parte en las variables motivacionales se destaca el autoconcepto, las metas de aprendizaje que mueven al sujeto y las atribuciones causales que realiza de sus éxitos o fracasos.

Las variables contextuales se dividen en tres niveles. Las variables socioambientales, que hacen referencia a las variables relacionadas con la familia como son su estructura, la clase social y nivel económico y el clima educativo existente en la misma; y por otra parte la relación del sujeto con su grupo de iguales. Las variables institucionales se refieren a la escuela como institución educativa, o sistema, e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza llevados a cabo por los profesores, las actividades y tareas escolares que se realizan en las aulas, el uso de las nuevas tecnologías y las expectativas de los profesores y estudiantes.

De este conjunto de variables que influyen en el rendimiento académico las más estudiadas son las variables de índole personal y dentro de éstas las de tipo cognitivo. Paulatinamente por la influencias de diferentes investigaciones, se fueron incorporando otras variables a medida que se iba reconociendo la complejidad del tema y se va disponiendo de medidas fiables de variables más complejas como el autoconcepto, las metas de aprendizaje, atribuciones causales.

Para una mayor amplitud sobre el tema de las variables que condiciona el rendimiento académico, se procede a continuación a detallar de una forma más amplia cada una de las variables anteriormente mencionadas.

### **4.3. Variables personales**

Si se revisan las investigaciones sobre el tema se puede ver que un amplio porcentaje de los estudios realizados sobre la predicción del rendimiento académico,

son de tipo correlacional, aunque en los últimos años se ha trabajado mediante el contraste de modelos de tipo estructural que incluyen relaciones de causalidad entre las variables contempladas en los mismos (Castejón, Navas & Sampascual, 1996; Castejón & Pérez, 1998; Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996; Reynolds & Walberg, 1992). Tanto en unos como otros, las variables de tipo personal (del alumno) que con frecuencia aparecen como predictoras del aprendizaje y del rendimiento académico, pueden agruparse en dos dimensiones: cognitiva y motivacional.

### **4.3.1. Variables cognitivas**

Son las variables que constituyen la dimensión cognitiva las que con mayor frecuencia son usadas como predictoras del rendimiento académico, ya que, las tareas y actividades escolares exigen la puesta en juego de procesos cognitivos, aunque se debe tener en cuenta que son más las variables condicionan el aprendizaje académico.

Dentro de las tres variables antes mencionadas de carácter cognitivo, en primer lugar aparece la inteligencia-aptitudes. Siendo múltiples los escritos e investigaciones que se pueden encontrar en relación al tema, se puede decir que, la relación entre capacidad y rendimiento no es estable ni uniforme en los diferentes niveles de escolarización (González-Pienda, 2003), así lo demuestran los resultados de los estudios sobre inteligencia y rendimiento con valores altos en los primeros niveles de Educación Primaria, desciende en Educación Secundaria y llega, incluso, a no ser significativa en los estudios universitarios. Aunque en casi todos los trabajos revisados se han hallado conexiones significativas entre rendimiento e inteligencia, lo cual demuestra la consistencia de esta relación (Pelechano, 1972, 1977; Rivas, 1977; Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Carabaña, 1987; Álvaro Page et al., 1990; Pardo Merino y Olea Díaz, 1993, Barca y Peralbo, 2002). Sin embargo las correlaciones obtenidas son moderadas lo

que es una señal de que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores familiares y escolares.

Estos estudios constatan, por tanto, la existencia de una relación significativa y positiva entre las aptitudes de los alumnos y su logro académico, si bien no siempre coinciden en la amplitud de la relación. El grado de esta relación oscila dependiendo de si la medida de aptitud es general o específica, igual que la del rendimiento, y también parece depender de la edad de los alumnos. En relación al primer aspecto, los resultados de investigaciones realizadas en diferentes ámbitos culturales coinciden en señalar que los coeficientes de correlación son más altos en la medida en que coincidan ambas variables (aptitud y rendimiento) en su grado de globalidad o especificidad (Casanova Arias, 1988; Cuevas, 1993; Garanto, Mateo & Rodríguez, 1985; Minton & Schneider, 1985), aunque siempre hay excepciones (Alonso García et al., 1996, quienes obtienen mayores coeficientes de correlación entre aptitud general y rendimientos específicos que entre éstos y las aptitudes específicas). Y aún tomando como referencia las investigaciones que tienen en cuenta el nivel de globalidad/especificidad de ambas variables, la aptitud de los alumnos únicamente es capaz de explicar entre un 25% y un 35% de la varianza del rendimiento académico (Intelligence, 1997; Neisser *et al.*, 1996). En cuanto a la importancia de la edad de los sujetos, los resultados de las investigaciones correlacionales suelen indicar que la correlación entre aptitud y rendimiento decrece a medida que el alumno asciende en grado académico tal como se señala antes.

Según González-Pienda (2003) para interpretar estos resultados hay que tener presente la relevancia de los métodos de análisis de datos a la hora de encontrar una relación más o menos elevadas entre aptitudes y rendimiento. De hecho, existe gran diferencia entre los resultados obtenidos mediante el análisis de las correlaciones y aquellos derivados del análisis de modelos en los que se estiman hipotéticas relaciones causales, por ejemplo, en los modelos de análisis de estructuras de covarianza. La ventaja de manejar datos de investigaciones que utilizan modelos de relaciones causales, respecto a las simples correlaciones, es notable ya que mientras que en los primeros se pueden conocer los efectos directos, los indirectos y los

totales, de un coeficiente de correlación no se puede ir más allá de la mera constatación de que existe relación, no sabiéndose de que tipo es.

Las investigaciones hasta ahora mencionadas explican las razones del éxito o fracaso escolar por el peso de los factores relacionados con la inteligencia y las aptitudes de los estudiantes, aunque posteriormente, se ha comprobado que la inteligencia es una potencialidad que puede cristalizar o no en rendimiento escolar dependiendo de otras condiciones. La eficacia en el aprendizaje no está relacionada únicamente con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que depende también de cómo el alumno utiliza ese potencial a través de los denominados *estilos de aprendizaje*. Estos se describen como los modos diferentes en que los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares. De manera que dependiendo del estilo personal que adopten tendrán mayor o menor probabilidad de éxito escolar.

Pero, además de tener habilidades y saber utilizarlas, para obtener un rendimiento satisfactorio, también es necesario contar con lo que el alumno “ya sabe” (*conocimientos previos*) para conseguir un verdadero aprendizaje significativo. Los conocimientos previos son cada vez más decisivos a medida en que se avanza en los niveles educativos y su ausencia puede llevar a imposibilitar la comprensión de futuros aprendizajes, con lo que el fracaso está asegurado.

En muchas ocasiones, hay alumnos que contando con capacidad suficiente, sin embargo, no obtienen buenos resultados porque no saben que hacer ante una tarea determinada, fallan en la planificación al intentar abordarla, no se siente capaz de resolverla, o no elige la estrategia adecuada en el momento oportuno. Esto supone que, aún disponiendo de los medios y recursos cognitivos suficientes, por su forma deficiente de estudiar, no consigue los resultados esperados. En este sentido, el saber utilizar unas *estrategias de aprendizaje* adecuadas, planificando y controlando de forma consciente lo que hace, va a aumentar la eficacia en el rendimiento con unos resultados mucho más satisfactorios. El utilizar o no estrategias adecuadas de aprendizaje se convierte en un factor decisivo para explicar el éxito y fracaso escolar.

### 4.3.2. Variables motivacionales

Durante bastantes años, la psicología cognitiva ha enfatizado que el centro de atención sobre el aprendizaje escolar había que dirigirlo prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo. Sin embargo, en la década de los ochenta y, sobre todo, en la de los noventa, diferentes investigadores han resaltado la importancia de la vertiente motivacional y afectiva en la construcción de modelos coherentes que expliquen el aprendizaje y rendimiento escolar (Alexander & Judy, 1988; Pressley, Harris & Guthrie, 1992; Pintrich, Marx & Boyle, 1993; García & Pintrich, 1994; Pintrich, 1994; Borkowski & Thorpe, 1994; Schunk & Zimmerman, 1994; García, 1995; Pintrich, 1995; Boekaerts, 1996, Barca y Peralbo, 2002).

Para aprender, y mejorar el rendimiento, es imprescindible saber cómo hacerlo y poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además, es necesario *querer hacerlo*, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar (García & Pintrich, 1994).

En la práctica educativa la motivación escolar es el tema que más interrogantes y demandas plantea. La motivación se describe como un conjunto de variables en continua interacción entre sí. Es lo que pone en marcha y activa la conducta dirigiéndola hacia unas metas, que el estudiante se esfuerza en conseguir persistiendo en alcanzarlas. La motivación incluye además otras variables como las atribuciones causales, las expectativas de logro, la valía personal, la autoeficacia y, sobre todo, la autoestima y autoconcepto considerado como un elemento central en el estudio de la motivación y de la personalidad.

Dentro de los múltiples enfoques que estudian la motivación, existe un acuerdo en que son dos los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. Una de las personas que mejor ha estudiado este tema es Weiner, y en su teoría motivacional (Weiner, 1986), mantiene que el comportamiento motivado está en función de las expectativas de lograr una meta y el valor de esa meta. Según este autor, estos dos componentes se encuentran determinados por las *atribuciones causales* que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de sus éxitos o fracasos. Weiner (1985, 1986) afirma que las atribuciones son determinantes primarios de la motivación, en cuanto que influyen en las expectativas, en las reacciones afectivas y, consecuentemente, en la conducta de rendimiento y en los resultados que se obtienen. Aunque a la luz de las teorías cognitivas actuales y los resultados de las investigaciones más relevantes, no parece razonable poner en tela de juicio la relación entre motivación y rendimiento, cuando se focaliza la motivación en la adscripción de la causalidad, las conclusiones ya no son tan convincentes. Mientras que en unos estudios se han encontrado relaciones significativas y positivas entre la atribución a causas internas y rendimiento académico (Alonso García et al., 1996; Shanahan & Walberg, 1985; Valle et al., 1998; Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002), en otras investigaciones, no se obtiene evidencia de relación directa entre atribución de causalidad y rendimiento (Castejón, Navas & Sampascual, 1996; Platt, 1988). La discrepancia de los resultados de estas investigaciones puede ser debida a las diferencias entre las muestras, a la metodología utilizada en el análisis de datos, a los instrumentos de recogida de información utilizados en las diferentes investigaciones, etc. Por último, también es posible que la razón de tal discrepancia sea la ausencia en los modelos de variables importantes en la explicación del rendimiento académico. Covington (1992) señala que una de estas es el autoconcepto.

Destacar que gran parte de la investigación realizada sobre el *autoconcepto* se dirigió hacia su papel en la conducta académica del alumno. Esto ha sido así, no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo del niño (González-Pienda et al., 1997). En la mayoría de las investigaciones, se ha encontrado relacionado, el autoconcepto y las experiencias y/o

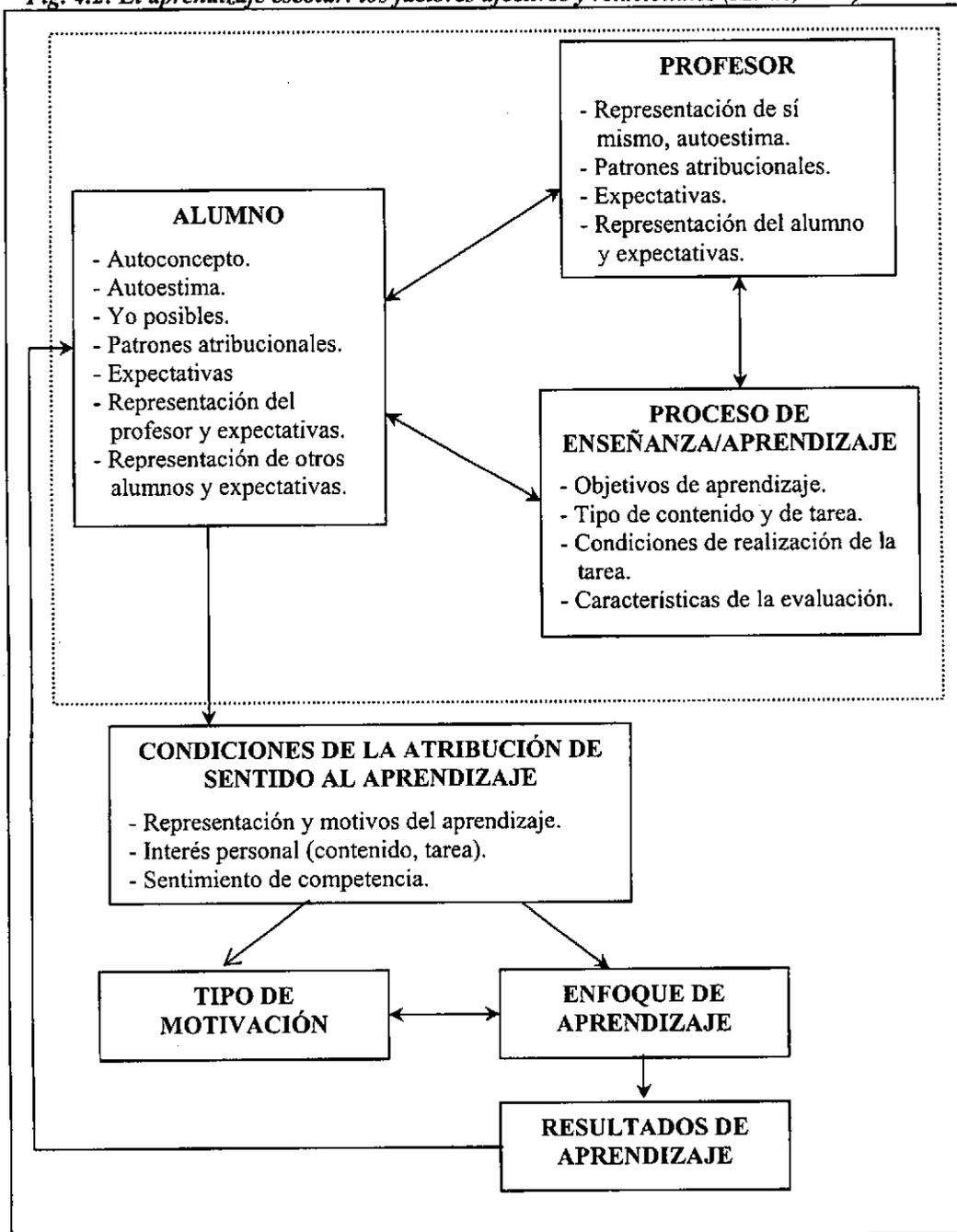
logros escolares de los alumnos. Una vez constatada dicha relación, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos (unidireccional, recíproca) y, conocido esto, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible tal relación. Los resultados de las investigaciones más relevantes no son concluyentes. La mayoría de las investigaciones realizadas, Helmke & van Aken (1995), Marsh (1988), Marsh (1990), Marsh & Yeung (1997), Skaalvik & Hagtvet (1990), Barca (2000); Barca y Peralbo (2002), ofrecen datos que evidencian la hipótesis de la causalidad recíproca entre autoconcepto y rendimiento académico, si bien no en todos los trabajos citados la evidencia es igual de contundente.

En otras investigaciones importantes se ha encontrado una relación unidireccional. Por ejemplo, Chapman & Lambourne (1990) o Newman (1984) concluyen que existe determinación únicamente del rendimiento sobre el autoconcepto de los alumnos, resultados que son apoyados por los hallados en el trabajo de Helmke & Van Aken (1995), si bien los autores concluyen que, debido a condiciones no suficientemente contrastadas, es más realista pensar en una influencia recíproca. En otros estudios, sin ser su objetivo principal la relación entre autoconcepto y rendimiento, no se obtiene relación causal significativa del autoconcepto académico sobre el rendimiento (Castejón & Pérez, 1998; Patrikakou, 1996). Por otra parte, el trabajo de Shavelson & Bolus (1982) informa de una clara determinación del autoconcepto sobre el rendimiento académico, resultados que también son apoyados por el trabajo de Marsh (1990), si bien este autor opta por interpretarlos como una relación recíproca.

Mariana Miras (2001) dentro la propuesta que hace de las características generales del contexto escolar y social en que se desarrollo el proceso de enseñanza aprendizaje (Véase Figura 4.2), ve al autoconcepto como la representación que la persona tiene de sí misma, su autoimagen, y se concibe como una noción pluridimensional, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona (apariencia y habilidades físicas, capacidades y características psicológicas, etc.). Salvo casos extremos, no percibimos nuestras propias características de una forma distante o imparcial, sino que nos encontramos afectivamente implicados en esta percepción. Para

dar cuenta de ello, la investigación psicológica propone la noción de autoestima (Miras, 2001). La autoestima hace referencia a la evaluación afectiva que se lleva a cabo del propio autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir, cómo se valora y se siente la persona en relación a las características que se autoatribuye, tendiendo, al contrario que el autoconcepto, a caracterizarse en términos globales y unidimensionales.

Fig. 4.2: El aprendizaje escolar: los factores afectivos y relacionales (Miras, 2001)



Algunos autores plantean la necesidad de superar el carácter excesivamente estático y proponen considerar también la representación que la persona tiene de sí misma en el futuro. Surge, así, la noción de “yoes posibles” propuesta por Markus y Nurius (1986), con dos funciones fundamentales. Por una parte, los yoes posibles orientan y guían el comportamiento de la persona en la medida en que existen yoes posibles que desea alcanzar y otros que trata de evitar. Por otra parte, constituyen marcos de referencia en los que la persona evalúa e interpreta su autoconcepto y conducta actual.

La conjunción de autoconcepto, autoestima y yoes posibles se crea y evoluciona a lo largo de la vida de las personas y en su construcción influyen primordialmente su historia personal de éxitos y fracasos, así como su relación con otras personas y el nivel de aceptación y soporte emocional que éstas le proporcionan, tendiendo gran influencia las atribuciones causales (Miras, 2001)

#### **4.4. Variables contextuales**

Como se ha mencionado anteriormente, las variables contextuales que influyen en el rendimiento escolar se dividen en: las denominadas socio-ambientales, siendo dentro de estas la que mayor influencia tiene la familia. Las denominadas variables institucionales, en la que se engloban todas las características del centro y que ejercen una influencia sobre el rendimiento académico de los sujetos. Y por último, las variables de tipo instruccional, en las cuales, se tiene en cuenta los contenidos a tratar en las aulas, el método de trabajo para tratar esos temas, el uso de las nuevas tecnologías, etc.

Por su interés para esta investigación analizaremos finalmente las variables socioambientales y teniendo en cuenta que los centros educativos no trabajan con una población de alumnos uniforme y homogénea. Cada alumno, además de su particular herencia genética, ha iniciado su proceso de socialización en el seno de

una familia que ayuda a construir la primera base de su personalidad sujeta a influencias y cambios posteriores. En efecto, dentro del seno familiar, el aprendiz construye la base de su personalidad, allí aprende los primeros roles, los primeros modelos de conducta, empieza a conformar la primera autoimagen de sí mismo, aprende las normas, la jerarquía de valores que pondrá en práctica, sabe de premios y castigos, etc.

Al estudiar el funcionamiento de las familias y su incidencia en el rendimiento académico se encuentran con múltiples variables que inciden de distinta forma en el mismo. Entre dichas variables se encuentran: a) la estructura o configuración familiar, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; b) el origen o clase social de procedencia conformado por la profesión y el estatus social de los padres así como por los ingresos económicos, el ambiente y medio socio-culturales con que cuentan los hijos y las características de la población de residencia, etc., c) el clima educativo familiar, en el se incluye tanto la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos como el clima afectivo familiar en el que se desarrolla el hijo, junto con las expectativas que han depositado en él. Siendo esta última, clima educativo familiar, la variable familiar que mayor peso tiene en relación al rendimiento escolar (González-Pienda, 2003).

Ha sido desde la perspectiva contextualista la que ha revitalizado la importancia de la implicación de la familia en los resultados del aprendizaje escolar (Caldas & Bankston, 1997; Hokoda & Fincham, 1995; Patrikakou, 1996; Peng & Lee, 1993; Reay & Ball, 1998; Tett & Crowther, 1998; West *et al.* 1998). En general, aunque no hay duda de la influencia de las pautas de socialización de la familia sobre las características cognitivas de los hijos, existe el convencimiento de que tales prácticas tienen capital importancia en la formación de determinadas actitudes, el autoconcepto y las atribuciones causales (Coleman, 1987; García Bacete, 1998). Por tanto, la relación entre la “implicación de los padres” en el aprendizaje y el rendimiento académico de sus hijos, más que directa, es indirecta (Reynolds & Walberg, 1992; Shumow, Vandell & Kang, 1996).

Las investigaciones sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos se pueden clasificar en dos grupos. En primer lugar, estarían los trabajos cuyo objetivo es explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condicionantes fundamentales que sensibilizando al alumno hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, inciden significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior. (Castejón & Pérez, 1998; González-Pienda et al. (2002a), Hokoda & Fincham, 1995; Klebanov & Brooks-Gunn, 1992; Morvitz & Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Reynolds & Walberg, 1992; Veiga, 1997). Los investigadores suelen diferenciar varios bloques de variables familiares: características estructurales y características psicológicas del ambiente familiar (Song & Hattie, 1984), variables demográficas y variables psicológicas (Shumow, Vandell & Kang, 1996), características socioeconómico-culturales y clima educativo familiar (Castejón & Pérez, 1998). Los resultados de estas investigaciones son coincidentes en afirmar que las variables que definen las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen un mayor poder explicativo que las variables que definen las características de la familia en sí misma (características estructurales, nivel social, nivel cultural, etc.). En todo caso, las variables de tipo estructural parece que influyen en el tipo de implicación de los padres en la educación de sus hijos y ésta sobre el alumno, su aprendizaje y su rendimiento académico (González-Pienda et al. 2002b, Patrikakou, 1996; Paulson, 1994).

En segundo lugar, están las investigaciones que estudian cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (Feldmann, Martínez-Pons & Shaham, 1995; González-Pienda et al. 2002b, Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons, 1992). En concreto, Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados

por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensas (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación).

Del conjunto de estas investigaciones, las expectativas que tienen los padres sobre la capacidad de sus hijos para obtener buen rendimiento académico es la variable que presenta mayor influencia. Incide directa y positivamente sobre el autoconcepto académico. Es decir, a medida que las expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos son mayores, el autoconcepto de estos se incrementa y también aumenta la confianza en sí mismos y la motivación académica. Además, las expectativas de capacidad también inciden positivamente sobre los procesos de atribución causal del éxito o fracaso de los alumnos, de manera que cuanto mayores sean las expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos, mayor es la tendencia de los hijos a responsabilizarse de sus logros académicos positivos y viceversa. Asimismo, otras variables como las conductas de ayuda, interés satisfacción o las expectativas de logro futuro también inciden significativamente sobre el rendimiento académico, no directamente, sino a través de su incidencia sobre las variables personales de sus hijos. Hay que destacar que, contrariamente a lo que se suele pensar, las recompensas y refuerzos externos y contingentes a los logros de los hijos que dispensan los padres, no favorecen el rendimiento académico (González-Pienda, 2003). Se constata que cuanto más realizan este tipo de reforzamiento los padres, más perjudican el autoconcepto académico de sus hijos, disminuye la responsabilidad de los hijos frente a los logros y el desarrollo de las aptitudes académicas y, paradójicamente, también el rendimiento académico es más bajo.

Respecto a la variable Grupo de Iguales, decir que tradicionalmente se ha puesto el interés en las interacciones que se dan entre el profesor y los alumnos olvidando las que se dan entre estos últimos, muchas veces conceptuadas como algo

no deseable que ejerce una influencia negativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Johnson, 1981).

Las relaciones que se producen entre los propios alumnos desempeñan un importante papel en el proceso de socialización de los niños (Boggiano, Klinger y Main, 1986; LeMare y Rubin, 1987). Los chicos aprenden a respetar y a adoptar los puntos de vista ajenos en el marco de los contactos con sus iguales, de esta forma se hacen más competentes socialmente (Hartup, 1985), desarrollan la capacidad para funcionar con éxito dentro del grupo (Jiménez Hernández, 1994), y aumentan su nivel de aspiraciones y su rendimiento académico (Stallings y Kaskowitz, 1974).

Indicadores de unas malas relaciones con el grupo de iguales son el rechazo sociométrico, la agresividad (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Asher, 1990) y el retraimiento social (Rubin, 1985; Rubin, LeMare y Lollis, 1990).

Por tanto es necesario desarrollar la competencia social (uno de cuyos indicadores es el estatus sociométrico) de los niños en el marco del grupo-clase. García Fernández (1994) opina que esto es necesario debido a que el niño que no se relaciona con sus compañeros, que permanece aislado o es rechazado, no sólo sufre problemas de adaptación en su actual situación sino que probablemente también los tendrá en el futuro. Según Parker y Asher (1987) unas relaciones pobres con el grupo de iguales en la infancia predicen desajustes en la adolescencia y en la madurez, esto es debido a que la estabilidad del estatus sociométrico a lo largo del tiempo es alta para los alumnos rechazados y populares, aunque es menor para los sujetos ignorados (Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991).

También es posible que los sujetos aislados o rechazados se relacionen con otros sujetos igualmente rechazados aspecto, que en el caso de los varones, es especialmente preocupante ya que estos son más fácilmente atraídos por influencias negativas; sin embargo, las chicas lo son por los aspectos positivos de sus compañeros. Aún más, los sujetos antisociales tienden a percibir a su mejor amigo

tan antisocial como ellos y reconocen que son influidos por él (Ma, Shek, Cheung, Lee, 1996).

En relación con el rendimiento académico, los sujetos que son muy aceptados por sus compañeros suelen tener más éxito en sus tareas académicas que los sujetos que son menos aceptados (Muma, 1965; Pérez, Castejón, Maldonado, 1998). Esto es así porque el sentirse aceptado puede ser un motivo esencial para adquirir confianza en sí mismo y para que puedan manifestarse las capacidades intelectuales y de personalidad (Engle, Davis y Meyer, 1968).

---

# MARCO EMPÍRICO

---

## **CAPITULO 5**

---

### **PLANTEAMIENTO INICIAL; DISEÑO; OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

- **PLANTEAMIENTO INICIAL**
- **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**
- **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

## 5. PLANTEAMIENTO INICIAL; DISEÑO; OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.1 Planteamiento inicial

La multiplicidad de paradigmas de investigación existentes en la actualidad en el campo de las ciencias sociales puede llegar a complicar los planteamientos iniciales de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo (Porto, 1994). Por ello, y antes de exponer el diseño de la presente investigación, se debe tener en cuenta que cualquier investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje se enmarca dentro de un contexto de comunidades de investigación – denominadas en algún caso *paradigmas* (Kunh, 1962); *modelos*, *pautas* o *esquemas* (Gage, 1963) o *programas de investigación* (Lakatos, 1970; Shulman, 1986) – que comparten una serie de presupuestos comunes en cuanto a la conceptualización de los problemas y los métodos que utilizan para el estudio de los mismos.

Sin embargo, y según Shulman (1986), en el campo de las ciencias sociales y de la educación, no debemos hablar de un modelo o programa de investigación dominante o único que pueda abordar y comprender todos y cada uno de los hechos educativos. No existe, según este autor, un mundo real del aula o del proceso de

enseñanza/aprendizaje, sino muchos mundos reales que incorporados unos en otros interactúan y de ahí la necesidad de reunir datos de distintas fuentes que representen la variedad de elementos relacionados que contribuyen al mundo de la enseñanza y del aprendizaje.

Si se quiere avanzar, pues, en el desarrollo de la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con Shulman (1986), debemos ir hacia modelos *híbridos* en los que “*las insuficiencias de determinados programas de investigación pueden ser superadas por medio de una mezcla adecuada con las insuficiencias de otros y, en consecuencia, mezclarse la experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación estudiantil, estudios con diarios personales*”.

## 5.2 Diseño de la investigación

Aunque se parte de la premisa básica de que el proceso de enseñanza/aprendizaje es, eminentemente, interactivo y que los procesos educativos configuran un sistema, se puede considerar, igualmente, que este planteamiento presenta grandes dificultades inherentes a la hora de diseñar una estrategia empírica de obtención de resultados fiables y válidos que nos arrojen luz y alternativas de cara a la mejora de dichos procesos educativos.

Esta investigación, por tanto, no pretende abarcar este *sistema* en su globalidad, sino centrarse más concretamente en algunos de sus elementos, como son algunas variables familiares, las metas académicas, las actitudes y competencias bilingües y las atribuciones causales mediadas por los procesos de aprendizaje que emprende o lleva a cabo el estudiante cuando se enfrenta a su estudio y dentro de un contexto educativo determinado como es la enseñanza secundaria de Galicia.

A la luz de estas consideraciones previas y del contexto teórico-conceptual del cual parte esta investigación, se ha optado en esencia por un *Modelo o Programa de Investigación Mediacional* centrado básicamente en el educando, que interpreta el contexto de enseñanza a la luz de sus propias preocupaciones y motivaciones, dando lugar a una actividad metacognitiva centrada en el aprendizaje en sí mismo.

En este sentido, recordamos que el este modelo, inicialmente, propuesto por John Biggs (1978) representa un *modelo mediacional* para la investigación del rendimiento, que intenta subsanar las deficiencias de modelos anteriores, incluyendo lo que Biggs denominó variables mediatizadas o variables intervinientes.

En el Modelo Mediacional del Proceso de Aprendizaje y Estudio de Biggs se distinguían tres tipos de variables.

Las *independientes*, que existían previa e independientemente de cualquier rendimiento en particular y, que dividió en psicológicas y variables situacionales; variables que podían ejercer efectos directos sobre el rendimiento, pero que su efecto, también, podía ser mediatizado por estrategias y motivos particulares del alumno/a.

Las *intervinientes*, en las que incluyó el denominado “*Complejo del Proceso de Estudio*” o más generalmente “*Complejo del Proceso de Aprendizaje*”, y que, esencialmente, consistía en los motivos para aprender dentro del contexto académico y las estrategias para enfrentarse a ese aprendizaje, motivos y estrategias que definían los tres enfoques prototípicos de aprendizaje.

Las *dependientes* en las que se contemplaba el resultado de aprendizaje.

En este modelo se proponía, en definitiva, que determinados factores (psicológicos y situacionales) influían en el rendimiento académico, no de forma directa, sino a través de la mediación ejercida por los componentes motivacionales y estratégicos de los enfoques de aprendizaje.

La investigación posterior llevó a su autor a replantear el modelo, considerándolo en último término como un modelo interactivo, un sistema integrado que comprende tres fases o factores principales: *Presagio*, *Proceso* y *Producto* (de ahí la denominación de *Modelo 3P*) (Biggs, 1985; 1987; 1989; 1991).

El *Factor Presagio* implica dos categorías de variables que son previas al aprendizaje: variables relativas al contexto del estudiante (variables personalógicas) y, variables referentes al contexto de enseñanza (variables situacionales).

En el *Factor Proceso* se incluye lo que en terminología de Biggs constituye el *Complejo de Proceso de Estudio*, fundamentalmente, a los Enfoques de Aprendizaje integrados, a su vez, por los diferentes componentes motivacionales y estratégicos.

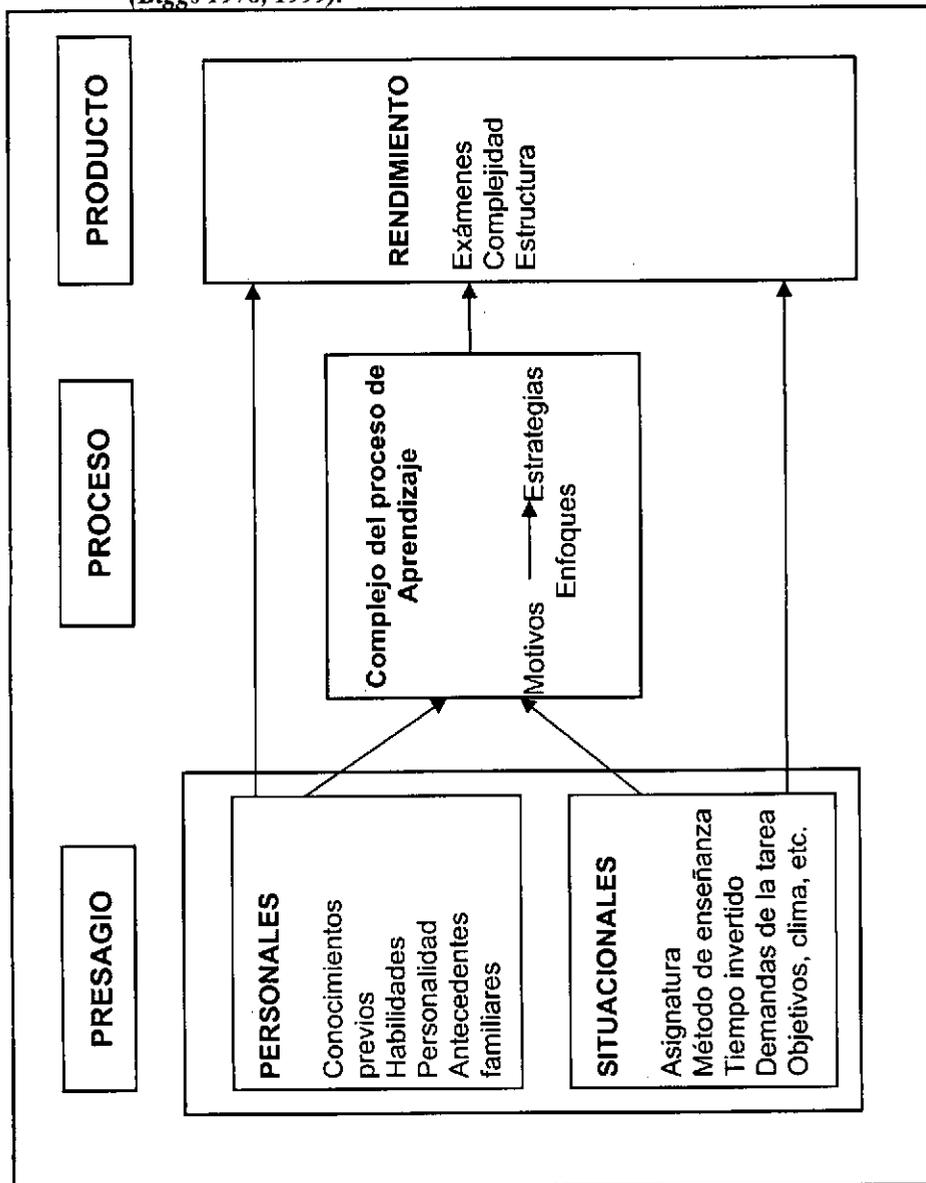
Por último, en el *Factor Producto* se incluyen el rendimiento académico del estudiante o resultado de aprendizaje que puede ser descrito cualitativamente o cuantitativamente.

Según Biggs (1989) y Watkins y Hattie (1990), este modelo implica, pues, las interrelaciones entre las características personales de los estudiantes, los imperativos situacionales en los que se encuentran, sus enfoques de aprendizaje y los resultados de este aprendizaje. Todas estas variables constituyen un sistema interactivo, es decir, los componentes de este modelo, a niveles de presagio, proceso y producto, tienden a estar en equilibrio y variaciones en cualquier componente afectan al sistema total.

El Modelo de Biggs está centrado básicamente en la conducta del alumnado. Es por ello que las variables contextuales se refieren más al contexto de enseñanza en el que está inmerso el alumno, y que él interpreta a la luz de sus propias características intraindividuales. Estos dos conjuntos de variables se dan previamente al proceso de aprendizaje en sí mismo, de ahí que en el modelo de Biggs, constituyan las variables presagio.

De la interacción entre ambos factores de variables – que obedece a una interpretación activa por parte del alumnado – se derivará el proceso que emprende el estudiante individual para abordar sus tareas de aprendizaje; o lo que es lo mismo, el diseño de estrategias definidas por sus motivos, cuya combinación constituye los denominados Enfoques de Aprendizaje, que determinarán – en cierta medida – el resultado o producto del aprendizaje (Véase Figura 5.1).

Fig. 5.1: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje (Biggs 1978, 1999).



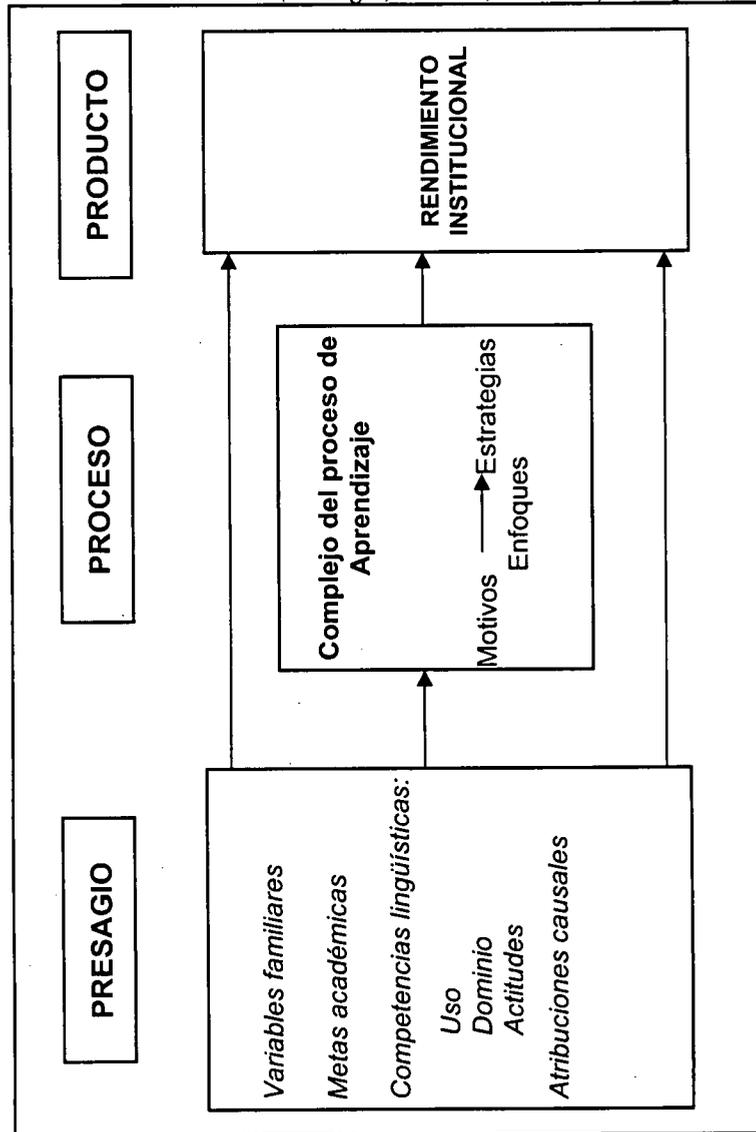
Teniendo en cuenta pues, en primer lugar, los planteamientos iniciales a los que se hacía referencia sobre los programas de investigación del proceso de enseñanza/aprendizaje y, en segundo lugar, el contexto teórico-conceptual en el cual se enmarca esta investigación, se puede situar el diseño, atendiendo a la explicación de relación entre las variables, dentro de un *Modelo Mediacional de tres factores: Entrada (Presagio) – Proceso – Producto*, variante del Modelo 3P de John Biggs, encontrándonos con las siguientes variables:

*Factor Presagio o de Entrada*, en el que se ha considerado alguna de las variables intrapersonales que, con mayor frecuencia, en la investigación psicoeducativa, se han considerado objeto de diferencias interindividuales vinculadas directa o indirectamente al rendimiento académico. En concreto se han seleccionado para esta investigación variables relacionadas con la familia, las metas académicas, las competencias y actitudes bilingües y las atribuciones causales.

*Factor Proceso* o variables que constituyen el denominado por Biggs, *Complejo del Proceso de Estudio*. Dentro de este factor se incluyen el conjunto de los motivos (superficial, profundo y logro) y estrategias (superficial, profundo y logro), de cuya combinación se derivan los enfoques de aprendizaje.

*Factor Producto*, en el que se consideran variables estrechamente vinculadas a los resultados del aprendizaje, en este caso se reflejado por el rendimiento instruccional (clasificaciones académicas) (Véase Figura 5.2).

Fig. 5.2: Modelo Mediacional 3P (Presagio, Proceso, Producto) del Aprendizaje.



### 5.3 Objetivos e hipótesis de la investigación

Una vez que se ha expuesto el modelo de corte mediacional que seguirá en el proceso de investigación, se pasa a la continuación, de acuerdo con el mismo, a proponer los objetivos perseguidos y que se tratarán de abordar, así como a postular las hipótesis que se consideran fundamentales de cara a su contraste y verificación y de acuerdo siempre con la metodología estadística y matemática adecuada a tales efectos.

### **5.3.1. Planteamiento de los objetivos**

#### **Objetivo General**

Como objetivo general de esta investigación, se pretende analizar y determinar la influencia de las variables presagio consideradas (variables familiares, metas académicas, competencias lingüísticas y las atribuciones causales), mediadas por las variables proceso (enfoques de aprendizaje) sobre el rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria de Galicia.

En concreto se pretende determinar:

#### **Objetivo 1**

Conocer y determinar los efectos que ejercen los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia.

#### **Objetivo 2**

Conocer cuáles son las variables familiares, y determinar en que grado influyen tanto sobre los Enfoques de Aprendizaje como sobre el Rendimiento Académico.

#### **Objetivo 3**

Conocer y determinar si las Metas de Académicas tienen efectos significativos sobre los Enfoque de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

#### **Objetivo 4**

Conocer y determinar la influencia que ejercen las Competencias Lingüísticas de los alumnos de Educación Secundaria de Galicia sobre los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

#### **Objetivo 5**

Conocer y determinar las influencias que las Atribuciones Causales Multidimensionales ejercen sobre el Enfoque de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

#### **Objetivo último**

Determinar los indicadores positivos, relevantes y significativos de un enfoque de orientación al significado y de un alto rendimiento académico. Y determinar los indicadores relevantes y significativos de un enfoque de orientación superficial y de un bajo rendimiento académico.

### **5.3.2. Formulación de las hipótesis**

#### **Hipótesis 1 (H1)**

Afirmamos que los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al Significado ejercen un efecto positivo y significativo relevante sobre el rendimiento académico,

frente a los Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial que lo ejercen de forma negativa y significativa.

### **Hipótesis 2 (H2)**

Afirmamos que la percepción del alumnado de Educación Secundaria de Galicia de sus relaciones familiares ejercen una influencia relevante y significativa sobre el Enfoque de Orientación al Significado y sobre el Rendimiento Académico

### **Hipótesis 3 (H3)**

Se afirma que las Metas Académicas de los alumnos de Educación Secundaria de Galicia, poseen una influencia significativa sobre los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

### **Hipótesis 4 (H4)**

Afirmamos que las Competencias Lingüísticas, ejercen una influencia relevante sobre los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

### **Hipótesis 5 (H5)**

Afirmamos que las atribuciones causales ejercen una influencia significativa sobre los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

## **CAPITULO 6**

---

### **MÉTODO**

---

- **MUESTRA**
- **INTRUMENTOS DE MEDIDA: FIABILIDAD Y VALIDEZ**
- **VARIABLES**

## **6. MÉTODO**

### **6.1. Descripción de la muestra**

Para la realización de este estudio se ha empleado una muestra de la población de estudiantes de Educación Secundaria de Galicia.

Para ello se ha contactado con once centros, dispuesto a colaborar en el estudio (CPI "Castro Baxoi" – Miño; IES "Pazo de la Merce" - As Neves; IES "Monte das Moas" - A Coruña; IES "Divina Pastora" – Ourense; IES "Francisco Aguiar" – Betanzos; IES "Nuestra Señora del Carmen" – Betanzos; IES "A Cachada" – Boiro; IES "Francisco Sánchez"- Tui; IES "San Paio" – Tui; IES da Pobra do Caramiñal - Pobra do Caramiñal y IES de Guitiriz – Guitiriz). Véase la Tabla 6.1 para observar la distribución de la muestra en función del Centro de procedencia de los sujetos. Para ello se contactaba con el orientador del Centro, el cual, sería el encargado de organizar el trabajo en cuanto a tiempos de disponibilidad de la clase para aplicar las pruebas.

**Tabla 6.1:** Distribución de los sujetos de la Muestra por Centro de procedencia

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>CPI "Castro Baxoi" - Miño</i>	57	4,1	4,1	4,1
<i>IES "Pazo de la Merce" - As Neves</i>	82	5,9	5,9	10,0
<i>IES "Monte das Moas" - A Coruña</i>	49	3,5	3,5	13,6
<i>IES "Divina Pastora" - Ourense</i>	168	12,1	12,1	25,7
<i>IES "Francisco Aguiar" - Betanzos</i>	194	14,0	14,0	39,7
<i>IES NTRA SRA. del Carmen - Betanzos</i>	62	4,5	4,5	44,2
<i>IES "A Cachada" - Boiro</i>	228	16,5	16,5	60,6
<i>IES "Francisco Sánchez" - Tui</i>	148	10,7	10,7	71,3
<i>IES "San Paio" - Tui</i>	128	9,2	9,2	80,5
<i>IES da Pobra do Caramiñal - Pobra do Caramiñal</i>	139	10,0	10,0	90,5
<i>IES de Guitiriz - Guitiriz</i>	131	9,5	9,5	100,0
<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Como se menciona anteriormente la muestra está compuesta por sujetos de Educación Secundaria de toda Galicia, siendo su distribución por cursos de 30,3 % de 3º de ESO; 30,4 % de 4º ESO; 21,6 % de 1º Bachillerato y 17,7 % de 2º Bachillerato (Véase Tabla 6.2)

**Tabla 6.2:** Distribución de los sujetos de la Muestra por Curso

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>3º E.S.O.</i>	420	30,3	30,3	30,3
<i>4º E.S.O.</i>	421	30,4	30,4	60,7
<i>1º Bachillerato</i>	299	21,6	21,6	82,3
<i>2º Bachillerato</i>	246	17,7	17,7	100,0
<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

El número de sujetos de la muestra para la realización de este estudio es de 1386 estudiantes de Educación Secundaria de toda Galicia, siendo su distribución por Provincias del 52,6 % de A Coruña; 9,5 % de Lugo, 12,1 % de Ourense y 25,8 % de Pontevedra (Véase Tabla 6.3).

**Tabla 6.3:** Distribución de los sujetos de la Muestra por Provincia de procedencia

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>A Coruña</i>	729	52,6	52,6	52,6
<i>Lugo</i>	131	9,5	9,5	62,0
<i>Ourense</i>	168	12,1	12,1	74,2
<i>Pontevedra</i>	358	25,8	25,8	100,0
<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

En la muestra se puede observa una predominancia de sujetos del sexo femenino con una representación del 61 % de la muestra, mientras que el sexo masculino es de un 39 % (Véase Tabla 6.4).

**Tabla 6.4:** Distribución de los sujetos de la Muestra por Sexo

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Mujer</i>	845	61,0	61,0	61,0
<i>Hombre</i>	541	39,0	39,0	100,0
<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Las edades de los sujetos comprende desde los 14 años a los 20, siendo su distribución de 14,1 % de 14 años; 27,3 % de 15 años; 26,6 % de 16 años; 21 % de 17 años; 8,3 % de 18 años; 2,1 % de 19 años y 0,6 % de 20 años (Véase Tabla 6.5)

**Tabla 6.5:** Distribución de los sujetos de la Muestra por Edad

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>14 años</i>	195	14,1	14,1	14,1
<i>15 años</i>	378	27,3	27,3	41,3
<i>16 años</i>	369	26,6	26,6	68,0
<i>17 años</i>	291	21,0	21,0	89,0
<i>18 años</i>	115	8,3	8,3	97,3
<i>19 años</i>	29	2,1	2,1	99,4
<i>20 años</i>	9	,6	,6	100,0
<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

## **6.2. Instrumentos de medida**

Los instrumentos que a continuación se describen forman parte del conjunto de pruebas que cumplimentó el alumnado de Educación Secundaria de Galicia que ha participado en la presente investigación.

1. Escala de evaluación de hábitos culturales y expectativas de aprendizaje para el alumnado de secundaria y bachillerato de Galicia (ECEA).
2. Escala de competencias lingüísticas del alumnado de enseñanza secundaria y bachillerato de Galicia.
3. Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje (SIACEPA).

### **6.2.1. Escala de evaluación de hábitos culturales y expectativas de aprendizaje para el alumnado de secundaria y bachillerato de Galicia (ECEA)**

La Escala de evaluación de hábitos culturales y expectativas de aprendizaje para el alumnado de secundaria y bachillerato de Galicia (ECEA) (Ver Anexo II), es un instrumento elaborado al efecto. Aclarar que, los cuadernillos de respuesta se diferenciaba en dos, uno para Educación Secundaria Obligatoria, para los alumnos de la muestra pertenecientes a 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, que consta de 110 cuestiones o preguntas. Y un segundo cuadernillo para los alumnos de la muestra pertenecientes a 1º y 2º de Bachillerato, que consta de 111 cuestiones o preguntas. La diferencia entre ambos cuadernillos es mínima, y debida a un único ítem irrelevante para las intenciones de esta investigación.

Al margen de las cuestiones cuyas respuestas simplemente han sido utilizadas para la identificación de los sujetos y descripción de la muestra bajo estudio, como son las cuestiones de Centro, Provincia, Curso, Sexo y Edad, a través de este cuestionario se ha podido evaluar o medir algunas de las variables presagio

propuestas mediante dos subescalas incluidas en el ECEA. Por una parte las variables familiares, mediante los ítems del 21 al 32, y por otro, las metas académicas, con los ítems del 33 al 45.

### **6.2.1.1. Escala de Variables Familiares**

#### **6.2.1.1.1. Introducción**

Objetivamente se puede considerar a la familia como un grupo humano particular porque en él coinciden en convivencia personas adultas que están, por una parte, en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen que implicarse en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo, la familia, precisamente debido al nivel diferencial de desarrollo en que se encuentra frente a los miembros adultos; sin embargo hay que considerar que este grupo, la familia, viene a ser la institución social que proporciona uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más importantes para las personas que la integran (Barca, Brenlla, Santamaría y González, 1999).

Entre las principales aportaciones de algunos autores al tema de las relaciones entre los padres e hijos, y en concreto las ideologías, las prácticas educativas en relación con el rendimiento y la adaptación escolar, se pueden destacar las aportaciones de Triana y Rodrigo (1993) quienes, a partir de una investigación realizada en la Universidad de La Laguna en coordinación con otra realizada por J. Palacios en la Universidad de Sevilla (1992), entienden por ideologías como un conjunto de ideas articuladas en entramados más amplios, lo que conlleva a las ideologías e ideas implícitas que dirigen las pautas de crianza y las educativas. No se trata, por lo tanto, de ideas fragmentarios o desconectadas entre sí, sino relacionadas, en cierto modo compactas y unitarias, de las que se siguen pautas de conducta concretas y continuas.

Román y Musitu (1988) y Musitu, Román y Gutiérrez (1996) comprueban la existencia de, al menos, tres tipos de prácticas educativas derivadas de la actuación de los padres; las *inductivas o de apoyo* que favorecen el ajuste social, escolar y familiar del niño así como una adecuada autoestima; las *coercitivas*, conformadas con la corrección física, verbal y privaciones. Estos padres tienden a ser más hostiles y rechazantes, siendo vistos de esta misma manera por los hijos. Por último los *indiferentes*; conceptualizada por la indiferencia, permisividad y pasividad. Cuando se combinan prácticas coercitivas que hacen que el niño considere sus conductas como externamente controladas con la práctica de la indiferencia, que le produce desorientación parece ser una fórmula para producir pobre ajuste psicosocial y baja autoestima en los niños.

Estos autores concluyen que la práctica educativa parental del tipo de inducción o apoyo es el más positivo. La inducción implica diálogo y razonamientos sobre la conducta de los hijos e incide en los efectos que tienen las acciones del niño para sí mismo y para las otras personas. En general favorecen el autoconcepto y autoestima positivos, habilidades sociales y asertividad.

Una aproximación diferente y complementaria a la anterior son la hecha por Palacios, González y Moreno (1992), lo cuales, en la conceptualización de las ideologías de los padres que subyacen a las pautas de crianza que desarrollan con sus hijos. Se ha detectado tres tipologías diferentes de padres y cada una vendría a representar una ideología diferente. *Padres modernos*, son los que defienden la interacción herencia-medio, se atribuyen un alto protagonismo en el desarrollo y educación de sus hijos, son inductores del desarrollo con previsiones optimistas, tienen preferencia por métodos educativos basados en explicaciones, razonamientos y diálogo y no suelen utilizar estereotipos en función del género de sus hijos. *Padres tradicionales*, de ideas innatistas, se consideran a sí mismos con poca capacidad de control e influencias en el desarrollo; tienen previsiones pesimistas en relación con los logros reales, tienen preferencias por técnicas de tipo más coercitivas mostrando y enfatizando valores diferentes para niños que para niñas. *Padres paradójicos*, son capaces de influir sobre los niños con previsiones sobre el desarrollo

desajustadamente caracterizados por poseer ideas contradictorias sobre el desarrollo más que por poseer ideas coherentes sobre el mismo. Están en unos contenidos más cerca de los modernos y en otros contenidos más cerca de los tradicionales y en otros contenidos en medio camino de unos y otros.

Varios estudios recientes han demostrado que la familia tiene funciones importantes en los procesos de adaptación escolar de los hijos. Incluso parece que existen unas variables dependientes directamente de la acción educativa de los padres en orden a facilitar o neutralizar el rendimiento de los hijos en edades escolares, sobre todo en edades tempranas aunque, se han estudiado en otras edades más avanzadas, como en la Educación Secundaria. El comportamiento y el rendimiento del niño en la escuela va a estar afectado por ciertas características o ciertas pautas educativas derivadas directamente de las acciones de las familias. La adaptación del niño a la escuela va a estar facilitada cuando las pautas educativas e instruccionales escolares suponen una cierta continuidad con las pautas educativas familiares y, en relación con las prácticas y valores familiares.

Independientemente de los estudios citados con anterioridad, se conocen varios datos a través de investigaciones relativamente recientes (Musitu, Gutiérrez y Román, 1996) en relación con los procesos de interacción que se producen entre las pautas educativas de los padres en relación, a su vez, con los hijos de edades de 13 a 16 años y su rendimiento escolar.

En esta línea hay que destacar, en primer lugar, que la percepción positiva, conjunta de padres e hijos del aula, es decir, la percepción del trabajo realizado en las clases como favorecedoras de las relaciones interpersonales, incide muy positivamente en el rendimiento escolar, en la autoestima de los alumnos, en sus estados motivacionales así como en el interés por las actividades escolares. En este sentido se ha comprobado que lo contrario, una percepción negativa del trabajo escolar, incide en el fracaso escolar.

Se sabe, por otra parte, que los climas familiares estables, de buenas relaciones interpersonales, de comunicación espontánea entre padres e hijos favorecen de manera significativa la estimulación intelectual, la autoestima escolar, los logros escolares, la afectividad, la adaptación y ajuste personales, la competencia cognitiva y emocional así como un adecuado desarrollo social y afectivo. Podemos tomar estos datos en sentido contrario cuando las relaciones y climas familiares son inestables y de baja calidad.

Así pues, la calidad y cantidad de las interacciones de los padres con los hijos, la riqueza y el incremento de las mismas incide en el éxito escolar. K. Nelson comprueba que aquellos alumnos que interactuaban más tiempo y con calidad (tanto en los juegos como en otras actividades en las que se favorece el lenguaje) inciden positivamente en el equilibrio afectivo de los hijos y el buen rendimiento académico. Además, disponemos de otros datos (Musitu, Gutiérrez y Román, 1996) en los que se ha comprobado que en aquellas familias en las que trabajan los dos padres y los hijos permanecen la mayor parte del tiempo aislados de las relaciones parentales, este hecho facilita la aparición de trastornos emocionales y dificultades de adaptación escolar y, en consecuencia, bajo rendimiento en actividades que implican atención y en general, en las tareas escolares.

Según Martínez-Pons (1996) la influencia de las variables de la familia sobre el rendimiento académico ha sido estudiada en las últimas décadas desde dos perspectivas distintas. Por un lado, se analiza la relación entre el rendimiento y factores sociofamiliares (las expectativas de los padres sobre el logro y el trabajo futuro, el tipo de prácticas educativas, características económicas y culturales, etc.); por otro lado, la relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se implica en estos procesos de aprendizaje (formas específicas en que la conducta de los padres inciden sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico).

En cuanto a la primera perspectiva los investigadores suelen diferenciar varios bloques de variables familiares: características estructurales y características

psicológicas del ambiente familiar (Song y Hattie, 1984), variables demográficas y variables psicológicas (Shumow, Vandell y Kang, 1996), características socioeconómico-culturales y clima educativo familiar (Castejón y Pérez, 1998; López Larrosa, 2002). En general, los resultados de las investigaciones realizadas parecen coincidir en que las variables que definen las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen un mayor poder explicativo que las variables que definen las características de la familia en sí misma (características estructurales, nivel social, nivel cultural, etc.). En todo caso, las variables de tipo estructural parece que influyen en el tipo de implicación de los padres en la educación de sus hijos y ésta sobre el alumno, su aprendizaje y su rendimiento académico (Patrikakou, 1996; Paulson, 1994).

Si consideramos la implicación de los padres en la educación de los hijos es posible diferenciar dos tipos de investigación (González-Pienda, et. al., 2002). En primer lugar, encontramos aquellos trabajos que buscan explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (Bempechat, 1990; Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces y García, 2002; Hokoda y Fincham, 1995; Keith y Keith, 1993; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992; Marjoribanks, 1975; Morvitz y Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Reynolds y Walberg, 1992; Veiga, 1997). Desde esta perspectiva, González-Pienda et al. (2002) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos indirectamente a través de su incidencia

sobre variables personales de sus hijos tales como su autoconcepto y autoestima como estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares, así como su competencia aptitudinal para los aprendizajes académicos.

En segundo lugar, están las escasas investigaciones que analizan cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, ha supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000). Según Boekaerts (1999), los modelos de aprendizaje autorregulado permiten: describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes, y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones. Desde este nuevo paradigma lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también implica los aspectos de carácter motivacional (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Castillo, Balaguer y Duda, 2001; Covington, 2000; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998; Valle, Cabanach, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 2001), afectivo-emocional (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; González-Pienda et al., 2000; McCombs, 1998; Núñez et al., 1998) y volitivo (Kulh, 2000), relacionados con las capacidades de equilibrio personal.

Según Martínez-Pons (1996) la implicación de la familia en el proceso de autorregulación se produce a través de cuatro tipos de conductas: *modelado*; cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y

formas para poder ser observados e imitados por sus hijos; *estimulación* o *apoyo motivacional*, cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas; *facilitación* o *ayuda*, cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios y *recompensa*, cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación. En ese trabajo, Martínez-Pons obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

#### **6.2.1.1.2. Estructura Factorial**

Con la Escala de Variables Familiares, que a continuación se presenta, se pretende medir la percepción que el alumno tiene del apoyo familiar hacia su trabajo académico en relación a aspectos de satisfacción, valoración de la capacidad, refuerzo y la relación con el centro educativo.

Como se menciona en el Marco Teórico de esta Tesis, en el centro educativo la composición de las aulas no es uniforme y homogénea, sino que cada alumno “arrastra” un proceso de socialización y educación inicial y continuo llevado a cabo por la familia, lo cual crea diferencias significativas entre los componentes del aula, en cuanto a su rendimiento.

En esta Escala, y ante la dificultad de acceso a las familias de los alumnos, se ha tomado como fuente de información al propio alumno para que, informase sobre la percepción que éste tiene sobre ciertos aspectos de interés para esta investigación como son, la percepción del sujeto de la satisfacción familiar respecto del rendimiento del sujeto en el aula. Por otra parte se le pregunta sobre la percepción que tiene sobre la valoración familiar de su capacidad y esfuerzo que hace en el trabajo académico.

Dos cuestiones más por las que se les interroga, son la percepción que tiene de los refuerzos y apoyos llevados a cabo por la familia y la relación que tiene la familia con el centro educativo.

A continuación se procede a estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Escala de Variables Familiares. La Escala está constituida por 12 items (correspondientes a las cuestiones de la 21 a la 32 de la Escala ECEA) con una escala likert de 1 a 5, donde 1 es totalmente desacuerdo con la afirmación y 5 totalmente de acuerdo (Véase Anexo II), para ello, se lleva a cabo un análisis factorial de primer orden, de componentes principales y método de rotación Varimax, con el programa estadística SPSS (v. 11.0).

El resultado de este análisis factorial de primer orden es una estructura factorial de cuatro factores, los cuales, explican un 53,211 % de la Varianza total explicada (Véase Anexo III). Para una mejor comprensión, en la Tabla 6.6, hemos denominado los cuatro factores de la siguiente forma:

---

*Tabla 6.6: Denominación de los Factores de la Escala Variables Familiares*

---

<b>Factor</b>	<b>Denominación</b>	<b>Siglas</b>
Factor 1	<i>Satisfacción de la Familia</i>	SAT/FA
Factor 2	<i>Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo</i>	VA-FA/CA-ES
Factor 3	<i>Refuerzo Educativo</i>	RE/EDU
Factor 4	<i>Relación Familia-Centro</i>	RE/FAM-CEN

---

### **6.2.1.1.3. Fiabilidad**

La fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,6010 (Véase Tabla 6.7), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. Teniendo en cuenta las dimensiones factoriales, los coeficientes que obtenemos son de: ,5632; ,5637; ,4726

y ,2428 para cada uno de los cuatro factores de que consta la estructura factorial de la escala, respectivamente.

**Tabla 6.7:** Coeficientes de fiabilidad de la Escala Actitudes Familiares. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

SAT/FA		VA-FA/CA-ES		RE/EDU		RE/FAM-CEN	
Ítem	r <sup>2</sup>	Ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
23	,38	28	,27	24	,13	21	,02
27	,43	29	,27	26	,15	22	,02
31	,56	30	,05	25	,05		
32	,59						
Alfa: ,56		,56		,47		,24	
Coeficiente Alfa total: ,60							

#### 6.2.1.1.4. Validez

En lo que se refiere a la Escala Variables Familiares, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez, se aborda desde el tipo de validez de constructo. Los factores o dimensiones de que consta la Escala conforman los constructos hallados en este tipo de investigaciones por otros autores (Barca, 2000b; Barca y Peralbo 2002).

La varianza total explicada es de 53,231%. Si tenemos en cuenta las dimensiones factoriales, los porcentajes de la varianza para cada uno de los cuatro factores es de: 19 %; 14,893 %; 10,885 %; 8,454 %, respectivamente (Véase Tabla 6.8).

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la escala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor y del total de la escala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

**Tabla 6.8:** Estructura factorial de la Escala Actitudes Familiares. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

SAT/FA		VA-FA/CA-ES		RE/EDU		RE/FAM-CEN	
Ítem	cf	Ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
23	,80	28	,79	24	,74	21	,74
27	,72	29	,76	26	,74	22	,73
31	,54	30	,54	25	,49		
32	,38						
<b>VP: 2,28</b>		<b>1,79</b>		<b>1,31</b>		<b>1,01</b>	
<b>% VE:19,00</b>		<b>14,89</b>		<b>10,89</b>		<b>8,45</b>	
<b>%V.T.: 53,23</b>							

Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.

Independientemente de la validez de constructo de la Escala, ha sido posible desarrollar los análisis correspondientes para comprobar la validez predictiva (lo que se supone que un instrumento sirve para predecir algún tipo de comportamiento) y que, para Shepard (1993), supone un tipo importante de validez: la externa, que está al mismo tiempo, relacionada con la estructural o de constructo, es decir, con la validez interna. Para este tipo de análisis de validez predictiva se dispone de criterios externos con los que se pueden hacer los análisis adecuados para la obtención de los índices de correlación necesarios y poder comprobar, así, los niveles de confianza de las diferentes significancias, en este caso se ha utilizado como criterio el Rendimiento Medio Académico del sujeto.

En la Tabla 6.9, en cuanto a la correlación entre el Rendimiento del sujeto a lo largo del curso y los distintos factores de la Variables Familiares, decir en primer lugar que, en este caso no todos los factores de la escala se aprecian correlaciones significativas, ya que la Relación Familia-Centro no es significativa.

Son correlaciones de carácter positiva los factores *Satisfacción de la Familia; Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo y Refuerzo Educativo*. Los sujetos que presentan mejores notas perciben que sus familias están satisfechas con su rendimiento académico y piensan que sus hijos no tendrán problemas en futuro para seguir estudiando o encontrar un trabajo.

También presenta mejores notas los sujetos que perciben de una forma clara que sus familias valoran su capacidad para superar las calificaciones y los posibles problemas que surjan. Así mismo, presentan mejor rendimiento los sujetos que perciben los refuerzos que las familias tienen con él, por el buen rendimiento o por el esfuerzo cuando el rendimiento no es el esperado.

**Tabla 6.9:** Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala de Variables Familiares y Nota Media Global

	Rendimiento/Nota Media Global
<i>Satisfacción de la Familia</i>	,638**
<i>Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo</i>	,056*
<i>Refuerzo Educativo</i>	,055*
<i>Relación Familia-Centro</i>	,052

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### 6.2.1.1.5. Descripción de los factores que integran la Escala de Variables Familiares

#### Factor 1: Satisfacción de la Familia (SAT/FA)

El factor *Satisfacción de la Familia* está compuesto por los items:

- 23. Meu pai/nai ou miña familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.
- 27. Meu pai/nai ou miña familia consideran que as miñas calificación/notas son das mellores de clase.

31. Meu pai/nai ou miña familia esperan que cando remate a ESO/Bacharelato estudie Bacharelato/na Universidade.
32. Meu pai/nai ou miña familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez remate os meus estudos.

Este factor se centra en dos áreas básicamente, de gran importancia en las relaciones familiares, por una parte la percepción de satisfacción por parte de la familia de las calificaciones que obtiene el alumno, y por otra la concepción de la familia sobre seguir estudiando el hijo, así como la posibilidad de trabajar en un futuro.

Como hemos visto antes, y siguiendo los trabajos de Musitu, Gutiérrez y Román (1996), los casos en que la visión, tanto del padre como del hijo, del trabajo realizado en clase sea satisfactoria, se producirá un incremento del rendimiento del sujeto, con un aumento de la autoestima de este y una motivación extrínseca para la realización del trabajo con un mayor interés. Por tanto, en este factor se debe considerar que los sujetos que puntúan alto en él obtendrán mejores notas que los sujetos que no perciben una satisfacción familiar con su rendimiento escolar.

Este aumento de autoestima por parte de los hijos y de la familia, hace considerar a las familias que su hijo en un futuro no tendrá problemas en la continuidad de sus estudios o en la obtención de un trabajo acorde con sus capacidades.

## **Factor 2: Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo (VA-FA/CA-ES)**

El factor *Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo* está compuesto por los ítems:

28. Meu pai/nai ou miña familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.
29. Meu pai/nai ou miña familia cren que co meu esforzo e traballo podo mellora-las calificacións.
30. Meu pai/nai ou miña familia pensan que seguir estudiando despois de rematar a ESO/Bacharelato non é unha perda de tempo.

En este factor la percepción del sujeto se centra en dos aspectos, la valoración, por parte de su familia, de su capacidad para la superación de cualquier reto y el uso del esfuerzo como medio de superación en el trabajo académico.

Este factor, como el anterior de Satisfacción de la familia, incide sobre el rendimiento académico, por el aumento de la autoestima y el autoconcepto del sujeto, lo cual, facilita su interés por el trabajo lo que favorece el incremento de la concentración y la actitud hacia este.

Otro aspecto a tener en cuenta en el incremento del rendimiento académico, es que, el sujeto atribuye el éxito en su trabajo a dos factores internos como son su capacidad y el esfuerzo, es decir, consideran que la clave de la obtención de buenos o malos resultados se encuentra en ellos y no en factores externos. En el caso de la capacidad esta es estable en el tiempo, y por tanto incontrolable por su parte, mientras que, en el caso del esfuerzo, éste es variable en el tiempo y controlable por uno mismo.

### **Factor 3: Refuerzo Educativo (RE/EDU)**

El factor *Refuerzo Educativo* está compuesto por los items:

24. Meu pai/nai ou miña familia recompénsanme ou elóxianme cando obteño boas notas.
26. Meu pai/nai ou miña familia normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas.
25. Meu pai/nai ou miña familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiros de clase.

En este factor se recogen los refuerzos positivos que los padres tienen con sus hijos en cuanto al rendimiento académico. No se tiene en cuenta tan solo el alto rendimiento académico, sino que los padres valoran positivamente el esfuerzo que sus hijos hacen aunque este no se vea recompensado por buenas notas.

Un aspecto más que recoge este factor es la no comparación de las calificaciones obtenidas por sus hijos con la de sus compañeros para evitar los posibles agravios comparativos y la competitividad, ya que los padres lo que buscan es el esfuerzo de su hijo.

Destacar que este factor se podría considerar como una motivación de tipo extrínseca cuya iniciativa parte de la familia, lo cual no podría llevar a pensar que puede ser un factor negativo con el rendimiento académico.

#### **Factor 4: Relación Familia-Centro (RE/FAM-CEN)**

El factor *Relación Familia-Centro* está compuesto por los ítems:

21. Meu pai/nai ou miña familia acuden ó Centro cando o titor ou a titora os chaman.

22. Meu pai/nai ou miña familia acuden con frecuencia ó Centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias.

En este factor se recoge la participación de la familia en la vida escolar, tanto si esta participación es por requerimiento del tutor del alumno, por la necesidad de mantener una entrevista con los padres, como por iniciativa propia de los padres.

Las relaciones entre familia y escuela pueden articularse de formas diversas y su naturaleza puede tener importantes consecuencias sobre el rendimiento del alumno. La importancia de la comunicación entre escuela y la familia radica en que, las pautas educativas entre los dos contextos educativos no sea de índole diferente y que el grado de continuidad, en el aspecto educativo, entre familia y escuela sea lo más cercano posible, para que, lo que aprenda con la familia no sea contradictoria con lo aprendido en la escuela o viceversa, con lo que evitaremos situaciones de estrés en los alumnos y la búsqueda, por parte de los dos contextos, de unos objetivos comunes, con lo que se le facilita la tarea de aprendizaje del sujeto, ya que tiene unas metas definidas con claridad y sin contradicciones.

#### **6.2.1.1.6. Baremos**

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas “S” (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los cuatro factores de la escala para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

#### **6.2.1.2. Escala de Metas Académicas**

##### **6.2.1.2.1. Introducción**

Con esta escala se intenta estudiar las Metas Académicas, entendidas éstas

como se ha expuesto en el Marco Teórico de esta tesis, como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

En esta escala siguiendo los trabajos de Hayamizu y Weiner (1991), se considerarán tres tipos de metas: Metas Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Refuerzo Social y las Metas de Rendimiento/Logro.

Como se ha expuesto anteriormente, las metas en si no son excluyentes, sino que el sujeto puede presentar una u otra según las circunstancias, así si a un sujeto lo mueve las metas de aprendizaje, éste estará interesado por la adquisición del conocimiento y de nuevas habilidades, incluso aunque ese afán de llegar al conocimiento le lleve a cometer algún error.

Mientras que los sujetos que presentan metas de rendimiento, lo que les mueve es la consecución de la aprobación externa de sus éxitos, es por ello que, lo que buscan son las situaciones de éxito, desechando las situaciones que le pueden llevar a un fracaso.

Dentro de las metas de rendimiento la diferencia es debida a que, con la Meta de Rendimiento/Refuerzo Social, el sujeto lo que busca es la aprobación social de sus éxitos, tanto de los padres, profesores como iguales, mientras que los sujetos que presentan Metas de Rendimiento/Logro, lo que busca es la obtención de los resultados mínimos para aprobar y seguir avanzando en sus estudios.

#### **6.2.1.2.2. Estructura Factorial**

En este apartado se pretende a estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Escala Metas Académica (Hayamizu y Weiner, 1991). La Escala está constituida por 13 items (correspondientes a las cuestiones de la 33 a la 45 de la Escala ECEA) con una escala likert de 1 a 5 (Véase Anexo II), para ello, se

lleva a cabo un análisis factorial de primer orden, de componentes principales y método de rotación Varimax, con el programa estadística SPSS (v. 11.0).

La solución factorial, de primer orden, de la Escala, es una estructura factorial de tres factores, los cuales, explican un 63,382 % de la Varianza total explicada (Véase Anexo III). Para una mejor comprensión, en la Tabla 6.10, hemos denominado los cuatro factores de la siguiente forma:

**Tabla 6.10:** Denominación de los Factores de la Escala Metas Académicas

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Metas de Aprendizaje</i>	ME/AP
Factor 2	<i>Metas de Rendimiento/Refuerzo Social</i>	ME/RE-RS
Factor 3	<i>Metas de Rendimiento/Logro</i>	ME/RE-L

### 6.2.1.2.3. Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,8321 (Véase Tabla 6.11), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. Teniendo en cuenta las dimensiones factoriales, los coeficientes que obtenemos son de: ,8249; ,7980 y ,8157 para cada uno de los tres factores de que consta la estructura factorial de la escala, respectivamente.

**Tabla 6.11:** Coeficientes de fiabilidad de la Escala Metas Académicas. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

ME/AP		ME/RE-RS		ME/RE-L	
ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
34	,53	39	,53	43	,37
35	,45	38	,51	42	,57
33	,39	40	,40	44	,38
36	,38	37	,39	41	,43
		45	,16		
Alfa: ,83		,80		,82	
Coeficiente Alfa total: ,83					

### 6.2.1.2.4. Validez

Para la validez, en lo que se refiere a la Escala Metas Académicas, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez, se aborda desde el tipo de validez de constructo. Los factores o dimensiones de que consta la Escala conforman los constructos hallados en este tipo de investigaciones por varios autores (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca y Peralbo, 2002).

La varianza total explicada es de 63,382%. Si tenemos en cuenta las dimensiones factoriales, los porcentajes de la varianza para cada uno de los tres factores es de: 34,018 %; 18,800 %; 10,563 %, respectivamente (Véase Tabla 6.12).

**Tabla 6.12:** Estructura factorial de la Escala Metas Académicas. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

ME/AP		ME/RE-RS		ME/RE-L	
ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
34	,82	39	,85	43	,79
35	,81	38	,83	42	,77
33	,73	40	,76	44	,75
36	,72	37	,73	41	,65
		45	,48		
VP: 4,42		2,44		1,37	
% VE: 34,02		18,80		10,56	
%V.T.: 63,38					

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.*

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la escala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza

explicada de cada factor y del total de la escala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

Independientemente de la validez de constructo de la Escala, ha sido posible desarrollar los análisis correspondientes para comprobar la validez predictiva (lo que se supone que un instrumento sirve para predecir algún tipo de comportamiento) y que, para Shepard (1993), supone un tipo importante de validez: la externa, que está al mismo tiempo, relacionada con la estructural o de constructo, es decir, con la validez interna. Para este tipo de análisis de validez predictiva se dispone de criterios externos con los que se pueden hacer los análisis adecuados para la obtención de los índices de correlación necesarios y poder comprobar, así, los niveles de confianza de las diferentes significancias, en este caso se ha utilizado como criterio el Rendimiento Medio Académico del sujeto.

En la Tabla 6.13, en cuanto a la correlación entre el Rendimiento del sujeto a lo largo del curso y las Metas Académicas que este presenta, decir en primer lugar que, todos los factores de la escala se aprecian correlaciones significativas con el rendimiento del sujeto, aunque de diferente signo.

A la vista de los resultados, se pueden observar correlaciones significativas y de carácter positivo, en las *Metas de Aprendizaje* y las *Metas de Rendimiento/Logro* con el rendimiento académico. Es decir los sujetos que tienen una motivación intrínseca o extrínseca, relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar en sus estudios y proyectarse hacia el futuro, presentan mejores notas.

Por otro lado, se pueden apreciar una correlación significativa y negativa entre las *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* y el rendimiento de los sujetos. Se encuentra peores notas entre los sujetos que presentan una motivación extrínseca, relacionada con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener juicios positivos de parte de padres, profesores e iguales, y de evitar el juicio

negativo o el rechazo. Todos estos resultados son coincidentes con las investigaciones antes mencionadas.

**Tabla 6.13:** Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala Metas Académicas y Nota Media Global

	Rendimiento/Nota Media Global
<i>Metas de Aprendizaje</i>	,396**
<i>Metas de Rendimiento/Refuerzo Social</i>	-,113**
<i>Metas de Rendimiento/Logro</i>	,283**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

#### 6.2.1.2.5. Descripción de los factores que integran la Escala Metas Académicas

##### Factor 1: Metas de Aprendizaje (ME/AP)

El factor *Metas de Aprendizaje* está compuesto por los ítems:

- 34. Eu esfórzome nos meus estudos porque resultame interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.
- 35. Eu esfórzome nos meus estudos porque gústame e interésame o que estou estudiando.
- 33. Eu esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.
- 36. Eu esfórzome nos meus estudos porque síntome moi ben cando resolvo correctamente o meu traballo.

Los sujetos que presentan Metas de Aprendizaje, tienen una motivación intrínseca y se orientan para lograr el incremento de su competencia, adquiriendo y dominando nuevas habilidades y conocimientos, y perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje.

Estos sujetos creen que la inteligencia es modificable por uno mismo, y que consta de una serie de habilidades de conocimientos que pueden ser incrementados a través de la conducta instrumental y del aprendizaje de uno mismo.

Su actividad se concentra en progresar a través del esfuerzo intentando enfrentarse a los retos para ver su incremento de capacidad, ante las situaciones de fracaso no cuestiona su capacidad y persiste hasta superarlas. Sus expectativas de éxito ante los retos son altas debidas a este afán de superación.

#### **Factor 2: Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS)**

El factor *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* está compuesto por los ítems:

39. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o/a intelixente que son.
38. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos/as.
40. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai, meu pai ou a miña familia.
37. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero ser o/a que saque mellores notas.

45. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, desgustos ou outras situacións desagradables na familia.

Los sujetos que presentan Metas de Rendimiento/Refuerzo Social, tienen una motivación extrínseca que se orientan a obtener la aprobación y evitar el rechazo de sus familias, profesores y compañeros. Buscan obtener juicios positivos de su entorno sobre su competencia y evitar los juicios negativos, están más preocupados por parecer competentes que en incrementar su competencia.

Estos sujetos suelen pensar que poseen una cantidad fija de inteligencia, la cual se manifiesta en sus ejecuciones, por lo que la alta o baja calidad de los resultado que obtienen indican para ellos lo inteligentes que son o dejan de ser, por ello buscan parecer que son listos o a evitar parecer que no lo son ante los demás.

Su actividad se concentra en evitar las posibles situaciones de conflicto con su entorno, por ello evita las actividades o tareas que pueden terminar en fracaso. Además de busca la valoración positiva de éste, aunque para ello tenga que evitar tareas que aumentarían su aprendizaje y que conllevarían un riesgo de fracaso, es por ello que el sujeto busca actividades o tareas que son fáciles de resolver para él.

### **Factor 3: Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L)**

El factor *Metas de Rendimiento/Logro* está compuesto por los items:

43. Eu esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.
42. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero acadar un bo traballo no futuro.

44. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero acadar unha boa posición social no futuro.

41. Eu esfórzome nos meus estudos porque quero rematar ben os meus estudos actuais.

Los sujetos que presentan Metas de Rendimiento/Logro, tienen una motivación extrínseca que se orientan a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios para en el futuro obtener un buen trabajo y posición social. Al igual que los que presentan Metas de Rendimiento/Refuerzo, buscan obtener juicios positivos, pero en este caso para el futuro, y obtener un buen trabajo y posición social y están más preocupados por parecer competentes que en incrementar su competencia.

Al igual que los sujetos que presentan una Meta de Rendimiento/Refuerzo, estos sujetos creen que la inteligencia es fija, la cual se manifiesta en sus ejecuciones, con lo cual pueden ver lo inteligentes que son a través de la calidad de los resultados, o dejan de ser, por ello buscan parecer que son listos, o a evitar parecer que no los son, ante los demás para que esto no les perjudique en su afán de obtener un buen trabajo o posición social.

Su actividad se concentra en conseguir los logros deseados, para ello procura trabajar en el presente de una forma eficaz para lograr en el futuro un buen trabajo y posición social, su meta no sería aprender sino llegar a ese futuro deseado.

#### **6.2.1.1.6. Baremos**

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas "S" (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los tres factores de la escala para la muestra de la investigación,

compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

### **6.2.2. Escala de Competencias Lingüísticas do Alumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia**

La *Escala de competencias lingüísticas do alumnado de ensinanza secundaria e bacharelato de Galicia* (Ver Anexo II), es un instrumento elaborado al efecto y consta de 107 cuestiones o preguntas.

Al margen de las cuestiones cuyas respuestas simplemente han sido utilizadas para la identificación de los sujetos y descripción de la muestra bajo estudio, como son las cuestiones de Centro, Provincia, Curso, Sexo y Edad, la función de esta escala es la de poder evaluar o medir algunas de las variables presagio mediante tres subescalas incluidas en la escala. Por una parte los usos lingüísticos del sujeto, mediante los ítems del 22 al 35 (excluidos los ítems 22, 23 y 26). La segunda subescala mide las competencias lingüísticas del mismo, mediante los ítems del 36 al 47 (excluidos los ítems 38, 41, 44 y 47). Y por último la tercera subescala mide las actitudes lingüísticas, mediante los ítems del 58 al 107 (excluidos los ítems del 88 al 97).

Es de interés para la comprensión del análisis de la estructura factorial y las propiedades psicométricas de las diferentes subescalas incluidas en la *Escala de Competencias Lingüísticas do Alumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia*, y su posterior interpretación, la exposición y análisis de las características lingüísticas de los sujetos para la correcta comprensión del contexto en el cual se lleva a cabo.

A parte de las variables comentadas en las Tablas de la 6.1 a la 6.5 del apartado de Descripción de la muestra (Centro de procedencia, Curso, Provincia, Sexo y Edad). Una de las primeras variables a comentar es la lengua materna,

considerando que la lengua materna constituye una bagaje de la persona, sobre la que, normalmente, se asienta en gran medida su desarrollo lingüístico, al ser la familia un agente socializador muy importante y el ámbito en el que normalmente se aprende a decir las primeras palabras (Rubal, Veiga y Arza, 1992), en este caso se le definió al alumnado el ítem como "la lengua que primero se aprendió a hablar en casa".

En la escala se le preguntaba al sujeto por la lengua materna de la madre, el padre y él mismo, resultado que, en el caso de la lengua materna de la madre el 31 % fue en castellano, el 66,4 % en gallego y un 2,6 % en otro idioma (Véase Tabla 6.14). Mientras que en el padre la lengua materna es del 28 % en castellano, el 65,4 % en gallego y el 0,9 % en otra (Véase Tabla 6.15). En cuanto a su propia lengua materna el 58,7 % de los sujetos reconoce que es el castellano, el 39,8 % en gallego y el 1,4 % en otra (Véase Tabla 6.16). Como se puede ver en el Gráfico 6.1, existe una paridad entre la lengua materna de la madre y el padre con porcentajes similares, siendo éstos favorables hacia el gallego y bastante alejados del castellano. Mientras que en los hijos, se produce una ruptura, invirtiéndose los porcentajes, siendo favorables en este caso hacia el castellano, aunque en este caso entre las dos lenguas no existe tanta diferencia, entorno a los 18 puntos frente a los 35-43 de la circunstancia anterior, pudiéndose detectar la falta y ruptura de la "transmisión intergeneracional" tan comentada por muchos autores (Rubal, Veiga y Arza, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, 1998; Lameiras y González, 1996a, 1996b; Bouzada y Lorenzo, 1997; Iglesias, 1999).

**Tabla 6.14: Frecuencia del ítem "Lengua materna de la madre"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Castellano</i>	404	29,1	31,0	31,0
<i>Gallego</i>	866	62,5	66,4	97,4
<i>Otra</i>	34	2,5	2,6	100,0
<b>Total</b>	<b>1304</b>	<b>94,1</b>	<b>100,0</b>	

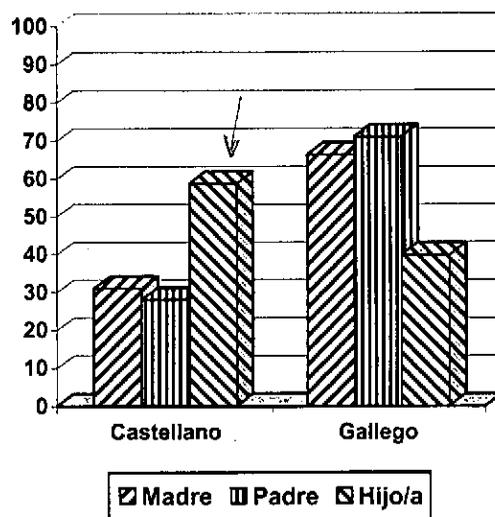
**Tabla 6.15: Frecuencia del ítem "Lengua materna del padre"**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Castellano	357	25,8	28,0	28,0
Gallego	907	65,4	71,1	99,1
Otra	12	,9	,9	100,0
<b>Total</b>	<b>1276</b>	<b>92,1</b>	<b>100,0</b>	

**Tabla 6.16: Frecuencia del ítem "Lengua materna del sujeto"**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Castellano	770	55,6	58,7	58,7
Gallego	522	37,7	39,8	98,6
Otra	19	1,4	1,4	100,0
<b>Total</b>	<b>1311</b>	<b>94,6</b>	<b>100,0</b>	

**Graf. 6.1: Diferencias en la Lengua materna**



Otra de las cuestiones por las que se les preguntaba a los sujetos es la lengua empleada a la hora de contestar a un interlocutor, según el idioma que este emplease. Resultado que si el interlocutor se dirige al sujeto en castellano, un 87,2 % contesta en castellano, mientras que un 12,8 % reconoce que lo haría en gallego (Véase Tabla 6.17). Mientras que, si el interlocutor se dirige al sujeto en gallego, el 19,5 % de los sujetos contesta en castellano, mientras que el 80,5 % lo haría en gallego (Véase Tabla 6.18).

**Tabla 6.17: Frecuencia del ítem "Si una persona te habla en castellano, contestas en"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Castellano</i>	1160	83,7	87,2	87,2
<i>Gallego</i>	171	12,3	12,8	100,0
<b>Total</b>	<b>1331</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	

**Tabla 6.18: Frecuencia del ítem "Si una persona te habla en gallego, contestas en"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Castellano</i>	259	18,7	19,5	19,5
<i>Gallego</i>	1067	77,0	80,5	100,0
<b>Total</b>	<b>1326</b>	<b>95,7</b>	<b>100,0</b>	

Es interesante también el análisis de lo que ocurre con la lengua en cuanto a la cultura y los medios de comunicación, por los posibles efectos tanto positivos como negativos que sobre la vitalidad de las lenguas puedan tener dichos medios (Lameiras y González, 1996a). En una exploración superficial de estos aspectos podemos ver que el 66,3 % lee alguna vez libros escritos en gallego y que un 25,7 % lo hace con frecuencia (Véase Tabla 6.19). Pero si analizamos este variable en profundidad, podemos ver que, en un 73,2 % de los casos (Véase Tabla 6.20), esos libros en lengua gallega son de obligada lectura en clase, por lo que la lectura no sería en este caso de elección espontánea y por interés, sino que sería por obligación.

En cuanto a los medios de comunicación y el gallego desde la fuerte influencia que estos tienen, sobre todo la televisión, por el tiempo que acapara en los sujetos, por la riqueza de recursos de sus mensajes, aunque hoy en día muy criticados, tanto de nivel auditivo como visual y por captar la atención del sujeto en exclusiva suponiendo el medio de comunicación, con mayor impacto no solamente lingüístico sino también social, ya que, como afirma Bandura (1984) además de "enseñar", la lengua y favorecer la competencia lingüística de los sujetos, la televisión actúa también generando un "modelo", elemento importante para la normalización de los sujetos lingüísticos.

**Tabla 6.19: Frecuencia del ítem "Lees libros en gallego"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>A diario</i>	38	2,7	2,9	2,9
<i>Con frecuencia</i>	340	24,5	25,7	28,6
<i>Alguna vez</i>	876	63,2	66,3	94,9
<i>Nunca</i>	67	4,8	5,1	100,0
<b>Total</b>	<b>1321</b>	<b>95,3</b>	<b>100,0</b>	

**Tabla 6.20: Frecuencia del ítem "Los libros en gallego son lecturas de clase"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>No leo en gallego</i>	34	2,5	2,6	2,6
<i>Si</i>	958	69,1	73,2	75,8
<i>No</i>	317	22,9	24,2	100,0
<b>Total</b>	<b>1309</b>	<b>94,4</b>	<b>100,0</b>	

Un dato preocupante para el cuidado y promoción del gallego, aunque a estas edades la radio no suele ser un medio muy utilizado por ellos, es el de que el 41,2 % de los sujetos reconoce que nunca escucha un programa de radio en gallego o, en todo caso, un 44,8 % lo hace alguna vez (Véase Tabla 6.21). Pero si tenemos en cuenta la televisión, y considerando su importancia antes mencionada, ya que este sí es un medio muy utilizado por los adolescentes y de gran influencia para ellos, se puede ver como el porcentaje de sujetos que nunca ven un programa emitido en lengua gallega se reduce al 8 %, y el porcentaje de sujetos que ven la televisión a diario es del 18,6 % o del 21,9 % que lo hacen con frecuencia (Véase Tabla 6.22), abriendo un rayo de esperanza, para el cuidado de la lengua gallega.

**Tabla 6.21: Frecuencia del ítem "Escuchas programas de radio en gallego"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>A diario</i>	72	5,2	5,4	5,4
<i>Con frecuencia</i>	113	8,2	8,5	14,0
<i>Alguna vez</i>	592	42,7	44,8	58,8
<i>Nunca</i>	545	39,3	41,2	100,0
<b>Total</b>	<b>1322</b>	<b>95,4</b>	<b>100,0</b>	

**Tabla 6.22: Frecuencia del ítem "Ves programas de televisión en gallego"**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>A diario</i>	246	17,7	18,6	18,6
<i>Con frecuencia</i>	290	20,9	21,9	40,5
<i>Alguna vez</i>	682	49,2	51,5	92,0
<i>Nunca</i>	106	7,6	8,0	100,0
<b>Total</b>	<b>1324</b>	<b>95,5</b>	<b>100,0</b>	

### 6.2.2.1. Subescala de Usos lingüísticos

#### 6.2.2.1.1. Introducción

La Subescala de Usos lingüísticos pretende medir la percepción que el sujeto tiene del uso de lengua castellana y gallega en el ámbito familiar y escolar. Se debe entender aquí por usos lingüísticos las regularidades sociales de la práctica lingüística externa de tipo oral que el sujeto manifiesta en cada lengua dentro de su contorno social.

El uso de la lengua "autóctona" por comunidades, y según los datos del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (1994), Galicia es la comunidad que presenta índices más altos en los usos orales, donde el 56 % de la población habla la lengua propia, mientras que en Cataluña es el 50 %. Si seguimos los datos que nos aporta el *Mapa Sociolingüístico de Galicia* (1995), se puede afirmar, también, que el gallego sigue a ser la lengua habitual de gran parte de la población gallega, y que, en 20 de los 34 sectores en que se dividió la geografía de Galicia para ese estudio, tres cuartos de la población hablan sólo o preferentemente gallego.

Aunque como se mencionaba anteriormente, los datos más preocupantes son los que se refieren a la ruptura del proceso de transición intergeneracional, o lo que es lo mismo, la pérdida de gallego hablantes iniciales. Se produce de esta forma la especificidad de las "redes lingüísticas" (Fernández y Rodríguez, 1998), reservándose el uso del gallego para el entorno familiar y el uso de la lengua castellana para el entorno escolar y con el grupo de iguales del sujeto.

### 6.2.2.1.2. Estructura Factorial

En este apartado se pretende estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Subescala Usos lingüísticos. La Subescala está constituida por 10 items, dentro de la Subescala de competencias lingüísticas do alumnado de ensinanza secundaria e bacharelato de Galicia, con una escala de 1 a 5, donde 1 representa que habla sólo castellano; 2 más castellano; 3 más gallego; 4 sólo gallego y 5 otros (Véase Anexo II), para ello, se lleva a cabo un análisis factorial de primer orden, de componentes principales y método de rotación Varimax, con el programa estadística SPSS (v. 11.0).

La solución factorial, de primer orden, de la Subescala, es una estructura factorial de dos factores, los cuales, explican un 75,518 % de la Varianza total explicada (Véase Anexo III). Para una mejor comprensión, en la Tabla 6.23, hemos denominado los dos factores de la siguiente forma:

---

*Tabla 6.23: Denominación de los Factores de la Subescala Usos Lingüísticos*

---

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Lengua en el Entorno Familiar</i>	LE/EN-FAM
Factor 2	<i>Lengua en el Entorno Escolar</i>	LE/EN-ESC

---

### 6.2.2.1.3. Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,9281 (Véase Tabla 6.24), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. Teniendo en cuenta las dimensiones factoriales, los coeficientes que obtenemos son de: ,9419 y

,7738 para cada uno de los dos factores de que consta la estructura factorial de la subescala, respectivamente.

**Tabla 6.24:** Coeficientes de fiabilidad de la Subescala Usos Lingüísticos. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
27	,84	33	,64
28	,82	34	,25
30	,92	32	,58
29	,93		
25	,57		
24	,52		
31	,80		
Alfa: ,94		,77	
Coeficiente Alfa total: ,93			

#### 6.2.2.1.4. Validez

Para la validez, en lo que se refiere a la Subescala Usos Lingüísticos, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez, se aborda desde el tipo de validez de constructo. Los factores o dimensiones de que consta la Subescala conforman los constructos hallados en este tipo de investigaciones por varios autores (Rubal, Veiga y Arza, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, 1998; Lameiras y González, 1996a, 1996b; Bouzada y Lorenzo, 1997; Iglesias, 1999), las cuales llegan todas a las conclusiones antes mencionadas de la ruptura del proceso de transmisión generacional (Rubal, Veiga y Arza, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, 1998; Lameiras y González, 1996a, 1996b; Bouzada y Lorenzo, 1997; Iglesias, 1999). Al igual que todos estos investigadores y como hemos podido comprobar en las Tablas de la 6.14 a la 6.16, y luego comparar en el gráfica 6.1, en esta muestra se produce una ruptura entre la lengua madre de los progenitores y sus descendientes, pasando de tener en el primer caso como lengua materna el gallego, a tener en el segundo caso el gallego.

La varianza total explicada es de 75,518%. Si tenemos en cuenta las dimensiones factoriales, los porcentajes de la varianza para cada uno de los dos factores es de: 63,249 % y 12,269 %, respectivamente (Véase Tabla 6.25).

**Tabla 6.25:** Estructura factorial de Subescala Usos Lingüísticos. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

ítem	cf	ítem	cf
27	,89	33	,81
28	,88	34	,77
30	,83	32	,69
29	,82		
25	,78		
24	,76		
31	,74		
<b>VP: 6,33</b>		<b>1,23</b>	
<b>% VE: 63,25</b>		<b>12,27</b>	
<b>%V.T.: 75,52</b>			

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.*

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la subescala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la subescala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor y del total de la subescala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

### 6.2.2.1.5. Descripción de los factores que integran la Subescala Usos Lingüísticos

#### **Factor 1: Lengua en el Entorno Familiar (LE/EN-FAM):**

El factor Lengua en el Entorno Familiar está compuesto por los ítems:

- 27. Lingua que fala ou falaba a túa nai contigo.
- 28. Lingua que fala ou falaba o teu pai contigo.
- 30. Lingua que falas ou falabas ti co teu pai.
- 29. Lingua que falas ou falabas ti ca túa nai.
- 25. Lingua que falan ou falaban os teus avós paternos contigo.
- 24. Lingua que falan ou falaban os teus avós maternos contigo.
- 31. Lingua que falas ou falabas ti cos teus irmáns.

Este factor nos informa sobre el idioma empleado en el entorno familiar centrándose en el sujeto. Se considera así, el idioma empleado por los abuelos/as con los/as nietos/as, padres y madres con el/la hijo/a y el sujeto con sus hermanos/as.

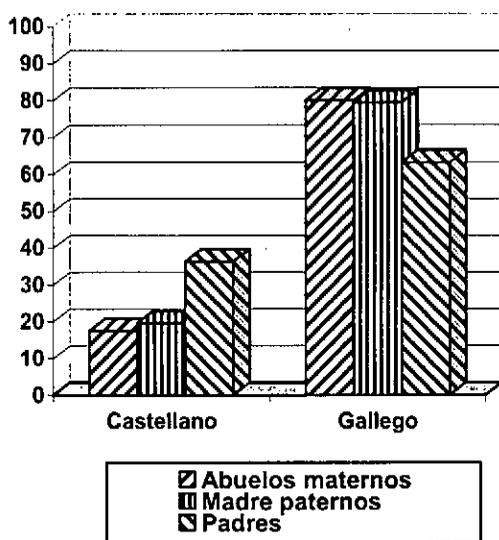
Antes de comentar los datos obtenidos en el análisis factorial aclarar que, según los datos de los ítems 22, 23 y 26 de la *Escala de Competencias Lingüísticas do Alumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia* sobre la lengua hablada entre los abuelos maternos, paternos y los padres del sujeto entre si; podemos ver como la lengua predominante en estos tres contextos es el gallego; donde hablan en gallego entre si el 80 % de los abuelos maternos; el 79,5 % de los paternos y el 63,2 % de los padres, frente al 17,5 %; 19,6 % y el 36,3 %, respectivamente que lo hacen en castellano (Véase Tabla 6.26).

**Tabla 6.26: Lengua hablada entre si por...**

	<b>Abuelos maternos</b>	<b>Abuelos paternos</b>	<b>Padres</b>
<i>Gallego</i>	80	79,5	63,2
<i>Castellano</i>	17,5	19,6	36,3

Con estos datos, junto con los antes comentados sobre la lengua materna, inicialmente podemos pensar que el entorno familiar en el cual se desarrolla el sujeto es de carácter favorable al uso del gallego, donde la diferencia de uso entre el gallego y el castellano son grandes entre los abuelos, reduciéndose la diferencia un poco en el caso de los padres entre si, pero siendo aún así bastante alta (Véase Gráfico 6.2).

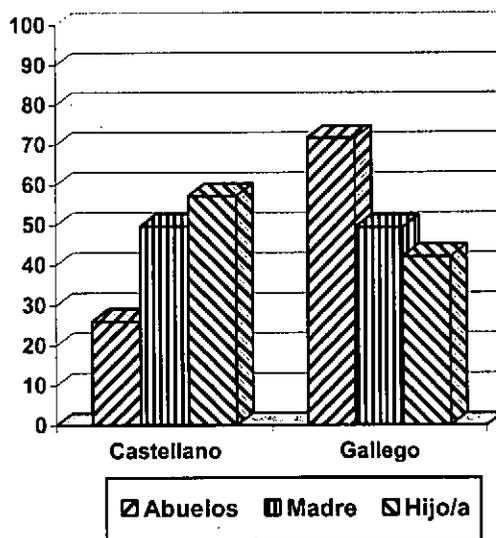
*Graf. 6.2: Diferencias en la lengua hablada ente si por...*



Considerando los usos lingüísticos que afectan a los sujetos de la muestra, y ya dentro de los datos obtenidos en el análisis factorial, en la Gráfico 6.3 podemos ver como el 71,7 % de los abuelos/as maternos emplea la lengua gallega con sus nietos, siendo este porcentaje mucho más superior que el del castellano con un 26 %.

En el caso de las madres el porcentaje de uso de alguna de las dos lenguas se igual con un 49,4 % para el gallego y un 49,7 % para el castellano. Mientras que la lengua empleada por sus hijos/as para hablar con ellas es predominantemente el castellano con un 57,2 % de los casos frente al 42,1 %.

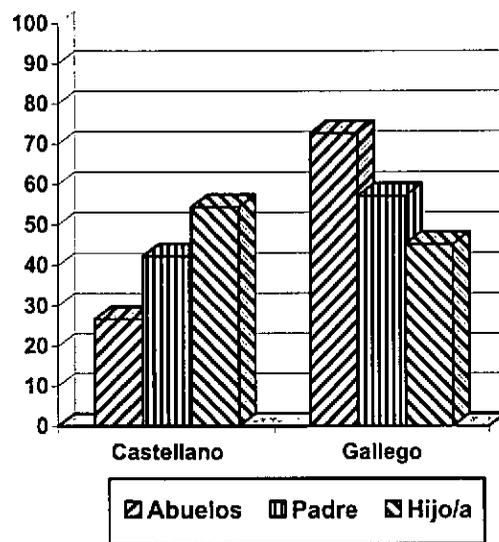
Graf. 6.3: Diferencias en la lengua hablada por (Entorno materno)...



En el caso de los abuelos/as paternos los porcentajes de uso del gallego son equiparables al caso de los abuelos/as maternos, con un 72,6 % de abuelos/as que emplean el gallego para dirigirse a sus nietos/as, frente al 26,7 % que lo hacen en castellano (Véase Gráfico 6.4).

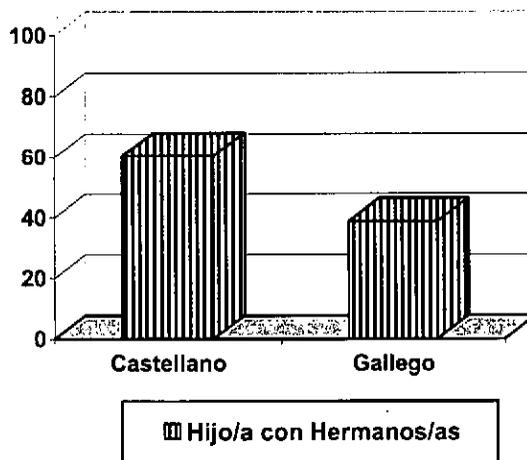
Al contrario que en el caso de las madres, en el que había una ínfima superioridad en el uso del castellano, los padres se dirigen a sus hijos/as en gallego en mayor proporción con un 57,1 %, frente al 42,3 % que lo hace en castellano. Aunque en el caso de los hijos/as se mantiene la superioridad del empleo del castellano para dirigirse a sus padres con un 54,4 %, frente al 54,4 % que lo hace en gallego.

Graf. 6.4: Diferencias en la lengua hablada por (Entorno paterno)...



En la relación de iguales, con sus hermanos podemos ver en el Gráfico 6.5 la superioridad del uso del castellano por parte del los sujetos de la muestra con un 60,4 % de los casos.

Graf. 6.5: Diferencias en la lengua hablada por (hermanos/as)...



**Factor 2: Lengua en el Entorno Escolar (LE/EN-ESC)**

El factor Lengua en el Entorno Escolar está compuesto por los items:

33. Lingua que falas ou falabas ti cos teus profesores.

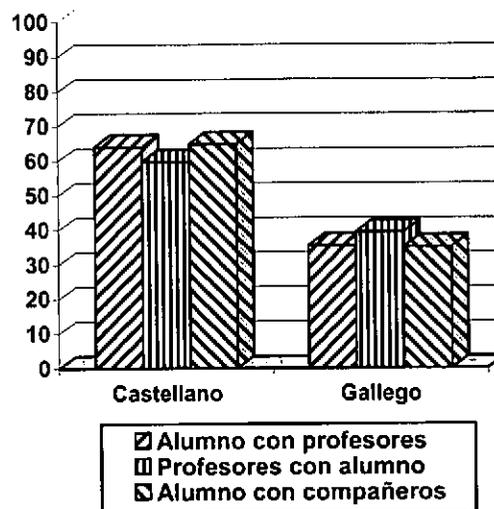
34. Lingua que falan ou falaban os teus profesores contigo.

32. Lingua que falas ou falabas ti cos teus compañeiros do colexio.

Este factor nos informa sobre la lengua empleada por el sujeto en el entorno escolar, en este caso, se considera la lengua que emplean el sujeto, sus profesores y sus compañeros o grupo de iguales.

En el Gráfico 6.6 podemos apreciar como la predominancia de uso en este factor es del castellano, ya que, es la lengua más empleada tanto por los/as profesores/as para dirigirse a sus alumnos/as, un 59,7 % de los casos, como por los/as alumnos/as de la muestra para dirigirse tanto a sus profesores/as, un 64,1 %, como con sus compañeros/as 64,9 %.

*Graf. 6.6: Diferencias en la lengua hablada por...*



#### **6.2.2.1.6. Baremos**

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas “S” (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los dos factores de la subescala para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

### **6.2.2.2. Subescala de Competencias Lingüísticas**

#### **6.2.2.2.1. Introducción**

La Subescala de Competencias Lingüísticas pretende medir la percepción que el sujeto tiene sobre su competencia en la lengua gallega y castellana a través de la lectura, el habla y la escritura. En este caso, consideraremos la expresión “competencia lingüística” como definición de una capacidad o aptitud general para la utilización de las lenguas en las vertientes de comprensión y expresión oral y escrita.

El conocimiento de las lenguas suele ser un dato fundamental en todo trabajo dirigido al estudio de la situación lingüística y constituye también uno de los pilares sobre los que tienen que basarse las taras de planificación lingüística escolar (Rubal, Veiga y Arza, 1995).

Como en el caso del uso del gallego en comparación con otras comunidades, y según el *Centro de Investigaciones Sociológicas* (1994), Galicia sigue siendo la comunidad que presenta mejores porcentajes en este caso en cuanto a las competencias, así Galicia presenta un 88 % de personas que se manifiestan capaces

de hablar el gallego, mientras que, por ejemplo, en Cataluña el número de personas que se ven capaces de hablar el catalán se reducen al 74 % de personas.

#### 6.2.2.2.2. Estructura Factorial

En este apartado se pretende estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Subescala de Competencias Lingüísticas. La Subescala está constituida por 8 items, dentro de la *Escala de Competencias Lingüísticas do Slumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia*, con una escala likert de 1 a 5, que va desde 1 que sería nada competente a 5 muy competente (Véase Anexo II), para ello, se lleva a cabo un análisis factorial de primer orden, de componentes principales y método de rotación Varimax, con el programa estadística SPSS (v. 11.0).

La solución factorial, de primer orden, de la subescala, es una estructura factorial de dos factores, los cuales, explican un 64,898 % de la Varianza total explicada (Véase Anexo III). Para una mejor comprensión, en la Tabla 6.27, hemos denominado los dos factores de la siguiente forma:

*Tabla 6.27: Denominación de los Factores de la Subescala Competencias Lingüísticas*

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Nivel de Competencia en la Lengua Gallega</i>	NI-CO/LE-GA
Factor 2	<i>Nivel de Competencia en la Lengua Castellana</i>	NI-CO/LE-CA

#### 6.2.2.2.3. Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,8544 (Véase Tabla 6.28), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. Teniendo en

cuenta las dimensiones factoriales, los coeficientes que obtenemos son de: ,8399 y ,7753 para cada uno de los dos factores de que consta la estructura factorial de la subescala, respectivamente.

**Tabla 6.28:** *Coefficientes de fiabilidad de la Subescala Competencias Lingüísticas. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.*

NI-CO/LE-GA		NI-CO/LE-CA	
ítem	r <sup>2</sup>	Ítem	r <sup>2</sup>
37	,43	36	,32
40	,52	45	,41
43	,54	42	,46
46	,49	39	,38
Alfa: ,84		,78	
Coeficiente Alfa total: ,86			

#### 6.2.2.2.4. Validez

Para la validez, en lo que se refiere a la Subescala de Competencias Lingüísticas, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez, se aborda desde el tipo de validez de constructo. Los factores o dimensiones de que consta la Subescala conforman los constructos hallados en este tipo de investigaciones por varios autores (Rubal y Rodríguez, 1987; Rubal, Veiga y Arza, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, 1998; Lameiras y González, 1996a, 1996b; Bouzada y Lorenzo, 1997; Iglesias, 1999), como en el caso de los usos lingüísticos, en las diferentes investigaciones sobre esta temática, las conclusiones a las que llegan todas son las antes mencionadas de la ruptura del proceso de transmisión generacional (Rubal y Rodríguez, 1987; Rubal, Veiga y Arza, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, 1998; Lameiras y González, 1996a, 1996b; Bouzada y Lorenzo, 1997; Iglesias, 1999).

La varianza total explicada es de 64,898%. Si tenemos en cuenta las dimensiones factoriales, los porcentajes de la varianza para cada uno de los dos factores es de: 50,124 % y 14,774 %, respectivamente (Véase Tabla 6.29).

**Tabla 6.29:** Estructura factorial de Subescala de Competencias Lingüísticas. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

NI-CO/LE-GA		NI-CO/LE-CA	
ítem	cf	ítem	cf
37	,80	36	,78
40	,79	45	,73
43	,78	42	,73
46	,77	39	,70
<b>VP: 4,01</b>		<b>1,18</b>	
<b>% VE: 50,12</b>		<b>14,77</b>	
<b>%V.T.: 64,90</b>			

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.*

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la subescala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la subescala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor y del total de la subescala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

### 6.2.2.2.5. Descripción de los factores que integran la Subescala Competencias Lingüísticas

#### **Factor 1: Nivel de Competencia en la Lengua Gallega (NI-CO/LE-GA):**

El factor Nivel de Competencia en la Lengua Gallega está compuesto por los ítems:

37. Sabes falar galego.

40. Entendes unha conversación normal en galego.

43. Les e entendes un texto escrito en galego.

46. Sabes escribir en galego.

En este primer factor se agrupan todas las variables que hacen referencia a la competencia en la lengua gallega. Por tanto este factor de *Nivel de Competencia en la Lengua Gallega* mide el nivel de control que el sujeto tiene de la Lengua Gallega.

Se tienen en cuenta el dominio tanto de la producción escrita, mediante la percepción que sujeto tiene de su dominio sobre la producción escrita en gallego; como la comprensión tanto de una conversación como la lectura de textos o la capacidad de hablar en gallego.

#### **Factor 2: Nivel de Competencia en la Lengua Castellana (NI-CO/LE-CA):**

El factor Nivel de Competencia en la Lengua Castellana está compuesto por los items:

36. Sabes falar castelán.

45. Sabes escribir en castelán.

42. Les e entendes un texto escrito en castelán.

39. Entendes unha conversación normal en castelán.

El segundo factor agrupa las variables que hacen referencia a la competencia que el sujeto percibe sobre la lengua castellana, considerándose que este factor de *Nivel de Competencia en la Lengua Castellana* mide el nivel de control que el sujeto tiene de la Lengua Gallega.

En este caso como en el anterior, para la configuración de este factor, se tiene en cuenta el dominio del sujeto tanto de una producción escrita en lengua castellana; como la capacidad de entender una conversación en castellano o la lectura de un texto o la posibilidad hablar en dicha lengua.

#### **6.2.2.2.6. Baremos**

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas "S" (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los dos factores de la subescala para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

#### **6.2.2.3. Subescala de Actitudes Lingüísticas**

##### **6.2.2.3.1. Introducción**

La Subescala de Actitudes Lingüísticas pretende medir la actitud del sujeto sobre su actitud hacia la lengua gallega y castellana. En este caso las actitudes serán entendidas en sentido restrictivo en la línea de los posicionamientos de Osgood, Suci y Tannembaun (1957), Fishbein y Ajzen (1975 y 1980), Oskamp (1977), como una predisposición evaluativa o sentimiento general de favorabilidad o desfavorabilidad cara un objeto determinado. No se trata, pues, tanto de dar cuenta de lo que el alumno piensa concretamente y está dispuesto a hacer en relación con las lenguas de

su entorno, sino más bien de apuntar algunas claves genéricas sobre la carga connotativa asociada a ellas y de aproximarse a lo que siente al respecto.

Según el estudio del Mapa Sociolingüístico de Galicia en lo que se refiere a las actitudes, la característica más destacada, y según la variable “*Actitud lingüística general*”, es su “homogeneidad”, no existiendo diferencias actitudinales importantes entre los distintos grupos poblacionales que se consideran en este estudio, siendo la variable que más diferencias introduce la edad, junto con la lengua habitual.

Las diferencias actitudinales en función de la edad, se documentan por primera vez en Galicia en el estudio de Rojo (1979), y de forma aun más clara en el estudio de Moteagudo y otros, en 1986. A partir de entonces, y cada nueva investigación confirmará la mayor favorabilidad de las actitudes en la gente más joven, siendo este hecho importante para el gallego, aunque esta mejora es relativamente reciente, ya que, en los primeros trabajos son muy negativas (Foessa, 1970).

Sin embargo para el *Centro de Investigaciones Sociológicas*, con respecto al conocimiento y uso de las lenguas en España, destaca que Galicia aparece, entre las diferentes comunidades con contacto de lenguas, como aquella que más dispuesta a seguir evolucionando a favor del castellano, y el gallego evidenciaría una leve tendencia a la baja, mientras que el “bilingüismo” – es decir, el uso indistinto de ambas lenguas (Bouzada y Lorenzo, 1997) – sería el que experimenta tendencialmente el mayor declive.

#### **6.2.2.3.2. Estructura**

En este apartado se pretende presentar la estructura de la Subescala de Actitudes Lingüísticas. La Subescala está constituida por 40 ítems, dentro de la

*Escala de Competencias Lingüísticas do Alumnado de Ensinanza Secundaria e Bacharelato de Galicia.*

Para la evaluación de las actitudes se ha recurrido a una escala de diferencial semántico de Osgood (Véase Anexo II). Los conceptos a valorar son cuatro: hablar gallego; estudiar gallego; hablar castellano y estudiar castellano, con diez escalas bipolares cada uno de siete intervalos (donde la puntuación central es la neutra), en forma de adjetivos antónimos (repelente - atrayente; difícil - fácil; extraño - familiar; inútil - útil; complicado - sencillo; indeseable - deseable; feo - bonito; trivial - importante; desagradable - agradable y perjudicial - provechoso).

De estos cuatro conceptos se obtiene una primera puntuación al que se ha denominado como “*Actitudes de Primer Orden*”, referentes a los cuatro conceptos evaluados, donde 1 representaría la actitud más negativa hacia el concepto, 4 una actitud neutra y 7 la actitud más favorable (para más información véase Anexo IV Tabla 6.30).

**Tabla 6.30:** Denominación de los Factores de las Actitudes Lingüísticas de primer orden

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Actitud hacia estudiar gallego</i>	AC/ES-LG
Factor 2	<i>Actitud hacia estudiar castellano</i>	AC/ES-LC
Factor 3	<i>Actitud hacia hablar gallego</i>	AC/HA-LG
Factor 4	<i>Actitud hacia hablar gallego</i>	AC/HA-LC

Para la obtención de una puntuación global sobre cada una de las dos lenguas, se hace la media de las puntuaciones obtenidas en las valoraciones de las actitudes hacia hablar y estudiar cada una, con lo cual se obtiene la puntuación de la actitud hacia el castellano y el gallego, lo cual, se ha denominado como “*Actitudes de Segundo Orden*” (para más información véase Anexo IV y Tabla 6.31).

**Tabla 6.31:** Denominación de los Factores de las Actitudes Lingüísticas de segundo orden

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Actitud hacia gallego</i>	AC/LG
Factor 2	<i>Actitud hacia gallego</i>	AC/LC

### **6.2.3. Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje (SIACEPA)**

El Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje (SIACEPA) (Barca, 2000), está integrada por dos Subescalas que evalúan, por una parte, las Atribuciones Causales Multidimensionales (Subescala EACM), pertenecientes a las variables presagio y, por otra parte, las Estrategias y Enfoques de Aprendizaje (Subescala CEPA), pertenecientes a las variables proceso.

#### **6.2.3.1. Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM)**

##### **6.2.3.1.1. Introducción**

La Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) (Barca, 2000) pretende medir las causas a las que atribuye el sujeto sus éxitos o fracasos académicos.

Esta escala se engloba dentro de los trabajos de Weiner (1979, 1985, 1986, 1990) sobre la definición de la motivación y las metas de logro como modelos o patrones atribucionales. Según este autor, lo que realmente determina la motivación con que un alumno se enfrenta a las actividades académicas son las distintas

interpretaciones que éste realiza de sus propios resultados. De esta manera, las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos o fracasos académicos desempeñan un papel central. De acuerdo con esta teoría, cuando obtenemos resultados inesperados, negativos o de gran importancia para nosotros, tendemos a preguntarnos por las causas que los ha determinado y a buscar respuesta a tales preguntas.

Las posibles causas que propone Weiner son: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de las tareas y la suerte. Sin embargo, y como se ha mencionado en el marco teórico de esta Tesis, según Weiner 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 que tiene cada una de ellas. En esta línea, propone tres dimensiones en función de las cuales se puede clasificar los factores causales mencionados anteriormente (Para más información véase la Figura 1.1).

La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.

Por último, la tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control, como es el esfuerzo, mientras que otros no, como son la capacidad, la dificultad de las tareas y la suerte.

Basándose en los trabajos de Weiner, Barca (2000, 2002) (como también se ha mencionado en el Marco Teórico de esta Tesis) elabora la Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM), la cual, sigue las propuestas de posibles causas de Weiner y de sus propiedades. La diferencia viene en que, entre las posibles causas de éxito o fracaso se añade la de los *profesores*, como una causa externa al sujeto, estable en el tiempo e incontrolable por parte del sujeto.

### 6.2.3.1.2. Estructura Factorial

A continuación se procede a estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM). La Escala está constituida por 24 ítems con una escala likert de 1 a 5 (Véase Anexo II), para ello, se lleva a cabo un análisis factorial de primer orden, de componentes principales y método de rotación Varimax, con el programa estadística SPSS (v. 11.0).

*Tabla 6.32: Denominación de los Factores de la Escala EACM*

<b>Factor</b>	<b>Denominación</b>	<b>Siglas</b>
Factor 1	<i>Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico</i>	PF/BRA
Factor 2	<i>Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico</i>	FM-S/RA
Factor 3	<i>Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico</i>	EE/BRA
Factor 4	<i>Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico</i>	AC/ARA
Factor 5	<i>Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico</i>	BC/BRA
Factor 6	<i>Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico</i>	AE/ARA
Factor 7	<i>Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico</i>	S/RA

El resultado de este análisis factorial de primer orden es una estructura factorial de siete factores, los cuales, explican un 53,311 % de la Varianza total explicada (Véase Anexo III). Para una mejor comprensión, en la Tabla 6.32, hemos denominado los siete factores de la siguiente forma:

### 6.2.3.1.3. Fiabilidad

La fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,7032 (Véase Tabla 6.33), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. Teniendo en cuenta las dimensiones factoriales, los coeficientes que obtenemos son de: ,6621; ,6225; ,6310; ,6834; ,6122; ,5667 y ,1904 para cada uno de los siete factores de que consta la estructura factorial de la escala, respectivamente. A la hora de interpretar los resultados que obtendremos tendremos que tener en cuenta el bajo índice del último factor.

**Tabla 6.33:** Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de primer orden de la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

PF/BRA		FM-S/RA		EE/BRA		AC/ARA		BC/BRA		AE/ARA		S/RA	
ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
22	,29	1	,19	13	,28	9	,29	14	,24	19	,16	5	,01
18	,26	15	,20	6	,21	2	,27	21	,21	12	,16	17	,01
10	,17	24	,14	20	,20	16	,21	7	,13				
3	,16	4	,14	23	,08								
11	,12	8	,18										
<b>Alfa: ,66</b>		<b>,62</b>		<b>,63</b>		<b>,68</b>		<b>,61</b>		<b>,57</b>		<b>,19</b>	

**Coefficiente Alfa total: ,70**

### 6.2.3.1.3. Validez

En lo que se refiere a la Escala EACM, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez, se aborda desde el tipo de validez de constructo. Los factores o dimensiones de que consta la Escala conforman los constructos hallados en este tipo de investigaciones por varios autores (Dweck, 1986; Weiner, 1985, 1986 y Hayamizu y Weiner, 1991; Valle *et al.*, 1997; Montero, 1990; Barca 2000; Barca y Peralbo, 20002).

La varianza total explicada es de 53,311%. Si tenemos en cuenta las dimensiones factoriales, los porcentajes de la varianza para cada uno de los factores es de: 13,990 %; 11,039 %; 7,511 %; 6,510 %; 5,097 %; 4,746 % y 4,418 %, respectivamente (Véase Tabla 6.34).

**Tabla 6.34:** Estructura factorial del análisis factorial de primer orden de la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM) "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

PF/BRA		FM-S/RA		EE/BRA		AC/ARA		BC/BRA		AE/ARA		S/RA	
ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
22	,72	1	,63	13	,78	9	,78	14	,78	19	,79	5	,65
18	,69	15	,61	6	,74	2	,77	21	,71	12	,69	17	,52
10	,64	24	,58	20	,70	16	,71	7	,69				
3	,56	4	,57	23	,36								
11	,40	8	,57										
V.P.: 3,36		2,65		1,80		1,56		1,22		1,14		1,06	
% V.E.:		11,04		7,51		6,51		5,10		4,75		4,42	

%V.T.: 53,31

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.*

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la escala consúltense el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza

explicada de cada factor y del total de la escala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

Independientemente de la validez de constructo de la Escala, ha sido posible desarrollar los análisis correspondientes para comprobar la validez predictiva (lo que se supone que un instrumento sirve para predecir algún tipo de comportamiento) y que, para Shepard (1993), supone un tipo importante de validez: la externa, que está al mismo tiempo, relacionada con la estructural o de constructo, es decir, con la validez interna. Para este tipo de análisis de validez predictiva se dispone de criterios externos con los que se pueden hacer los análisis adecuados para la obtención de los índices de correlación necesarios y poder comprobar, así, los niveles de confianza de las diferentes significancias, en este caso se ha utilizado como criterio el Rendimiento Medio Académico del sujeto.

Se analizará a continuación brevemente los datos que aparecen en la Tabla 6.35 sobre la correlación entre el Rendimiento del sujeto a lo largo del curso y los distintos factores de la Escala EACM. Decir en primer lugar que en todos los factores de la escala se aprecian correlaciones significativas, siendo correlaciones de carácter positiva en los factores *Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico*, *Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico* y *Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico*. Los sujetos que presentan mejores notas atribuyen éstas a factores internos como son su buena capacidad y al esfuerzo que ha realizado para conseguirlo, y en parte a un factor externo como es la suerte, aunque se debería considerar en menor medida este factor debido a la baja fiabilidad que presenta (Véase Tabla 6.35).

Los factores que correlacionan de una forma negativa con el Rendimiento Académico de los sujetos son: *Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico*, *Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico*, *Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico* y *Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico*. Los sujetos que presentan peor rendimiento atribuyen sus malos resultados tanto a

factores externos, como son los profesores, la suerte o que el material es sencillo de trabajar, como internos, ya que, consideran que su capacidad no es la suficiente alta o que no se han esforzado lo necesario para poder afrontar las tareas con éxito. Todas estas correlaciones, tanto las de carácter positivas como negativas, son coincidentes con investigaciones anteriores realizadas por Weiner (1979, 1985, 1986, 1990), Barca (2000) y Barca y Peralbo (2002).

**Tabla 6.35:** Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden de la Escala de Atribuciones Causales (EACM) y Nota Media Global

	Rendimiento/Nota Media Global
Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico	-,239*
Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico	-,315**
Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico	-,070*
Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico	,063*
Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico	-,099**
Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico	,096**
Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico	,084**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

#### 6.2.3.1.4. Descripción de los factores que integran la Escala de Atribuciones Causales (EACM)

##### **Factor 1: Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/RA)**

El factor Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico está compuesto por los items:

22. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan.
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.
10. Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un/una mala estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas.
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.

Los sujetos que adopta este tipo de atribución consideran que su bajo rendimiento es debido a factores externos a ellos e incontrolables, en este caso mayoritariamente debido a los profesores y en menor medida a la suerte. La percepción subjetiva del alumno aquí es de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control. Suele ser estable esta percepción temporalmente en cuanto a la consideración del profesorado como causa de las malas notas, y en menor medida inestable si tenemos en consideración la suerte. Este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento.

## **Factor 2: Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA)**

El factor Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico está compuesto por los items:

1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.
15. Creo que mis anteriores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio.
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.
8. A veces consigo buenas notas solamente porque el material de estudio es fácil de aprender.

En este factor nos encontramos con dos posibles atribuciones del buen rendimiento académico, siendo las dos de carácter incontrolable para el sujeto, por una parte la facilidad de las materias y por otra la suerte. Este factor es significativo de atribución de rendimiento alto a causas externas o extrínsecas al sujeto. La percepción subjetiva del alumno aquí es de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control. Suele ser estable esta percepción temporalmente si consideramos la facilidad de las materias e inestable en cuanto a la suerte. Este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento.

### **Factor 3: Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico (EE/BRA)**

El factor Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico está compuesto por los items:

13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.

En los sujetos que presentan este tipo de atribuciones se observa un efecto positivo hacia la motivación o metas de rendimiento y aprendizaje cuando el fracaso o bajo rendimiento académico se atribuye a la falta de esfuerzo. Recordemos que el esfuerzo (carencia o escaso esfuerzo en este caso) es una causa de tipo interno, inestable en el tiempo y controlable. Este tipo de atribuciones tienen efectos positivos hacia el mantenimiento de una motivación de logro.

#### **Factor 4: Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA)**

El factor Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico está compuesto por los items:

9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad.
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.

Este factor es indicativo de la motivación hacia el alto rendimiento. Los sujetos aquí atribuyen su éxito escolar o buen rendimiento a factores internos (capacidad) y estable en el tiempo. Este tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva y de satisfacción en el trabajo que desarrolla y hacia su propia persona. Tiene un efecto positivo hacia la motivación lo que hace que se mantenga o se incremente.

**Factor 5: Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC/BRA)**

El factor Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico está compuesto por los ítems:

- 14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.
- 21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.
- 7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.

Los sujetos atribuyen su fracaso escolar o bajo rendimiento a factores internos (capacidad) y estable en el tiempo. La percepción subjetiva de estos alumnos es significativa de baja autoestima, de descontrol, de indefensión y desconcierto. Incide en la motivación de rendimiento y aprendizaje de forma negativa, provocando la inhibición.

**Factor 6: Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE/ARA)**

El factor Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico está compuesto por los ítems:

19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.

12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.

Este factor es significativo de que la motivación hacia el alto rendimiento o éxito escolar se mantiene o incrementa cuando los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento académico a factores internos, en este caso el esfuerzo y sobre todo estables. Este tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva y de satisfacción hacia su propia persona y el trabajo que desarrolla, en este caso, sus tareas de estudio y aprendizaje.

#### **Factor 7: Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (S/RA)**

El factor Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico está compuesto por los ítems:

5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.

17. Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o a encontrarme en un mal momento.

Este tipo de atribuciones son externas, inestables en el tiempo y no controlables. No facilitan, en consecuencia, la obtención de metas hacia un buen rendimiento o una motivación positiva de logro.

### **6.2.3.1.5. Baremos**

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas "S" (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los siete factores de la escala para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

### **6.2.3.2. Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA)**

#### **6.2.3.2.1. Introducción**

El Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) (Barca, 2000) pretende medir los Procesos y Estrategias de aprendizaje que los sujetos siguen a la hora de enfrentarse a una tarea, desarrollando el modelo de J. Biggs de evaluación del aprendizaje, del cual, se ha hecho mención en el Marco Teórico de esta Tesis.

La adaptación al castellano de este cuestionario fue llevado a cabo por A. Porto (1994), llamándole Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), de la prueba de J. Biggs. *Study Process Questionnaire (SPQ)* (Biggs, 1987), cuestionario de auto-informe diseñado por John Biggs para la operacionalización de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes y cuya finalidad es la evaluación de las formas más comunes en que el alumnado ve las tareas y organiza sus recursos individuales para lograr lo que percibe como su espacio de aprendizaje personal.

Las dimensiones de las dos versiones, *SPQ* y *CPE*, no pueden, exhaustivamente, trazar el ámbito del proceso de estudio, pero parecen ofrecer un modelo parsimonioso y teóricamente coherente para conceptuar las formas más importantes en que el alumnado puede sentirse y comportarse ante el estudio. Los

items del cuestionario (como se especifica en el Marco Teórico), tanto en la versión original como en la adaptada, reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres referidas a *motivaciones* (superficial, profunda y logro) y tres a *estrategias* (superficial, profunda y logro), que confluyen en tres escalas que hacen referencia a los enfoques (combinaciones motivo-estrategia) superficial, profundo y logro y, finalmente en un compuesto de enfoques (profundo-logro y superficial-logro).

### 6.2.3.2.2. Estructura Factorial

Para el estudio de la estructura factorial del cuestionario se realiza un análisis factorial de primer orden (de componentes principales y método de rotación Varimax) con el programa estadístico S.P.S.S. (v. 11.0) de los 36 items que constituyen el cuestionario (con una escala likert de 1 a 5) (Véase Anexo III). El resultado de este análisis factorial es la obtención de ocho factores que explican un total del 47,908 % de la varianza explicada (Véase Anexo III). La denominación de estos factores la podemos ver en la Tabla 6.36.

**Tabla 6.36:** Denominación de los Factores de la Escala CEPA

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Estrategia Profundo/Logro</i>	EsP/L
Factor 2	<i>Enfoque de Logro</i>	EL
Factor 3	<i>Motivo Profundo</i>	MP
Factor 4	<i>Motivo de Logro</i>	ML
Factor 5	<i>Motivo Superficial</i>	MS
Factor 6	<i>Enfoque Superficial</i>	ES
Factor 7	<i>Enfoque Mixto -1</i>	EM-1
Factor 8	<i>Enfoque Mixto -2</i>	EM-2

### 6.2.3.2.3. Fiabilidad

La fiabilidad de la prueba, el alfa total, es de ,7968 (Véase Tabla 6.37), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. En lo que se refiere a las dimensiones factoriales los coeficientes son de: ,7791; ,7096; ,6120; ,5516; ,4988; ,4784; ,1701; ,2248 para cada uno de los ocho factores de que consta la estructura factorial. Los dos últimos factores presentan índices en cierto modo bajos y que es preciso tener en cuenta a la hora de la interpretación de los resultados, aunque pueden ser siempre mejorables en investigaciones posteriores que se lleven a cabo con este cuestionario.

**Tabla 6.37:** Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

EsP/L		EL		MP		ML		MS		ES		EM-1		EM-2	
ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	Ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
35	,36	27	,28	14	,25	21	,11	32	,17	28	,11	10	,01	8	,02
29	,36	7	,22	20	,19	15	,13	31	,17	16	,12	5	,01	34	,02
24	,32	9	,23	2	,14	33	,13	13	,12	19	,07				
11	,19	18	,18			3	,10	25	,03	17	,07				
6	,30	30	,22							1	,05				
36	,22														
12	,22														
23	,15														
Alfa: ,78		,71		,61		,55		,50		,48		,17		,23	
Coeficiente Alfa total: ,80															

### 6.2.3.2.4. Validez

Decir primero que los cuestionarios o escalas cuyos elementos o ítems han sido identificados a través de la técnica del análisis factorial, se las considera por este

mismo hecho, dotadas de una validez factorial o de constructo (Barca, 2000). Sin embargo no siempre es suficiente este tipo de análisis para comprobar la validez de una escala o cuestionario. Hay varias razones que nos llevan a hacer las siguientes consideraciones: por una parte, como se trata de un cuestionarios que evalúa rasgos de conducta, en este caso, conducta orientada al estudio y al aprendizaje, los items o elementos tienen un cierto efecto de espejo o hilo conductor que sirve para apreciar alguna dimensión abstracta cuya significación debe ser elaborada y contrastada, en términos que van más allá del mismo contenido teórico de esos elementos; por otra parte, es preciso relacionar las dimensiones del cuestionario CEPA con otras medidas o instrumentos de medida de tipo cognitivo, actitudinal o de rendimiento académico. Además, como apunta Shepard (1993), los diferentes tipos de validez no pueden ser tratados como temas independientes o diferenciales, a no ser si se trata de meras conveniencias o intereses.

En lo que se refiere al Cuestionario CEPA, en cuanto a su estructura factorial, y para la comprobación de la validez de constructo, se compone de ocho factores cuya varianza total explicada, como se mencionaba anteriormente, es de 47,908 %. En lo que se refiere a las dimensiones factoriales los porcentajes de la varianza explicada para cada factor son de: 17,161 %; 8,194 %; 5,521 %; 4,365 %; 3,578 %; 3,132 %; 3,061 %; 2,897 % respectivamente (Véase Tabla 6.38).

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la escala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor y del total de la escala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

A la hora de afrontar el estudio de la validez predictiva, lo que se supone que un instrumento sirve para predecir algún tipo de comportamiento y que, para Shepard (1993), supone un tipo importante de validez: la externa que, al mismo tiempo, está relacionada con la estructural o de constructo, es decir, con la validez interna.

**Tabla 6.38:** Estructura factorial de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

EsP/L		EL		MP		ML		MS		ES		EM-1		EM-2	
ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
35	,71	27	,57	14	,77	21	,65	32	,68	28	,60	10	,50	8	,72
29	,68	7	,50	20	,65	15	,59	31	,61	16	,59	5	,46	34	,37
24	,63	9	,48	2	,56	33	,56	13	,44	19	,57				
11	,58	18	,47			3	,56	25	,39	17	,49				
6	,56	30	,39							1	,41				
36	,47														
12	,46														
23	,46														
V.P.: 6,18		2,95		1,99		1,57		1,29		1,13		1,10		1,04	
% V.E.: 17,16		8,19		5,52		4,37		3,58		3,13		3,06		2,90	
%V.T.: 47,90															

Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a .30 se han omitido.

Para este tipo de análisis de validez predictiva se dispone de un criterio externo con el que se pretende hacer los análisis adecuados para la obtención de los índices de correlación necesarios y poder comprobar, así, los niveles de confianza de las diferencias significativas, en este caso se ha considerado como criterio externo el rendimiento medio del sujeto.

En la Tabla 6.39 se presenta el resultado de la correlación entre factores del cuestionario CEPA y el rendimiento de los sujetos. Se puede apreciar la existencia de correlaciones significativas en todos los factores con el rendimiento, siendo positivas, y por tanto favorables al rendimiento, en los factores: *Estrategias Profundo/Logro*, *Enfoque de Logro*, *Motivo Profundo* y *Motivo Superficial*. Este resultado es coincidente con las investigaciones de Biggs (1979, 1990), Rosario y Almeida (1999) y Barca (2000) ya que la motivación que mueve a estos sujetos es intrínseca y dedican tiempo a su trabajo utilizando estrategias de comprensión, lectura comprensiva; se preocupan por la organización de su trabajo y buscan la

relación de lo aprendido con los conocimientos que ya tenían. Otra motivación que influye en su rendimiento de una forma positiva es la consideración, por parte de los sujetos, de los estudios como llave para conseguir un trabajo en el futuro, esta motivación no se llega a reflejar en un tipo de trabajo o uso de estrategias superficiales, sino que es una motivación que ayuda al sujeto a superar los exámenes o tareas encomendadas.

Los factores que correlacionan de una forma significativa y negativa con el rendimiento académico son: *Motivo de Logro*, *Enfoque Superficial*, *Enfoque Mixto 1* y *Enfoque Mixto 2*. En este caso la motivación de los sujetos es la de lograr pasar las exámenes o tareas con el menor esfuerzo posible, para ello los alumnos que siguen estos enfoques recurren al aprendizaje memorístico y reproductivo, y en ellos se puede apreciar un afán de competitividad. En su forma de trabajo podemos apreciar como no tienen en cuentas los conocimientos previos ni busca la relación de los contenidos.

**Tabla 6.39: Índices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de primer orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) y Nota Media Global**

	<b>Rendimiento/Nota Media Global</b>
<i>Estrategias Profundo/Logro</i>	,152**
<i>Enfoque de Logro</i>	,285**
<i>Motivo Profundo</i>	,185**
<i>Motivo de Logro</i>	-,066*
<i>Motivo Superficial</i>	,080**
<i>Enfoque Superficial</i>	-,159**
<i>Enfoque Mixto 1</i>	-,071*
<i>Enfoque Mixto 2</i>	-,127**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

#### **6.2.3.2.4. Descripción de los factores que integran el Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA)**

##### **Factor 1: Estrategia Profundo/Logro (EsP/L)**

El factor Estrategia Profundo/Logro está compuesto por los items:

35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averiguando más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases.
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos.
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas.
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto.
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer.
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca.

23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras.

Este primer factor está dominado por las estrategias profundas y de logro halladas por Biggs (1987b,c). Los estudiantes que adoptan este tipo de estrategias por una parte, debido al uso de estrategias profundas, intentan relacionar los contenidos a trabajar a contextos significativos para él o a sus conocimientos previos, teorizando sobre lo que se está aprendiendo, relacionando otros conocimientos anteriores con las tareas que se deben aprender y trabajar, así como la búsqueda de información extra para completar los temas. Sus pautas de estudio están condicionadas por la ejecución de lecturas en profundidad, su discusión y debate con los profesores y compañeros. Por otra parte el uso de las estrategias de logro lleva a este tipo de alumnos, que considera el ámbito académico como una competición (Barca, 2000), a intentar cumplir todos los requisitos formales para la obtención de las máximas calificaciones, para ello intenta economizar esfuerzo estructurando y planificando al máximo su trabajo con la revisión de su trabajo, completándolo con notas y lecturas recomendadas por los profesores; llevar a cabo un trabajo constante y diario e intenta hacer una presentación ordenada y clara de los trabajos que tiene que presentar.

La gran preocupación que presentan los alumnos que puntúan alto en este factor, en cuanto a su forma de trabajo, es que la información con la cual trabajan, y disponen tanto para estudiar, realizar una tarea, etc., sea de la mayor calidad posible. Para ello el sujeto pone todos los medios a su disposición, completar con anotaciones, lecturas complementarias, relaciona con contenidos previos y de otras asignaturas. Esta forma de trabajo tiene una correlación positiva y significativa con el rendimiento de los sujetos (Véase Tabla 6.39).

La caracterización de los estudiantes que adoptan este tipo de estrategias, según sean profundas o de logro, se basa (Barca, 1999):

- \* Se trata de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante.

- \* La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.
- \* Se produce una fuerte interacción con los contenidos.
- \* Se relacionan los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana.
- \* Organizar el tiempo y espacio de trabajo; hacer todas las lecturas sugeridas; tiempos fijados, comportarse como un estudiante modelo.
- \* La estrategia concreta está en asignar tiempo, esfuerzo y la atención dependiendo de la rentabilidad que posea la tarea para el estudiante.
- \* Se aseguran los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.

## **Factor 2: Enfoque de Logro (EL)**

El factor Enfoque de Logro está compuesto por los items:

27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia.
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios.
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan.

30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.

Este factor está compuesto por items que corresponden, en parte, al Enfoque de Logro propuesto por Biggs (1987b,c). Los alumnos que adoptan este enfoque presentan una motivación extrínseca, ya que buscan el incremento de la autovaloración (el yo) manifestado a través de un logro visible, las altas calificaciones académicas, las cuales llegan a obtener, ya que, en la Tabla 6.39 podemos ver como existe una correlación significativa y positiva con el rendimiento.

Este parece ser pues el tema central de este enfoque, la gran preocupación de los sujetos por los exámenes. Su intención es la obtención de las mejores calificaciones en sus exámenes y su trabajo se orienta hacia esta meta con la realización lo antes posible de las tareas y la revisión de los resultados del examen. Incluso podríamos decir que es tal su preocupación por las notas, que en este factor hace aparición una motivación de estilo superficial como es la aparición de desanimo ante una mala nota, aunque con un carácter altamente de logro ya que se intenta buscar lo antes posible la solución al problema.

Como mencionábamos anteriormente el sujeto ve la escuela como un juego en el cual tiene que competir con sus propios compañeros para ganar y ser el mejor del grupo obteniendo las mayores calificaciones. Las características de los sujetos que presentan este enfoque en cuanto a los motivos y estrategias predominantes coinciden, en general, con las señaladas por Barca (1999) de la manera que reproducimos a continuación:

En cuanto a los motivos que lo mueven:

- \* Incrementar el *ego* y autoestima por medio de la competición; obtener las más altas calificaciones, sea o no el material interesante.

- \* Necesidad de rendimiento: la intención está en obtener notas lo más altas posible.

En cuanto a las estrategias empleadas:

Organizar el tiempo y espacio de trabajo; hacer todas las lecturas sugeridas; tiempos fijados, comportarse como un *estudiante modelo*.

- \* La estrategia concreta está en asignar tiempo, esfuerzo y la atención dependiendo de la *rentabilidad* que posea la tarea para el estudiante.
- \* Se está atento a las pistas acerca de las formas de puntuación del profesorado.
- \* Se organiza el tiempo y se distribuye el esfuerzo para obtener los mejores resultados.
- \* Se aseguran los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.

### **Factor 3: Motivo Profundo (MP)**

El factor Motivo Profundo está compuesto por los items:

14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas.
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante.
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.

La motivación que presentan los sujetos con motivación profunda se puede decir que es intrínseca a la hora de trabajar los diferentes contenidos. El sujeto se ve atraído por las tareas o trabajo a realizar de una forma desinteresada, no está tan influenciado por la obtención de buenas calificaciones, aunque como vemos en la Tabla 6.39 este factor correlaciona de una forma positiva y significativa con el rendimiento. Para él las tareas le despiertan entusiasmo, interés, satisfacción personal, etc. Las características que presentan estos estudiantes en cuanto a su motivación es:

- \* Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo; desarrollar competencia en asignaturas particulares.
- \* La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas.
- \* Hay una intención clara de comprender.
- \* Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.

#### **Factor 4: Motivo de Logro (ML)**

El factor Motivo de Logro está compuesto por los items:

21. Preferiría ser el alumno/a de mayor éxito en el Instituto, aunque esto suponga ser enemigo o enemiga de alguno/a de mi clase.
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as.

33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar.

3. Intento obtener buenas notas o puntuaciones altas en todas mis materias porque eso me da ventaja cuando tenga que competir con mis compañeros/as para buscar trabajo al salir del Instituto.

Este factor se basa en la utilización de motivos de logro como base a los procesos de estudio. Cuando se utilizan preferentemente motivos de logro con la única meta de obtener un buen rendimiento académico y las estrategias (formas concretas y operativas para lograr dichos objetivos o metas) no existen. A diferencia que en el anterior factor denominado “Enfoque de Logro”, en el cual la motivación se centraba principalmente en el afán de superación de los exámenes, en este factor tan solo apreciaremos una motivación de competitividad sin la presencia de estrategias. En este caso lo que mueve al sujeto es la competitividad en “grado sumo”, ya que en todos los items vemos como su preocupación mayor es la de ganar y la de ser el mejor de la clase, por encima de sus compañeros. Estos sujetos ven la escuela como una cancha de juego en la cual solo se puede ganar. Este enfoque correlaciona de una forma negativa con el rendimiento académico del sujeto como se aprecia en la Tabla 6.39.

Las características que presentan estos estudiantes en cuanto a su motivación es:

- \* Incrementar el *ego* y auto-estima por medio de la competición; obtener las más altas calificaciones, sea o no el material interesante.
- \* Necesidad de rendimiento: la intención está en obtener notas lo más altas posible.
- \* Intención de sobresalir y de competitividad.

### Factor 5: Motivo Superficial (MS)

El factor Motivo Superficial está compuesto por los ítems:

- 32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios. X
- 31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo.
- 13. Me guste o no, tengo que admitir que estudiar es para mí el medio para conseguir un trabajo, en el futuro, bien pagado y seguro.
- 25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas.

Este factor está compuesto por parte de los motivos superficial hallados por Biggs (1987b,c). Los sujetos que presentan este tipo de motivación están instrumentalmente, pragmática o extrínsecamente motivados. La motivación que mueve a estos sujetos es el seguir estudiando para la obtención de un buen trabajo en el futuro, aunque no presente unas estrategias para ello. Esta motivación correlaciona de una forma significativa y positiva con el rendimiento académico (Véase Tabla 6.39).

La caracterización de los estudiantes que adoptan este tipo de motivación es:

- \* Motivación extrínseca.

- \* La motivación es pragmática, utilitarista: su principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones *exigibles para aprobar*.
- \* Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.

### **Factor 6: Enfoque Superficial (ES)**

El factor Enfoque Superficial está compuesto por los items:

28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema.
16. Prefiero las materias en las que sólo tengo que aprender hechos y detalles y no las que requieren un determinado número de lecturas y la comprensión del material que me señalan.
19. Incluso, cuando estudio duro par aun examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema.
1. Elegí estos estudios y estas materias principalmente por las posibilidades para mi futura carrera una vez que deje el Instituto, pero no porque esté interesado/a en ellas.

Este factor está compuesto por items que corresponden, en parte, con el Enfoque Superficial propuesto por Biggs (1987b,c). Los sujetos que adoptan este tipo de Enfoque Superficial presentan a la hora de trabajar una motivación extrínseca, ya que, en los momentos que se les presenta la posibilidad de configurar su curriculum (optatividad, actividades extraescolares, etc.) en sus decisiones pesa más las posibles

salidas de sus elecciones que el gusto o preferencia que tenga por ellas. Ante la falta de interés en sus elecciones llega a considerar que no se verá capaz de superar los exámenes. Los sujetos que presentan este tipo de enfoque no suelen tener un buen rendimiento (Véase Tabla 6.39)

Las estrategias que siguen, al presentar esta motivación, se caracteriza por limitarse a lo esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico y superar la prueba. El estudiante se centra en los aspectos concretos y literales de los componentes de las tareas, más que en su significado. Omite o evita las interrelaciones que puedan existir entre los componentes de la tarea o contenidos, de tal forma que éstos no se perciben como un todo unificado.

Las características de los sujetos que presentan este enfoque en cuanto a los motivos y estrategias son:

Motivación que presentan:

- \* Lograr requisitos mínimos de la tarea; en un acto de equilibrio entre fracaso y trabajar nada más que lo necesario.
- \* Motivación extrínseca.
- \* La motivación es pragmática, utilitarista: su principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones *exigibles para aprobar*.
- \* Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.

Las Estrategias que siguen:

- \* Se limita a lo esencial y reproducirlo para los exámenes por el tipo de aprendizaje memorístico/ mecánico.

- \* Estrategia de simple reproducción.
- \* Se memorizan temas/hechos/procedimientos, sólo lo necesario para *pasar* las pruebas o exámenes.
- \* Se focaliza en los elementos sueltos, no se hace la integración.
- \* No distingue principios a partir de ejemplos.

### **Factor 7: Enfoque Mixto -1 (EM-1)**

El factor Enfoque Mixto - 1 está compuesto por los items:

10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas.
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real.

Nos encontramos en este factor con dos items, los dos son estrategias que presenta el sujeto a la hora de abordar el trabajo. Por una parte una estrategia superficial con la cual el sujeto considera que la mejor forma de trabajo en algunas materias es la memorización de sus contenidos. Y una estrategia profunda con la cual el sujeto se plantea que utilidad le tendrá en un futuro lo que estudio hoy en día. La repercusión de esta forma de trabajo la podemos ver en el rendimiento, ya que, los sujetos que puntúan alto en este factor correlacionan de una forma significativa y negativa con el rendimiento académico (Véase Tabla 6.39)

### **Factor 8: Enfoque Mixto - 2 (EM-2)**

El factor Enfoque Mixto - 2 está compuesto por los items:

8. Aunque me doy cuenta de que a veces mis compañeros/as saben hacer las cosas mejor que yo, considero que lo que yo digo y hago es correcto.
  
34. No pierdo el tiempo en aprender cosas que ya sé y que estoy convencido/a de que no me van a preguntar en los exámenes.

En este último factor nos encontramos con dos items. Por una parte un motivo profundo con el cual el sujeto se plantea que sus aportaciones al trabajo diario de clase son correctas, aunque tiene en consideración las de sus compañeros, pero no las valora lo suficiente. Y por otra parte una estrategia superficial, con la cual el alumno no trabaja conceptos que ya tiene y que piensa que no van a preguntar en el examen, porque para él no tiene sentido y es una pérdida de tiempo. Los sujetos que puntúan alto en este factor suelen tener un rendimiento bajo (Véase Tabla 6.39).

#### **6.2.3.2.5. Baremos**

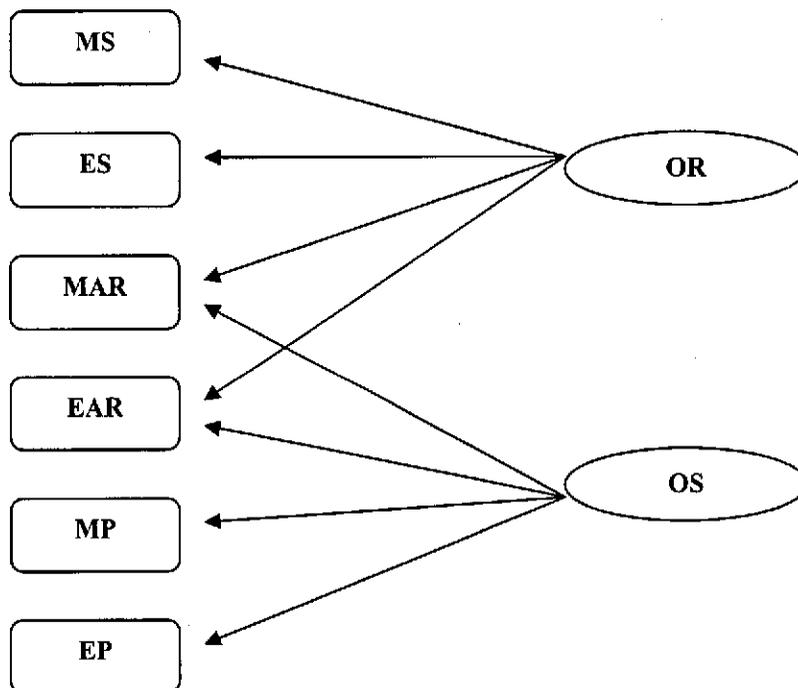
En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas “S” (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los ocho factores del cuestionario para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

### 6.2.3.3. Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) – Propuesta de un nuevo modelo bifactorial

#### 6.2.3.3.1. Introducción

Recientes investigaciones han propuesto un nuevo modelo alternativo o complementario al ya existente de John Biggs de tres Enfoques de aprendizaje. El profesor Rosario (1999) de la Universidad de Minho, en su tesis de doctorado trabajando con 561 sujetos de Educación Secundaria de Portugal, sostiene que, los tres enfoques clásicos encontrados por Biggs (1987) pueden reducirse a dos tipos de enfoques claramente diferenciados: un enfoque hacia la superficialidad/reproducción (OR) y otro tipo de enfoque de aprendizaje dirigido hacia el significado/comprensión (OS) (Véase Modelo 6.1).

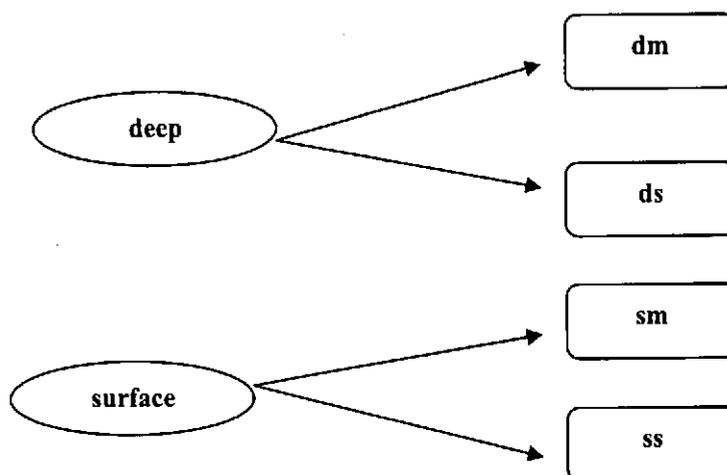
*Modelo 6.1: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Rosario (1999)*



*MS: Motivação Superficial; ES: Estratégia Superficial; MAR: Motivação de Alto Rendimiento; EAR: Estratégia de Alto Rendimiento; MP: Motivação Profunda; EP: Estratégia Profunda; OR: Orientação para a Reprodução; OS: Orientação para a Significado*

Por su parte Biggs, Kember y Leung (2001), en un reciente trabajo con 229 alumnos de la Universidad de Hong Kong, llegan a la misma conclusiones que Rosario y se decanta por la propuesta de un nuevo modelo de dos factores. Un primer factor de orientación profunda, “deep”, y un segundo factor de orientación superficial, “surface”, véase el modelo 6.2.

*Modelo 6.2: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Biggs, Kember y Leung (2001)*

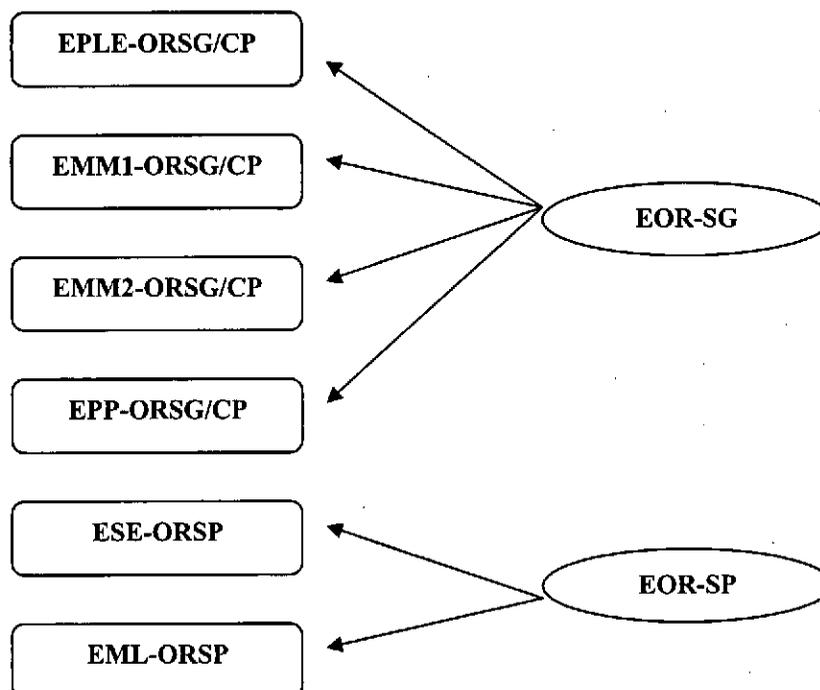


*dm: deep motive; ds: deep strategy; sm: surface motive; ss: surface strategy*

Por ultimo Barca y Peralbo (2002), llevan a cabo una investigación con 1385 alumnos de educación secundaria de Galicia para el estudio de las posibles variables que influyen en el fracaso escolar de esta población escolar, entre las que se encuentran los enfoques de aprendizaje. Para ello aplican el Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje, el cual, tras un análisis factorial de primer orden resulta una estructura factorial de seis factores que explica un 40,08 % de la varianza explicada. Estos seis tipos de Enfoques de Aprendizaje han resultado, una vez realizado el análisis factorial de segundo orden, una solución

factorial de dos factores o componentes con una varianza explicada de 61,10 %. El resultado final ha sido que los cuatro primeros factores poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor al que denominan Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG), con una varianza explicada del 40,14 % del total y un segundo componente o factor que está integrado por los dos últimos factores que han considerado en su trabajo y que poseen unas altas cargas factoriales en este segundo componente al que denominan Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP), con una varianza explicada del 20,95 % del total (Véase Modelo 6.3).

**Modelo 6.3:** Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje a partir de las investigaciones de Barca y Peralbo (2002)



*EPLE-ORSG/CP: Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado; EMM1-ORSG/CP: Enfoque Motivacional Mixto 1. Orientación al Significado; EMM2-ORSG/CP: Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado; EPP-ORSG/CP: Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado; ESE-ORSP: Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial; EML-ORSP: Enfoque Motivacional/Logro. Orientación Superficial; EOR-SG: Enfoque de Orientación al Significado; EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial*

En estos tres modelos podemos ver como en el análisis factorial de segundo orden, de alguna manera el Enfoque de Logro (EL), del modelo inicial de Biggs de

tres Factores de Aprendizaje, se subsume o integra tanto en el enfoque de orientación superficial o reproductiva (OR; Surface o EOR-SP) como en el enfoque de orientación hacia el significado (OS; Deep o EOR-SG). Podríamos decir que los alumnos, en función de sus circunstancias personales e instruccionales pueden utilizar indistintamente tanto los motivos como las estrategias de logro/alto rendimiento para su abordaje de las tareas de estudio, desarrollando ambos enfoques superficiales o profundos. Parece como si el enfoque de logro hiciera de comodín para la utilización de los enfoques profundos o superficiales de aprendizaje. Lo que queda claro es que, de hecho, son dos los enfoques claramente utilizados en la mayoría de las conductas/tareas de estudio desarrolladas por los estudiantes de educación secundaria: o bien se aborda el enfoque de reproducción o bien el de significado.

### 6.2.3.3.2. Estructura Factorial de Segundo Orden

Siguiendo las investigaciones de Rosario (1999); Biggs, Kember y Leung (2001); Barca y Peralbo (2002) se pretende a continuación llevar a cabo un análisis factorial de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA).

Los resultados del análisis factorial de segundo orden de los ocho factores existentes da una solución factorial de dos factores claramente diferenciados que explican un 50,52 % de la varianza total (Véase Anexo III). Estos dos factores se denominan como (Véase Tabla 6.40):

*Tabla 6.40: Denominación de los Factores de la Escala CEPA – Segundo Orden*

Factor	Denominación	Siglas
Factor 1	<i>Enfoque de Orientación al Significado</i>	EOR-SG
Factor 2	<i>Enfoque de Orientación Superficial</i>	EOR-SP

### 6.2.3.3.3. Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad, el alfa total de los dos factores es de ,6941 (Véase Tabla 6.41), coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. En lo que ese refiere a las dimensiones factoriales los coeficientes son de: ,72 y ,51 para cada uno de los dos factores respectivamente.

**Tabla 6.41:** Coeficientes de fiabilidad del análisis factorial de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

EOR-SG		EOR-SP	
Ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
EL	,42	EM-2	,08
EsP/L	,35	ML	,13
MP	,28	EM-1	,12
MS	,20	ES	,10
Alfa: ,72		,51	
Coeficiente Alfa total: ,69			

Si estos coeficientes Alfa se comparan con los resultados obtenidos en las muestras de estudiantes de Hong Kong por Biggs, Kember y Leung (2001) y la muestra de estudiantes de Galicia de Barca y Peralbo (2002) (Véase Tabla 6.42) se observa una firme consistencia de los coeficientes alfa de Cronbach en los dos factores , con lo que se puede decir que existe una buena consistencia interna.

**Tabla 6.42:** Valores de los resultados de consistencia interna de los factores de segundo orden del cuestionario CEPA

Factores de segundo orden, CEPA	Coeficientes Alfa de Cronbach		
	Biggs, Kember y Leung (2001)	Barca y Peralbo (2002)	Muestra actual
Significado	,73	,75	,72
Superficial	,64	,44	,51

### 6.2.3.3.4. Validez

En cuanto a la validez de constructo, la estructura factorial, después de un análisis factorial de segundo orden, se compone de dos factores que explican un 50,52 % de la varianza total explicada (Véase Tabla 6.43). En la tabla 6.43 se aprecia que el primer factor, el factor Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG), explicada un 33,57 % de la varianza explicada y el factor Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP) explicaría un 16,96 % de la varianza.

**Tabla 6.43:** Estructura factorial del análisis factorial de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

EOR-SG		EOR-SP	
ítem	cf	ítem	cf
EL	,81	EM-2	,71
EsP/L	,78	ML	,63
MP	,73	EM-1	,63
MS	,48	ES	,46
VP: 2,69		1,36	
% VE: 33,57		16,96	
%V.T.: 50,52			

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la escala consúltese el Anexo III. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor y del total de la escala, así como el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total.

Para el estudio de la validez predictiva se toma como criterios externo el rendimiento medio del sujeto. En la Tabla 6.44 consta la correlación entre los factores de segundo orden, Enfoque Orientado al Significado y Enfoque Orientación Superficial,

y el rendimiento medio del sujeto. Los resultados obtenidos son coincidentes con las investigaciones de Rosario (1999); Biggs, Kember y Leung (2001); Barca y Peralbo (2002), ya que, son los sujetos que adoptan una Orientación hacia el Significado los presentan una correlación significativa y positiva hacia el rendimiento académico con unas notas mayores, mientras que los sujetos que optan por una Orientación hacia lo Superficial presentan una correlación significativa y negativa con el rendimiento.

**Tabla 6.44:** *Indices de Correlaciones (Spearman) entre los Factores de segundo orden del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) y Nota Media Global*

	<b>Nota Media Global</b>
<b>Enfoque Orientado al Significado (EOR-SG)</b>	,248**
<b>Enfoque Orientación Superficial (EOR-SP)</b>	-,145**

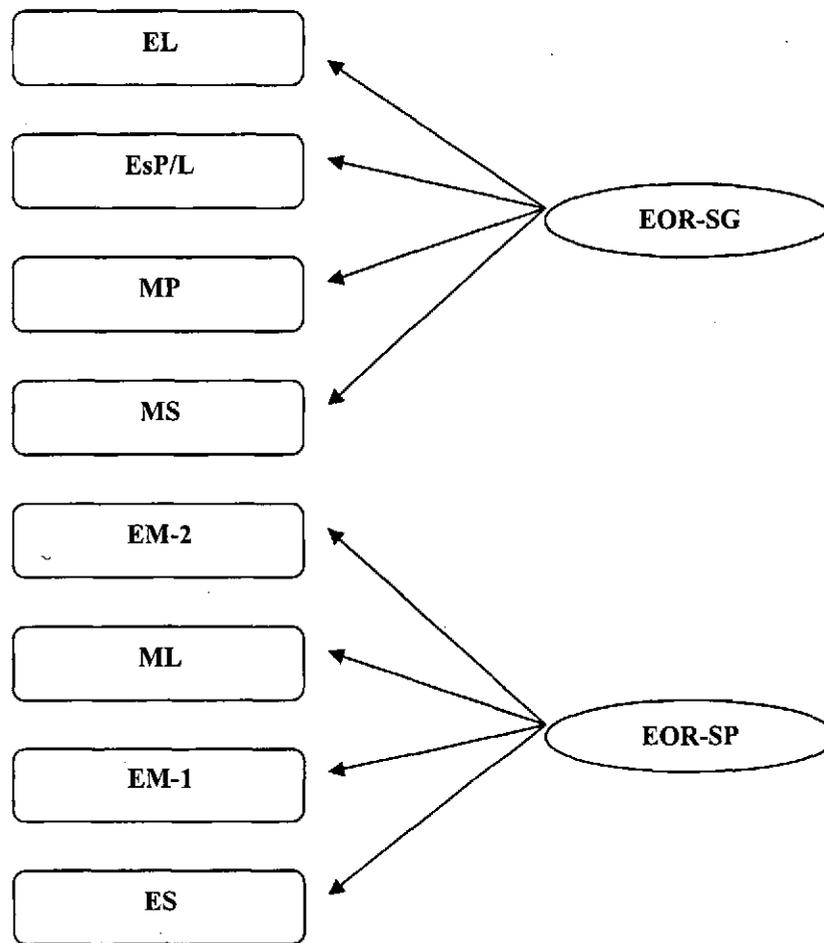
\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### **6.2.3.3.5. Propuesta de un modelo bifactorial**

El modelo que se generaría de esta solución factorial de dos factores es el siguiente (Véase Modelo 6.4)

*Modelo 6.4: Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje*



*EL: Enfoque de Logro; EsP/L: Estrategia Profundo/Logro; MP: Motivo Profundo; MS: Motivo Superficial; EM-2: Enfoque Mixto -2; ML: Motivo de Logro; EM-1: Enfoque Mixto -1; ES: Enfoque Superficial; EOR-SG: Enfoque de Orientación al Significado; EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial*

### 6.2.3.3.6. Descripción de los factores del nuevo modelo.

#### **Factor 1: Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG)**

El factor Enfoque de Orientación al Significado está compuesto por los factores:

Enfoque de Logro (EL)  
Estrategia Profundo/Logro (EsP/L)  
Motivo Profundo (MP)  
Motivo Superficial (MS)

Este enfoque es coincidente con el enfoque *Orientação para a Significado* de Rosario (1999); *Deep* de Biggs, Kember y Leung (2001) y *Enfoque de Orientación al Significado* de Barca y Peralbo (2002).

En este enfoque se encuentran integrados en los sujetos motivos y estrategias de carácter profundo y logro a la hora de enfrentarse con la realización de una tarea. Son por tanto sujetos que, en parte presentan una motivación intrínseca con un gran interés y atracción por su trabajo lo cual genera satisfacción personal. A la hora de la elaboración de su trabajo recurre a todo tipo de técnicas para la obtención de una información la mayor calidad posible, buscando la relación de la información con sus conocimientos previos y lo que está trabajando en otras asignaturas o temas. A la hora de trabajar planifica su trabajo para que este sea lo más eficaz posible, facilitando la superación de los exámenes, tema este que como se ha podido ver en el Enfoque de Logro es de gran interés para él, lo cual, es reflejado en la correlación positiva con el buen rendimiento (Véase Tabla 6.44).

En este factor orientado hacia el significado también se puede encontrar una motivación extrínseca en el sujeto, al entrar en juego el factor Motivo Superficial, ya que, una de sus preocupaciones o creencias es la de la consideración de los estudios como la llave para la obtención de un futuro trabajo. Pero aunque existe esta preocupación por parte de los sujetos podemos ver como ésta no llega a materializarse al no hacer presencia las estrategias de orientación superficial para llevarlo a cabo, sino que se centra sobre todo en estrategias de carácter profundo y de logro.

## **Factor 2: Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)**

El factor Enfoque de Orientación Superficial está compuesto por los factores:

Enfoque Mixto -2 (EM-2)

Motivo de Logro (ML)

Enfoque Mixto -1 (EM-1)

Enfoque Superficial (ES)

Este segundo enfoque se puede asociar con el enfoque *Orientação para a Reprodução* de Rosario (1999); *Surface* de Biggs, Kember y Leung (2001) y *Enfoque de Orientación Superficial* de Barca y Peralbo (2002).

La motivación que mueve a los sujetos que adoptan el enfoque de Orientación Superficial es de carácter extrínseco. Los sujetos con este tipo de motivación se caracterizan por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en el momento dado, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. No se perciben las interconexiones y relaciones entre los elementos de las tareas o contenido como en el enfoque anterior, más bien se centran en los rasgos superficiales, en lo significativo o las implicaciones de lo que se ha aprendido.

Otra motivación extrínseca que presentan estos sujetos es la consideración del trabajo en clase como una competición en la cual el reto es la superación de los compañeros más que el aprender. Se busca el destacar ante ellos y los profesores.

La repercusión que tiene este tipo de motivación es la creencia entre los sujetos de que no superan los exámenes, aunque se esfuercen para ello. Para preparar los exámenes se centran sobre todo en los detalles y no estudian lo que consideran que no va a entrar. Su método de trabajo principal es la memorización de los detalles. Este tipo de enfoque correlaciona de una forma negativa con el rendimiento académico (Véase Tabla 6.44).

### 6.2.3.3.7. Baremos

En el Anexo IV para una mayor información se presentan los Baremos en puntuaciones Centiles (C) y puntuaciones típicas “S” (Media = 50 y D. T. = 20 uds. de la media) de los dos factores del cuestionario para la muestra de la investigación, compuesta por alumnos de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato de Galicia.

### 6.3. Descripción de variables

En este apartado se presentan las variables utilizadas en este estudio para una mejor comprensión. Para ello se han mantenido la estructura del diseño agrupando las variables en presagio, proceso y producto.

En las tablas que figuran a continuación se presentan agrupadas las variables utilizadas en el estudio, así como su codificación, en función del instrumento de medida utilizado. En la primera columna aparecen el nombre de codificación en la base de datos; en la segunda columna la denominación de la variable; en la tercera las iniciales de la misma y en la cuarta la escala de procedencia.

Para una mayor y mejor comprensión le remitimos al apartado de *Instrumentos de medida*, en el cual, se han descrito de una forma más amplia cada una de las variables resultantes de cada instrumento.

### 6.3.1. Variables Presagio

<i>Tabla 6.45: Descripción de las Variables Presagio</i>			
<i>Nombre</i>	<i>Denominación</i>	<i>Iniciales</i>	<i>Escala</i>
ac_fa_1t	<i>Satisfacción de la Familia</i>	SAT/FA	<i>Escala de Variables Familiares</i>
ac_fa_2t	<i>Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo</i>	VA-FA/CA-ES	
ac_fa_3t	<i>Refuerzo Educativo</i>	RE/EDU	
ac_fa_4t	<i>Relación Familia-Centro</i>	RE/FAM-CEN	
me_ac_1t	<i>Metas de Aprendizaje</i>	ME/AP	<i>Escala de Metas Académicas</i>
me_ac_2t	<i>Metas de Rendimiento/Refuerzo Social</i>	ME/RE-RS	
me_ac_3t	<i>Metas de Rendimiento/Logro</i>	ME/RE-L	
in_le_1t	<i>Lengua en el Entorno Familiar</i>	LE/EN-FAM	<i>Subescala de Usos Lingüísticos</i>
in_le_2t	<i>Lengua en el Entorno Escolar</i>	LE/EN-ESC	
ni_le_1t	<i>Nivel de Competencia en la Lengua Gallega</i>	NI-CO/LE-GA	<i>Subescala de Competencias Lingüísticas</i>
ni_le_2t	<i>Nivel de Competencia en la Lengua Castellana</i>	NI-CO/LE-CA	
est_gal	<i>Actitud hacia estudiar gallego</i>	AC/ES-LG	<i>Subescala de Actitudes Lingüísticas de primer orden</i>
est_cas	<i>Actitud hacia estudiar castellano</i>	AC/ES-LC	
hab_gal	<i>Actitud hacia hablar gallego</i>	AC/HA-LG	
hab_cas	<i>Actitud hacia hablar castellano</i>	AC/HA-LC	
act_gal	<i>Actitud hacia gallego</i>	AC/LG	<i>Escala de Actitudes Lingüísticas de segundo orden</i>
act_cas	<i>Actitud hacia castellano</i>	AC/LC	
eacm_1t	<i>Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico</i>	PF/BRA	<i>Atribuciones Causales Multidimensionales</i>
eacm_2t	<i>Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico</i>	FM-S/RA	
eacm_3t	<i>Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico</i>	EE/BRA	
eacm_4t	<i>Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico</i>	AC/ARA	
eacm_5t	<i>Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico</i>	BC/BRA	
eacm_6t	<i>Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico</i>	AE/ARA	
eacm_7t	<i>Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico</i>	S/RA	

### 6.3.2. Variables Proceso

**Tabla 6.46: Descripción de las Variables Proceso**

Nombre	Denominación	Iniciales	Escala
cepa_1t	<i>Estrategia Profundo/Logro</i>	EsP/L	<i>Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Primer orden</i>
cepa_2t	<i>Enfoque de Logro</i>	EL	
cepa_3t	<i>Motivo Profundo</i>	MP	
cepa_4t	<i>Motivo de Logro</i>	ML	
cepa_5t	<i>Motivo Superficial</i>	MS	
cepa_6t	<i>Enfoque Superficial</i>	ES	
cepa_7t	<i>Enfoque Mixto -1</i>	EM-1	
cepa_8t	<i>Enfoque Mixto -2</i>	EM-2	
cepa_1t2	<i>Enfoque de Orientación al Significado</i>	EOR-SG	<i>Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Segundo orden</i>
cepa_2t2	<i>Enfoque de Orientación Superficial</i>	EOR-SP	

### 6.3.3. Variables Producto

Como las variables producto no se han comentado en el apartado *Instrumentos de medida*, decir en este apartado que, para la obtención de la variable *Nota Media Global*, aunque en la Escala ECEA se preguntaba a los sujetos por sus calificaciones en las diferentes asignaturas que cursa, se optó por la solicitud al centro las calificaciones de todo el curso de los sujetos participantes, bajo el compromiso de proteger los datos y su privacidad, ya que se corría el peligro de que el sujeto no aportase la nota verdadera obtenida en las diferentes materias o no se acordase de ella, con esta medida además se tienen en cuenta el trabajo y evolución de todo un año de un sujeto en vez de una nota puntual.

En cuanto a la variable *Grupo de Rendimiento*; para su obtención se ha partido de la variable *Nota Media Global*, de la cual, se han considerado los percentiles que se le puede asignar a cada sujeto en función de la nota media de todas las evaluaciones. Con el objetivo de hacer más operativos los análisis se han clasificado a los sujetos en tres grupos de rendimiento según su percentil: *Grupo de Rendimiento Bajo* (sujetos de percentil 25 o inferior), *Grupo de Rendimiento Medio*

(sujetos entre los percentiles 25 y 75) y *Grupo de Rendimiento Alto* (sujetos de percentil 75 o superior).

<i>Tabla 6.47: Descripción de las Variables Producto</i>		
<i>Nombre</i>	<i>Denominación</i>	<i>Escala</i>
not med	<i>Nota Media Global</i>	<i>Expediente Académico</i>
gru rend	<i>Grupo de Rendimiento</i>	

#### 6.4. Técnicas de análisis

Los análisis estadísticos principales utilizados para trabajar con los datos se centran en dos grupos. Por una parte para el trabajo con las escalas y su posterior validación se ha recurrido a un *Análisis Factorial*, técnica multivariable cuyo objetivo, de modo general, consiste en identificar un número de factores o constructos no directamente observables e inferior al número de variables, mediante los cuales se puede describir el fenómeno observado de forma simplificada. Dos son las condiciones básicas del análisis factorial, para que sea correcto: parsimonia e interpretabilidad (Bisquerra, 1989). Según el principio de parsimonia los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles. Por tanto, respecto al análisis factorial, el número de factores debe ser lo más reducido posible y éstos deben ser susceptibles de interpretación sustantiva. La extracción en los análisis factorial realizados es de componentes principales, método para la extracción de factores utilizada para formar combinaciones lineales independientes de las variables observadas. La primera componente tiene la varianza máxima. Las componentes sucesivas explican progresivamente proporciones menores de la varianza y no están correlacionadas las unas con las otras. Para la rotación de la matriz se ha tomado el método de rotación Varimax, método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando la interpretación de los factores.

Por otra parte para el someter a prueba las hipótesis propuestas, y teniendo en cuenta los datos utilizados, se han realizado dos tipos de análisis estadísticos. Primero se llevarán a cabo varios *Análisis de Varianza (ANOVA)*, también conocido como *Análisis Factorial de la Varianza*, ya que, en ocasiones, las variables independientes reciben el nombre de factores, se utiliza frecuentemente en diseños correlacionales con el propósito de conocer en qué medida los niveles de la varianza independiente influyen en la variable dependiente. Es decir, se intenta conocer la cantidad de varianza o variabilidad de la variable dependiente que es explicada por las variables independientes. Para realizar las comparaciones múltiples *a posteriori* se ha acudido a la prueba de *Scheffé*, aunque ésta es más conservadora que la prueba de *Tukey*, no pudiéndose utilizar esta última por la desigualdad en el tamaño de los grupos.

Por último se han llevado a cabo por la comprobación de las hipótesis un *Análisis de Regresión Lineal Múltiple, por Pasos Sucesivos* (la entrada y salida de variables mediante Pasos sucesivos examina las variables del bloque en cada paso para introducirlas o excluirlas. Se trata de un procedimiento hacia adelante por pasos). La intención es la de estudiar las relaciones entre la variable dependiente, en este caso el rendimiento, con el conjunto de variables independientes, los diferentes factores obtenidos con el análisis factorial en las escalas empleadas, y ver cuales son los mejores predictores del rendimiento académico.

## **CAPITULO 7**

---

### **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

---

- **DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS**
- **ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS GRUPOS DE RENDIMIENTO ALTO Y BAJO**
- **VARIABLES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

## **7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **7.1. Descripción de las diferencias significativas entre los grupos de rendimiento académico**

Los resultados que a continuación se van a comentar han sido obtenidos mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en las variables dependientes en función de su rendimiento académico. Estos análisis se completaron en cada caso con la prueba de Scheffé para determinar el sentido de las diferencias encontradas, aclarar que los análisis de las diferencias se centraran en los Grupos de Rendimiento Bajo y Alto.

#### **7.1.1. Variables Familiares**

Los ANOVAs realizados indican que se encuentran diferencias significativas en función del grupo de rendimiento del sujeto, en las variables: *Satisfacción de la Familia* ( $F_{(2, 1370)} = 427.321, p < .01$ ); *Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo* ( $F_{(2, 1368)} = 9.968, p < .01$ ) (Véase Tabla 7.1).

**Tabla 7.1: Escala de Variables Familiares**

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Satisfacción de la Familia</i>	<i>Grupo Bajo</i>	384	2,5862	,64663	,03300
	<i>Grupo Medio</i>	647	3,0751	,63939	,02514
	<i>Grupo Alto</i>	342	3,9364	,58401	,03158
	<i>Total</i>	1373	3,1529	,79985	,02159
<i>Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo</i>	<i>Grupo Bajo</i>	383	4,1923	,81426	,04161
	<i>Grupo Medio</i>	646	4,3901	,65799	,02589
	<i>Grupo Alto</i>	342	4,3489	,62040	,03355
	<i>Total</i>	1371	4,3246	,70112	,01894

Los análisis *post hoc* realizados muestran que, son los sujetos del grupo de rendimiento alto los que puntúan más alto en las variables *Satisfacción de la Familia* y *Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo*, siendo sus medias más altas que las del grupo de rendimiento bajo (Véase Tabla 7.1).

### 7.1.2. Metas Académicas

Las diferencias significativas encontradas, mediante sucesivos ANOVAs, se pueden observar en las variables: *Metas de Aprendizaje* ( $F_{(2, 1368)} = 108.554, p < .01$ ); *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* ( $F_{(2, 1367)} = 12.282, p < .01$ ) y *Metas de Rendimiento/Logro* ( $F_{(2, 1367)} = 60.625, p < .01$ ).

**Tabla 7.2: Escala de Metas Académicas**

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Metas de Aprendizaje</i>	<i>Grupo Bajo</i>	383	3,2544	,85618	,04375
	<i>Grupo Medio</i>	647	3,5984	,77445	,03045
	<i>Grupo Alto</i>	341	4,0948	,64446	,03490
	<i>Total</i>	1371	3,6258	,82702	,02234
<i>Metas de Rendimiento/Refuerzo Social</i>	<i>Grupo Bajo</i>	383	2,6315	,88737	,04534
	<i>Grupo Medio</i>	646	2,6775	,85625	,03369
	<i>Grupo Alto</i>	341	2,3947	,87506	,04739
	<i>Total</i>	1370	2,5942	,87687	,02369
<i>Metas de Rendimiento/Logro</i>	<i>Grupo Bajo</i>	383	3,8055	,94690	,04838
	<i>Grupo Medio</i>	646	4,1858	,72999	,02872
	<i>Grupo Alto</i>	341	4,4194	,57435	,03110
	<i>Total</i>	1370	4,1376	,79681	,02153

Los análisis *a posteriori* indican que, los sujetos del grupo de rendimiento alto puntúan más alto que los del bajo en las variables: *Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento/Logro*, presentando medias mayores (Véase Tabla 7.2). Mientras que son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que tiene medias mayores en la variable independiente *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* en comparación con el grupo de rendimiento alto.

### 7.1.3. Usos lingüísticos

Los ANOVAs realizados indican que existen diferencias significativas en la variable independiente *Lengua en el Entorno Familiar* ( $F_{(2, 1328)} = 3.798, p < .05$ ). Aunque, los análisis *a posteriori* nos indican que las diferencias significativas son entre el grupo de rendimiento medio y alto, por lo que, se sale de la propuesta antes mencionada de analizar, tan solo las diferencias entre el grupo de rendimiento alto y bajo.

**Tabla 7.3:** Escala de Usos lingüísticos

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Lengua en el Entorno Familiar</i>	<i>Grupo Bajo</i>	379	2,6155	1,03734	,05328
	<i>Grupo Medio</i>	623	2,7401	1,04333	,04180
	<i>Grupo Alto</i>	329	2,5591	1,00478	,05540
	<i>Total</i>	1331	2,6599	1,03440	,02835

### 7.1.4. Competencias Lingüísticas

Las diferencias significativas encontradas, a través de los ANOVAs, se producen las variables independientes: *Nivel de Competencia en la Lengua Gallega*

( $F_{(2, 1329)} = 38.634, p < .01$ ) y *Nivel de Competencia en la Lengua Castellana* ( $F_{(2, 1329)} = 21.607, p < .01$ ).

**Tabla 7.4:** Escala de Competencias Lingüísticas

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Nivel de Competencia en la Lengua Gallega</i>	<i>Grupo Bajo</i>	379	2,1722	,71168	,03656
	<i>Grupo Medio</i>	624	2,3385	,72785	,02914
	<i>Grupo Alto</i>	329	2,6383	,67869	,03742
	<i>Total</i>	1332	2,3652	,73123	,02004
<i>Nivel de Competencia en la Lengua Castellana</i>	<i>Grupo Bajo</i>	379	4,1168	,76984	,03954
	<i>Grupo Medio</i>	624	4,2620	,62506	,02502
	<i>Grupo Alto</i>	329	4,4362	,50992	,02811
	<i>Total</i>	1332	4,2637	,65480	,01794

Los análisis *post hoc* realizados nos indican que, son los sujetos del grupo de rendimiento alto, en comparación con el bajo, los que presentan mejor competencia, tanto en la lengua gallega como en castellano, ya que, sus medias son superiores en ambos casos (Véase Tabla 7.4).

### 7.1.5. Actitudes Lingüísticas – Primer Orden

Considerando las actitudes lingüísticas de primer orden, los ANOVAs realizados indican que, se encuentran diferencias significativas en las cuatro actitudes barajadas: *Actitud hacia estudiar gallego* ( $F_{(2, 1257)} = 3.838, p < .05$ ); *Actitud hacia estudiar castellano* ( $F_{(2, 1257)} = 5.576, p < .01$ ); *Actitud hacia hablar gallego* ( $F_{(2, 1258)} = 6.839, p < .01$ ); y *Actitud hacia hablar castellano* ( $F_{(2, 1258)} = 6.264, p < .01$ )

La prueba de Scheffé de comparaciones múltiples realizada, nos indican que, las diferencias significativas encontradas en las cuatro variables independientes (*Actitud hacia estudiar gallego*; *Actitud hacia estudiar castellano*; *Actitud hacia hablar gallego* y *Actitud hacia hablar castellano*) son favorables al grupo de

rendimiento alto, ya que sus medias son mayores, en comparación con el grupo de rendimiento bajo (Véase Tabla 7.5).

**Tabla 7.5: Escala de Actitudes Lingüísticas – Primer Orden**

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Actitud hacia estudiar gallego</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,0630	1,10748	,05911
	<i>Grupo Medio</i>	591	5,2159	1,10318	,04538
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,2887	1,05337	,05907
	<i>Total</i>	1260	5,1917	1,09450	,03083
<i>Actitud hacia estudiar castellano</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,2234	1,06262	,05672
	<i>Grupo Medio</i>	591	5,3213	1,01396	,04171
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,4840	,97121	,05446
	<i>Total</i>	1260	5,3351	1,02097	,02876
<i>Actitud hacia hablar gallego</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,1513	1,15100	,06144
	<i>Grupo Medio</i>	592	5,3079	1,09735	,04510
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,4654	1,03619	,05811
	<i>Total</i>	1261	5,3040	1,10273	,03105
<i>Actitud hacia hablar castellano</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,5006	1,02207	,05455
	<i>Grupo Medio</i>	592	5,6110	,97710	,04016
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,7660	,90209	,05059
	<i>Total</i>	1261	5,6193	,97576	,02748

### 7.1.6. Actitudes Lingüísticas – Segundo Orden

Si lo que se tiene en consideración son las actitudes lingüísticas de segundo orden, lo ANOVAs indican que existen diferencias significativas en las variables: *Actitud hacia gallego* ( $F_{(2, 1258)} = 6.184, p < .01$ ) y *Actitud hacia castellano* ( $F_{(2, 1258)} = 6.733, p < .01$ ).

Los análisis *a posteriori* realizados indican que las diferencias significativas encontradas, en cuanto a los grupos de rendimiento alto y bajo, son favorables al grupo de alto, ya que, sus medias son superiores en ambos casos que las del grupo bajo (Véase Tabla 7.6).

Tabla 7.6: Escala de Actitudes Lingüísticas – Segundo Orden

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Actitud hacia gallego</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,1071	1,08236	,05777
	<i>Grupo Medio</i>	592	5,2614	1,05481	,04335
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,3770	,99831	,05598
	<i>Total</i>	1261	5,2476	1,05254	,02964
<i>Actitud hacia castellano</i>	<i>Grupo Bajo</i>	351	5,3620	,97631	,05211
	<i>Grupo Medio</i>	592	5,4651	,92638	,03807
	<i>Grupo Alto</i>	318	5,6250	,89037	,04993
	<i>Total</i>	1261	5,4767	,93596	,02636

### 7.1.7. Atribuciones Causales Multidimensionales

Las diferencias significativas, en función del grupo de rendimiento, destacadas por los ANOVAs realizados se pueden encontrar en las variables (Véase Tabla 54): *Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 28.519, p < .01$ ); *Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 47.229, p < .01$ ); *Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 3.238, p < .05$ ); *Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 3.426, p < .05$ ); *Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 4.137, p < .05$ ); y *Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico* ( $F_{(2, 1084)} = 6.639, p < .01$ ).

La prueba de Scheffé nos indican que el grupo de rendimiento bajo atribuyen sus éxitos o fracasos a factores estables e incontrolables como son el profesorado, la facilidad de las materias y la suerte, y la baja capacidad, presentando medias más altas en estas variables (Véase Tabla 7.7). Mientras que los sujetos del grupo de rendimiento alto atribuyen sus éxitos o fracasos a variables como su capacidad, esfuerzo y suerte, con unas medias mayores que los del grupo bajo en éstas.

**Tabla 7.7:** Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,1493	,76130	,04486
	<i>Grupo Medio</i>	536	2,9664	,77652	,03354
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,6730	,65951	,04067
	<i>Total</i>	1087	2,9439	,76444	,02319
<i>Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	2,8278	,77509	,04567
	<i>Grupo Medio</i>	536	2,6313	,67516	,02916
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,2616	,63727	,03930
	<i>Total</i>	1087	2,5939	,72335	,02194
<i>Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,1875	,95644	,05636
	<i>Grupo Medio</i>	536	3,3215	,81348	,03514
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,3587	,83358	,05140
	<i>Total</i>	1087	3,2950	,86011	,02609
<i>Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	2,7326	,96908	,05710
	<i>Grupo Medio</i>	536	2,6443	,83903	,03624
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,5374	,83966	,05178
	<i>Total</i>	1087	2,6418	,87744	,02661
<i>Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,6563	,97970	,05773
	<i>Grupo Medio</i>	536	3,7481	,88444	,03820
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,8764	,84083	,05185
	<i>Total</i>	1087	3,7548	,90319	,02739
<i>Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,3351	,97337	,05736
	<i>Grupo Medio</i>	536	3,4646	,81151	,03505
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,5989	,77393	,04772
	<i>Total</i>	1087	3,4627	,85330	,02588

### 7.1.8. Procesos y Estrategias de Aprendizaje de primer orden

Los ANOVAS realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en las variables independientes *Estrategia Profundo/Logro* ( $F_{(2, 1081)} = 15.257, p < .01$ ); *Enfoque de Logro* ( $F_{(2, 1081)} = 54.043, p < .01$ ); *Motivo Profundo* ( $F_{(2, 1081)} = 23.608, p < .01$ ); *Motivo Superficial* ( $F_{(2, 1081)} = 4.553, p < .05$ ); *Enfoque Superficial* ( $F_{(2, 1081)} = 10.623, p < .01$ ) y *Enfoque Mixto -2* ( $F_{(2, 1081)} = 5.852, p < .01$ ); dependiendo de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (Véase Tabla 7.8).

**Tabla 7.8:** Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Primer Orden

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Estrategia Profundo/Logro</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	2,7127	,71561	,04217
	<i>Grupo Medio</i>	533	2,7985	,63388	,02746
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,0171	,66562	,04104
	<i>Total</i>	1084	2,8288	,67299	,02044
<i>Enfoque de Logro</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,3306	,82549	,04864
	<i>Grupo Medio</i>	533	3,5989	,67984	,02945
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,9521	,59205	,03651
	<i>Total</i>	1084	3,6133	,73597	,02235
<i>Motivo de Logro</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,4410	,84009	,04950
	<i>Grupo Medio</i>	533	3,6085	,77755	,03368
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,8897	,68555	,04227
	<i>Total</i>	1084	3,6322	,78983	,02399
<i>Motivo Superficial</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,7101	,74646	,04399
	<i>Grupo Medio</i>	533	3,7594	,64464	,02792
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,8755	,59813	,03688
	<i>Total</i>	1084	3,7744	,66486	,02019
<i>Enfoque Superficial</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,0861	,69989	,04124
	<i>Grupo Medio</i>	533	3,0904	,59116	,02561
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,8890	,54855	,03383
	<i>Total</i>	1084	3,0404	,61777	,01876
<i>Enfoque Mixto -2</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,0608	,89167	,05254
	<i>Grupo Medio</i>	533	2,9578	,81665	,03537
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,8175	,81198	,05007
	<i>Total</i>	1084	2,9511	,83986	,02551

Como se ha mencionado anteriormente centrándonos en los grupos de rendimiento alto y bajo, la prueba de Scheffé de comparaciones múltiples realizada nos indican que las diferencias significativas encontradas en las variables independientes: *Estrategia Profundo/Logro*; *Enfoque de Logro*; *Motivo de Logro* y *Motivo Superficial* son más favorables en el grupo de rendimiento alto presentando medias mayores (Véase Tabla 7.8). Por otra parte, las medias son superiores en el grupo de rendimiento bajo en el *Enfoque Superficial* y *Enfoque Mixto -2*.

### 7.1.9. Procesos y Estrategias de Aprendizaje de segundo orden

Los ANOVAs realizados nos indican que se encuentran diferencias significativas en las dos variables independientes *Enfoque de Orientación al Significado* ( $F_{(2, 1081)} = 39.728, p < .01$ ) y *Enfoque de Orientación Superficial* ( $F_{(2,$

$t_{1081} = 7.579$ ,  $p < .01$ ); en función del grupo de rendimiento del sujeto (Véase Tabla 7.9).

**Tabla 7.9:** Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje – Segundo Orden

<i>Variable Independiente</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
<i>Enfoque de Orientación al Significado</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	3,2986	,58302	,03435
	<i>Grupo Medio</i>	533	3,4413	,50228	,02176
	<i>Grupo Alto</i>	263	3,6836	,44421	,02739
	<i>Total</i>	1084	3,4622	,53008	,01610
<i>Enfoque de Orientación Superficial</i>	<i>Grupo Bajo</i>	288	2,9829	,56697	,03341
	<i>Grupo Medio</i>	533	2,9338	,47051	,02038
	<i>Grupo Alto</i>	263	2,8230	,45812	,02825
	<i>Total</i>	1084	2,9200	,49813	,01513

Los análisis *a posteriori* (Scheffé) indican que son los sujetos del grupo de rendimiento alto los que puntúan más alto en la variable *Enfoque de Orientación al Significado* presentando una media más alta, mientras que en la variable *Enfoque de Orientación Superficial* son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que presentan medias mayores (Véase Tabla 7.9).

## 7.2. Análisis de las diferencias significativas entre los grupos de rendimiento bajo y alto

En las variables familiares se les preguntaba a los sujetos por la percepción que tenían sobre ciertos aspectos relacionados con la familia y su trabajo en las aulas, por la gran influencia que éstos tienen sobre el rendimiento académico (Pienda, 2003). Destacar que el clima educativo familiar, en el que se incluyen tanto la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos como el clima afectivo familiar en que se desarrolla el hijo, junto con las expectativas que ha depositado en él, son de gran peso en el rendimiento del sujeto.

Centrándonos como se ha comentado en los grupos de rendimiento alto y bajo vemos como los resultados desprenden que, los sujetos del grupo de rendimiento alto

perciben en mayor medida que los del grupo bajo que, sus familias están satisfechas con su trabajo diario en las aulas y con su rendimiento académico. Las familias consideran que las notas de sus hijos son de las mejores del aula. De estas consideraciones se deriva que el sujeto perciba que sus familias consideran que un futuro su hijo continuará sus estudios y los ampliará, con lo que no tendrá problemas para conseguir un trabajo una vez finalice sus estudios.

Por otra parte los sujetos del grupo de rendimiento alto ven como sus familias consideran que sus hijos pueden aumentar su rendimiento y sus calificaciones mediante el esfuerzo y el trabajo, además de considerar que tienen la suficiente capacidad como para poder conseguirlo.

Estas variables son de importancia, ya que, insinúan una implicación de los padres en la educación de sus hijos en los aspectos relacionados con las actividades académicas, favoreciendo el proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación de su hijo (Pienda, 2002b) a través de la estimulación o apoyo motivacional, favoreciendo la persistencia de sus hijos ante las condiciones adversas.

La importancia e influencia de las metas de aprendizaje en el rendimiento académico ha sido considerada y defendida en todas las investigaciones al respecto a lo largo de los años (Stipek, 1988; McClelland, 1987; Paris, Olson y Stevenson, 1983, Weiner, 1986; González y Tourón, 1996; González, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996, Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002).

Teniendo en cuenta las metas académicas barajadas en este estudio, se encuentran diferencias significativas entre el grupo de rendimiento alto y bajo en todas ellas. Así, los sujetos del grupo de rendimiento académico alto presentan una motivación intrínseca, y se preocupan e interesan a la hora de realizar cualquier actividad, es el aumento de su competencia más que la realización de la tarea por mandato. Para ello busca adquirir nuevas habilidades e intenta dominarlas, para la mejora de sus conocimientos, aunque esto le lleve a cometer algunos errores. Ante el

fracaso estos sujetos no llegan a cuestionar sus capacidades y cree que la forma de superar la situación es mediante el esfuerzo y el trabajo, para la cual revisa su actuación y poder incluir las necesarias modificaciones en ella para obtener los resultados deseados.

Por otra parte, en ciertas ocasiones los sujetos del grupo de rendimiento alto presentan motivaciones extrínsecas, reflejadas en las metas de rendimiento de logro, posiblemente por las exigencias del sistema educativo de necesidades de rendimiento para poder avanzar. En este caso el sujeto lo que busca ya no es tanto el aumento de competencias, sino más la consecución de buenas notas, sobre todo para la consecución en un futuro de una buena posición, lo cual se puede asociar a una interpretación de las demandas de la sociedad actual en cuanto a la necesidad de un curriculum “excelente” para la obtención de un buen trabajo, ya que, el ámbito escolar acostumbra a estar asociado, entre otros, aspectos como las perspectivas de conseguir una formación cultural que contribuya o permita acceder al mercado laboral y, por tanto, poder conseguir el bienestar económico en la vida adulta. Como consecuencia de estas asociaciones, los padres acostumbran a concebir la escuela como asociada al futuro de sus hijos y a que, desde su experiencia, consideran más apropiado por ellos (Fernández y Rodríguez, 1993).

En cuanto al grupo de rendimiento bajo la motivación que les mueve es la evitación del fracaso y conseguir el apoyo de las familias, sus profesores y grupos de iguales, evitando el rechazo, en este caso se puede decir que buscan el parecer competentes, más que el serlo. Estos sujetos preocupados por la apariencia social, evitarán en todo momento las situaciones de conflicto las cuales les lleven al fracaso, aunque la actividad o tarea a realizar este dentro de sus capacidades de realización, si el sujeto detecta un atisbo de fracaso rechazará realizarla por las posibles consecuencias negativas que puede tener, buscando actividades de fácil realización para él y con ello conseguir el mayor número de éxitos, aunque no avance en sus competencias. Se podría decir de estos sujetos que parecen “escapar” del método de aprendizaje de ensayo-error.

En la consideración de las competencias y actitudes lingüísticas, en relación a las diferencias significativas encontradas, en función de los grupos de rendimiento alto y bajo, se puede apreciar como, en el caso de las competencias, son los sujetos del grupo de rendimiento alto los que, en mayor medida que los del bajo, consideran que sus competencias en ambas lenguas, gallego y castellano, son mayores tanto a nivel de comprensión y de producción escrita o hablada.

Destacar que, como podemos ver en los resultados obtenidos (Véase Tabla 7.4), el nivel de competencia percibida en la lengua castellana es mucho mayor que el de competencia en lengua gallega, siendo del orden del doble en casi todos los casos; considerando los alumnos que su nivel de competencia en castellano se encuentra entre buena y muy buena, mientras que el nivel competencia en gallego se encuentra entre regular y normal.

La predisposición evaluativa o el sentimiento general de favorabilidad o desfavorabilidad que demuestran los sujetos en la consideración de las actitudes de primer orden estudiadas, nos indican que son los sujetos del grupo de rendimiento alto los que presentan una mejor predisposición a estudiar y hablar tanto la lengua gallega como la castellana si se compara con los sujetos del grupo bajo.

Si se consideran ahora las actitudes de segundo orden propuestas, es decir las actitudes hacia el gallego y el castellano de una forma más genérica, se puede ver como en el caso de las actitudes de primer orden que son los sujetos del grupo de rendimiento alto los que presentan unas actitudes más positivas tanto hacia al gallego como el castellano, en comparación con los sujetos del grupo de rendimiento bajo.

Destacar también en este caso que, al contrario que en las competencias bilingües, las diferencias entre las dos lenguas, en lo que respecta a las actitudes, no son tan grandes entre ambas, estando en torno a valoraciones de predisposición de algo y bastante atractivos, siendo estos resultados coincidentes con los de otras investigaciones como, por ejemplo, la del *Mapa Sociolingüístico de Galicia* (Fernández y Rodríguez, 1993), en la que la media se encuentra en 3.75 de una

escala de de 1, opción más negativa, a 5, opción más positiva, en el grupo de sujetos de 16 a 25 años.

Reseñar que “choca” la tan escasa competencia y uso que demuestran los sujetos en la lengua gallega cuando, su actitud hacia ella es de niveles altos, además de que en su curriculum hay una gran carga de horas de trabajo en la lengua gallega. Esta contradicción es ya reseñada por autores como Fernández y Rodríguez (1993) los cuales mantienen la existencia de la ruptura entre el uso y la capacidad con las actitudes.

En cuanto a las horas de docencia en gallego en las aulas, destacar el estudio de Rubal y Rodríguez (1987), los cuales, demuestran que el porcentaje de profesores que dan sus clases en gallego es mucho inferior a los que lo deberían hacerlo, por disposición legal, a pesar de casi la mitad se considera capacitado para impartir las clases en gallego. En ese mismo estudio se habla de que, por otra parte, mientras que en castellano las competencias orales pasivas y activas de los alumnos son altas en general, en gallego, aunque el nivel de comprensión oral es también alto, sólo algo más de la mitad manifiesta en cambio ser capaz de hablarlo. Mientras que, volviendo al *Mapa Sociolingüístico de Galicia*, casi diez años más tarde que la investigación de Rubal y Rodríguez, ratifica estas conclusiones. Según esta investigación la escuela sigue funcionando como un agente castellanizador, frustrándose las esperanzas que se pusieran en ellas. Ya que por lo de ahora la única función que cumplió fue la de aumentar las competencias escritas, superándose así el problema de analfabetismo en gallego que denunciaban los primeros estudios sobre el tema (Foessa, 1970).

Los sujetos a la hora de interpretar las posibles causas de sus fracasos o éxitos lo puede hacer a múltiples causas, en las cuales encontramos diferencias significativas entre los grupo de rendimiento alto y bajo. Así, una de las causas en las cuales encontramos diferencias significativas es en la atribución de los bajos resultados a los profesores por parte de los sujetos del grupo de rendimiento bajo, atribuyéndolo a una causa externa como son los profesores, ya que consideran, que son “tacaños” en sus notas, injustos o que presentan prejuicios, siendo estas causas

estables en el tiempo e incontrolables por el sujeto, ante lo que el cree que no podrá hacer nada.

Otra de las posibles causas a las que hace referencia los sujetos del grupo de rendimiento, en este caso del buen rendimiento, es a que, las buenas notas que consigue se dan en aquellas asignaturas que el considera que son fáciles o que ha tenido un cierto de grado en el examen. Vuelve en este caso los sujetos a atribuir su buen rendimiento a causas externas, estables e incontrolables, ante esta situación el sujeto se ve incapaz de controlar la situación y de poder encontrar una solución al problema, con lo cual baja su motivación.

Por último, los sujetos de bajo rendimiento consideran que otra de las posibles causas de su bajo rendimiento es que ellos piensan que no tienen la capacidad necesaria para superar los requisitos de las tareas. En este caso la atribución es interna, al contrario que las anteriores, aunque sigue manteniéndose las características de estabilidad en el tiempo e incontrolabilidad por su parte, con lo cual aumenta la baja autoestima que presenta este tipo de sujetos.

En cuanto a los sujetos del grupo de rendimiento alto, atribuyen su buen rendimiento a causas internas como son la consideración, por su parte, de que son capaces de realizar las tareas propuestas por los profesores o los exámenes, además de considerar y utilizar el esfuerzo para ello. Son estas dos atribuciones de tipo estable, por lo que el sujeto no tendrá que “preocuparse” ni plantearse la falta de capacidad y esfuerzo en ocasiones futuras. La única diferencia se encuentra en que la capacidad es una atribución de carácter incontrolable por parte del sujeto, pero esto no representa un problema ya que, el considera que su capacidad es alta y buena para enfrentarse a cualquier tarea y por otra parte el esfuerzo es una atribución controlable por el sujeto con lo cual facilitará la autorregulación del mismo, haciendo un mayor esfuerzo o no según las necesidades de la tarea.

Por último, los sujetos de alto rendimiento atribuyen en ciertas ocasiones su buen rendimiento a una causa externa como es la suerte la cual es inestable en el

tiempo, ya que puede variar, e incontrolable por su parte. Aunque es cierto que la suerte a la que hace referencia es al agradecimiento de esas buenas notas y la suerte en haberla obtenido o que la posibilidad de una mala nota sea debida a la mala suerte de encontrarse en un mal momento.

Los sujetos pertenecientes al grupo de rendimiento alto, según los resultados obtenidos, en cuanto a su motivación a la hora de enfrentarse a su trabajo diario en clase se ven atraídos por éste y por las tareas encomendadas, moviéndose por la curiosidad. En su trabajo podremos encontrar una alta motivación de interés y satisfacción personal, presentan pues una motivación intrínseca, con lo que su trabajo se dirige a la comprensión del mismo. Aunque en estos sujetos también podemos encontrar una motivación logro posiblemente debida a la forma de trabajo y la sociedad en la que vivimos, donde el grado de competitividad entre las personas cada vez alcanza cotas más alta, esto se refleja en que, el sujeto buscará en sus calificaciones y en su trabajo el destacar sobre sus compañeros, buscando la valoración de los mismos, para él la escuela es como una competición en la que juega a ganar, por lo tanto, el sujeto como mínimo buscará obtener los mínimos exigidos para poder aprobar los exámenes o cumplir con los objetivos básicos de las tareas, típico de una motivación superficial, y de carácter extrínseca, la cual se ve presente en los sujetos del grupo de rendimiento académico alto (Barca y Peralbo, 2002).

Esta motivación que presentan los sujetos del grupo alto se ve reflejada en las estrategias que pondrá en juego en dos aspectos generales ya que, por una parte en relación con su motivación de comprensión de su trabajo, intentará poner en contacto los conocimientos previos de que dispone con los nuevos conocimientos que está trabajando, e intentará relacionar estos con los de otras tareas o asignaturas, para llevar a cabo estas tareas no dudará en acudir a otras fuentes de información como pueden ser bibliotecas o internet para acceder a libros de consulta y obtener información adicional, la consecuencia de este trabajo es la consecución de lecturas en profundidad y llegando al máximo de información que esta pueda aportar, consultando incluso con los profesores y compañeros para ello. Para la consecución

de esta lectura o trabajo en profundidad, y fiel reflejo de las estrategias de logro, el sujeto lleva a cabo una buena planificación de su trabajo optimizando el tiempo para que éste se efectivo y no haya posibles pérdidas y distracciones.

En cuanto a los sujetos de rendimiento bajo, sus motivaciones son de carácter externo y, a parte de la motivación antes mencionada del cumplimiento mínimo de las exigencias de las tareas, estos sujetos intentan en todo momento evitar el fracaso, aunque sin la dedicación del tiempo suficiente. En cuanto a la toma de decisiones, véase la optatividad de asignaturas, actividades extraescolares, etc., a la hora de hacerlas pesa más las posibles consecuencias y salidas que los propios intereses o gustos del sujeto, con lo cual, una vez tomada la decisión nos podemos encontrar con falta de interés por la asignatura o actividad seleccionada y consecuentemente los bajos rendimientos.

La estrategia desarrollada por los sujetos con este tipo de motivación se caracteriza por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. A la hora de trabajar el sujeto no percibe las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales, en los signos de aprendizaje, no en el significado o implicaciones de lo que se ha aprendido, como en el caso de los sujetos del grupo alto, tampoco pone en “funcionamiento” los conocimientos previos, para ponerlos en contacto con los adquiridos. Se memorizan temas, hechos, procedimientos, etc. centrándose única y exclusivamente sólo en lo necesario para pasar las pruebas o exámenes.

### **7.3. Descripción de las variables determinantes del Rendimiento Académico**

En este apartado se pretende determinar cuales son los mejores predictores, de una forma directa, del rendimiento académico de entre las diferentes variables presagio y proceso barajadas en el estudio.

Para ello se llevará a cabo un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos, en el cual, se tomará como variable dependiente el rendimiento académico de los sujetos, reflejado por su nota media en el curso. Como variables independientes se considerarán los factores de cada una de las escalas que evalúan las variables presagio y proceso.

El análisis se realizará escala a escala, y a partir de este análisis, y con los datos y resultados obtenidos, podremos hacer una propuesta de cuáles son las variables, los indicadores y determinantes del rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria en Galicia.

Para un mayor detalle, en cada uno de los resultados se propondrá un modelo gráfico del análisis de regresión lineal múltiple de carácter parcial, para al final del apartado proponer uno global con todas las variables que influyen directamente en el rendimiento.

### 7.3.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el rendimiento académico

**Tabla 7.10:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Satisfacción Familiar (SAT/FA), Refuerzo Educativo (RE/EDU). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1371		R <sup>2</sup> = 42.1 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	SAT/FA	.643	.414	.414	.8036	.414	.643	.000
2	RE/EDU	.649	.421	.420	.799	.007	-.086	.000

La Tabla 7.10 muestra que los mejores predictores del rendimiento académico de entre las variables contextuales (González-Pienda, 2003), en concreto las

variables familiares, son la Satisfacción Familiar y el Refuerzo Educativo. Entre las dos explican un 42.1 % de la varianza, por lo que, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante. Aunque se debe tener en cuenta que, al observar la contribución a la ecuación de regresión de forma individual, se puede ver que la variable Satisfacción Familiar es la que contribuye en mayor media explicando el 41.4 % de la varianza total, siendo su relación con el rendimiento positiva ( $\beta=.643$ ), por tanto, los sujetos que consideran que sus familias están satisfechas con su rendimiento y consideran que no tendrán problemas para proseguir en sus estudios y conseguir un trabajo en el futuro, mantienen una relación favorable con el rendimiento académico.

El segundo predictor del rendimiento académico es la variable Refuerzo Educativo, que se puede considerar “residual”, ya que explica el 0.7 % de la varianza total, siendo su beta negativa ( $\beta= -.086$ ), por tanto su relación con el rendimiento es negativa cuando los sujetos reciben refuerzos por parte de sus padres, coincidiendo esto con los estudios sobre el tema llevados a cabo por González-Pienda (2003).

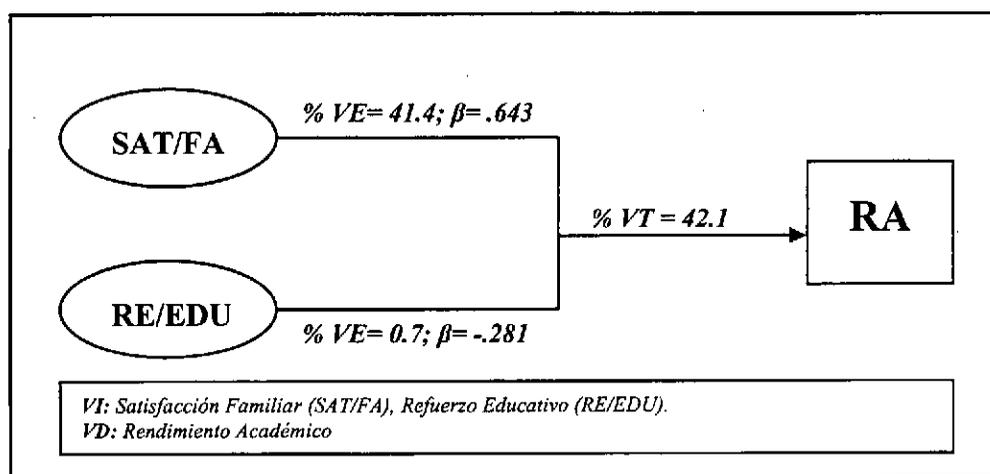


Fig. 7.1: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares.

### 7.3.2. Metas académicas y sus efectos sobre el rendimiento académico

**Tabla 7.11:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Aprendizaje (ME/AP), Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1370		R <sup>2</sup> = 20.4 %				
Pasos	VARIABLES	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	ME/AP	.382	.146	.145	.970	.146	.382	.000
2	ME/RE-RS	.430	.185	.184	.948	.040	-.203	.000
3	ME/RE-L	.452	.204	.203	.937	.019	.165	.000

Si se consideran las Metas Académicas (Véase Tabla 7.11) se puede ver como los tres factores que constituyen la escala (Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Refuerzo Social y Metas de Rendimiento/Logro) entran dentro de la ecuación de regresión explicando el 20.4 % de la varianza, por tanto su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante.

La mayor contribución la podemos encontrar en la variable Metas de Aprendizaje, la cual, explica el 14.6 % de la varianza total, siendo la relación de este tipo de metas con el rendimiento académico de carácter positivo y favorable a éste ( $\beta=.382$ ), coincidiendo con los resultados obtenidos en diferentes investigaciones por varios autores (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca y Peralbo, 2002), sobre la obtención de buenos resultados académicos por los sujetos que se muevan por una orientación motivacional intrínseca, como es el interés por aprender el dominio de la materia, la mejora de conocimientos, etc.

Otro predictor, más moderado, del rendimiento académico (explicando el 4 % de la varianza total), en este caso del mal rendimiento por su relación negativa ( $\beta=-.203$ ), son las Metas de Rendimiento/Refuerzo Social, ya que la tendencia de los sujetos es aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y

profesores y evitar su rechazo, lo que les mueve es una motivación extrínseca, lo cual, no les lleva siempre a la obtención de un buen rendimiento académico como demuestran los datos.

Como último predictor se encuentra las Metas de Rendimiento/Logro contribuyendo con un 1.9 % a la varianza total, siendo su beta positiva ( $\beta=.165$ ) y por tanto su relación con el rendimiento académico de carácter positivo, aunque la motivación que mueve a los sujetos es extrínseca, como en el caso anterior, en este su objetivo es la superación de las diferentes tareas para ir avanzando en sus estudios, lo cual, favorece la obtención de buenos resultados.

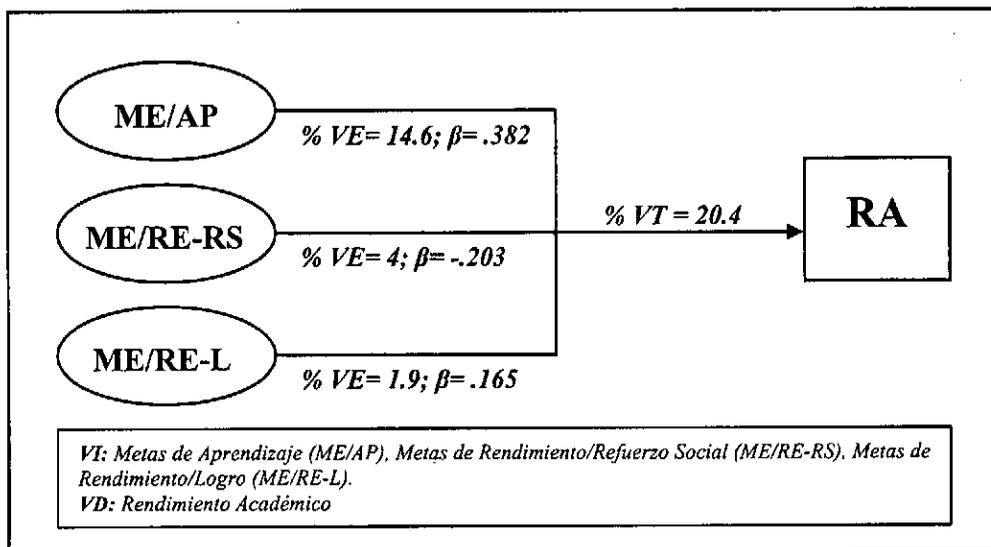


Fig. 7.2: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas.

### 7.3.3. Nivel de Competencia Lingüística y su efecto sobre el rendimiento académico

Tabla 7.12: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Nivel de Competencia): Nivel de Competencia en Gallego (NI-CO/LE-GA), Nivel de Competencia en Castellano (NI-CO/LE-CA). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1332		R <sup>2</sup> = 9.4 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	NI-CO/LE-GA	.254	.064	.064	1.013	.064	.254	.000
2	NI-CO/LE-CA	.307	.094	.093	.997	.030	.174	.000

En el apartado anterior las variables analizadas hacían referencia a las actitudes mostradas por los sujetos hacia la lengua; se plantea ahora la influencia del nivel de comprensión y dominio de cada uno de los idiomas sobre el rendimiento académico.

En la Tabla 7.12 se puede apreciar que las variables Nivel de Competencia en Gallego y Nivel de Competencia en Castellano se pueden considerar como predictores moderados del rendimiento académico ya que conjuntamente explican el 9.4 % de la varianza. Por separado su contribución a la ecuación de regresión es del 6.4 % y del 3 % respectivamente, siendo su relación con el rendimiento académico en los dos casos positiva ( $\beta = .254$  y  $\beta = .174$ ); es decir, el dominio de cada una de las lenguas favorecerá el rendimiento del sujeto.

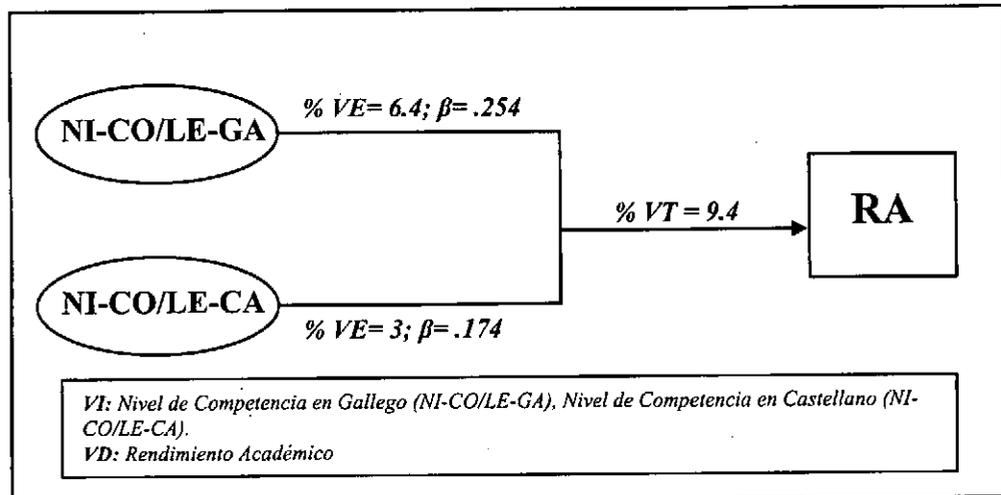


Fig. 7.3: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Nivel de Competencia Lingüística.

### 7.3.4. Actitud hacia la lengua y su efecto sobre el rendimiento académico

A la hora de ver si se puede considerar como buenos predictores del rendimiento académico la actitud que muestra el sujeto hacia los dos idiomas

(gallego y castellano), se ha planteado de dos formas. Por una parte se ha considerado hacia el hablar o estudiar cada uno de los idiomas, son lo que llamamos actitudes de primer orden. Y por otra parte se ha considerado de una forma global cada uno de los dos idiomas, siendo las actitudes de segundo orden.

**Tabla 7.13:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/1<sup>er</sup> Orden): Actitud: Hablar Gallego (AC/HA-LG), Actitud: Hablar Castellano (AC/HA-LC). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1259		R <sup>2</sup> = 1.9 %				
Pasos	Variabales	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	AC/HA-LG	.118	.014	.013	1.042	.014	.118	.000
2	AC/HA-LC	.137	.019	.017	1.040	.005	.073	.013

**Tabla 7.14:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/2<sup>o</sup> Orden): Actitud hacia el Gallego (AC/LG), Actitud hacia el Castellano (AC/LC). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1261		R <sup>2</sup> = 1.6 %				
Pasos	Variabales	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	AC/LG	.106	.011	.010	1.043	.011	.106	.000
2	AC/LC	.126	.016	.014	1.041	.005	.074	.016

En el primer de los casos (Véase Tabla 7.13) los mejores predictores del rendimiento son las variables relacionados con la dimensión hablar: Actitud: Hablar Gallego y Actitud: Hablar Castellano, no siendo significativo la dimensión estudiar cada uno de los idiomas. Entre las dos variables explican el 1.9 % de la varianza, con el 1.4 % y el 0.5 % respectivamente, siendo su relación con el rendimiento positiva ( $\beta = .118$  y  $\beta = .073$ ), son por tanto, dos variables con un poder predictor bajo, aunque significativo.

En el segundo de los casos, la visión global de las actitudes hacia los dos idiomas (Véase Tabla 7.14), las dos variables son predictoras del rendimiento académico explicando el 1.6 % de la varianza, siendo su aportación a la ecuación de

regresión de un 1.1 % de la varianza para la variable Actitud hacia el Gallego y del 0.5 % para la variable Actitud hacia el Castellano, en ambos caso la relación con el rendimiento es positiva ( $\beta = .106$  y  $\beta = .074$ , respectivamente), al igual que en el caso de las actitudes de primer orden, su valor predictivo es pobre en comparación con resultados anteriores, pero se puede considerar como variables que influyen en su rendimiento por su significatividad.

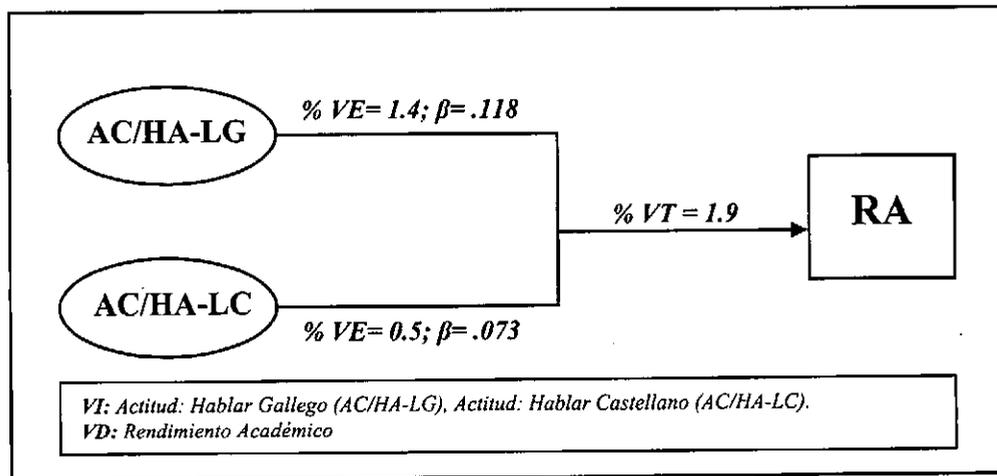


Fig. 7.4: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua - 1<sup>er</sup> Orden.

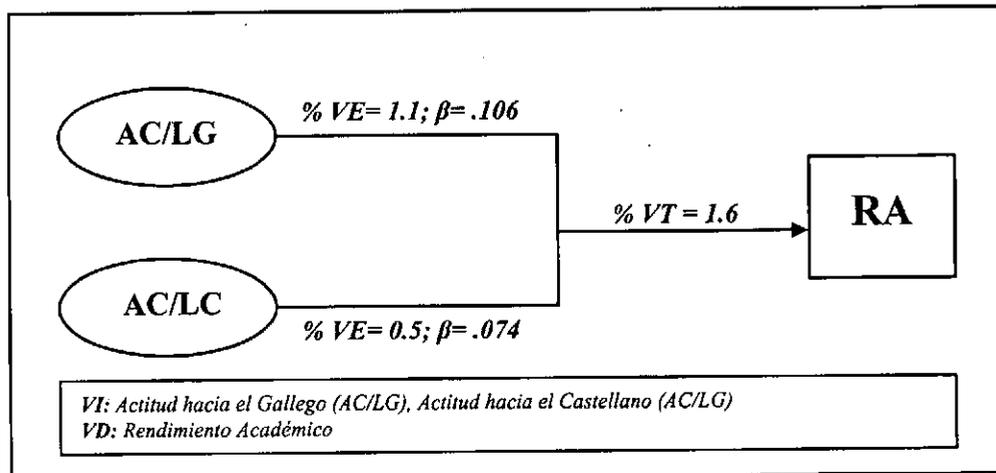


Fig. 7.5: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua - 2<sup>o</sup> Orden.

### 7.3.5. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el rendimiento académico

**Tabla 7.15:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA), Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (S/RA), Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/BRA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico (EE/BRA). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1087		R <sup>2</sup> = 16.1 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	FM-S/RA	.306	.094	.093	.984	.094	-.306	.000
2	S/RA	.343	.118	.116	.971	.024	.158	.000
3	PF/BRA	.380	.145	.142	.957	.027	-.181	.000
4	AC/ARA	.392	.153	.150	.952	.009	.095	.001
5	EE/BRA	.402	.161	.158	.948	.008	-.094	.001

Como se puede ver en la Tabla 7.15 de entre los diferentes factores de la Subescala EACM los mejores predictores del rendimiento académico son: Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico, Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico, Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico. En conjunto estas cinco variables explican el 16.1 % de la varianza, por lo que, su aportación al coeficiente de determinación puede considerarse importante.

En la aportación de cada una de las variables a la ecuación de regresión de una forma individual, se pueden apreciar las siguientes peculiaridades. El factor Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico es el que tiene un mayor peso, explicando el 9.4 % de la varianza total y su beta ( $\beta = -.306$ ) nos informa que la relación con el rendimiento académico es negativo, es decir, los sujetos que atribuyen su buen rendimiento a causas externas e incontrolables, la facilidad de las materias y la suerte como es este caso, su percepción subjetiva es de

no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control produciendo un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y del rendimiento.

Con una contribución más moderada se encuentran las variables Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico con una explicación de la varianza del 2.4 % ( $\beta = .158$ ) y del 2.7 % ( $\beta = -.181$ ) respectivamente, siendo su relación positiva con el rendimiento si se tiene en cuenta la suerte o negativa si se atribuye el bajo rendimiento académico a los profesores.

Más alejada en su contribución aparecen las variables Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico que explica un 0.9 % de la varianza total y con una relación positiva con el rendimiento ( $\beta = .095$ ) y Atribución al Escaso Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico que explica de la varianza total el 0.8 %, siendo su relación con el rendimiento académico de carácter negativo ( $\beta = -.094$ ).

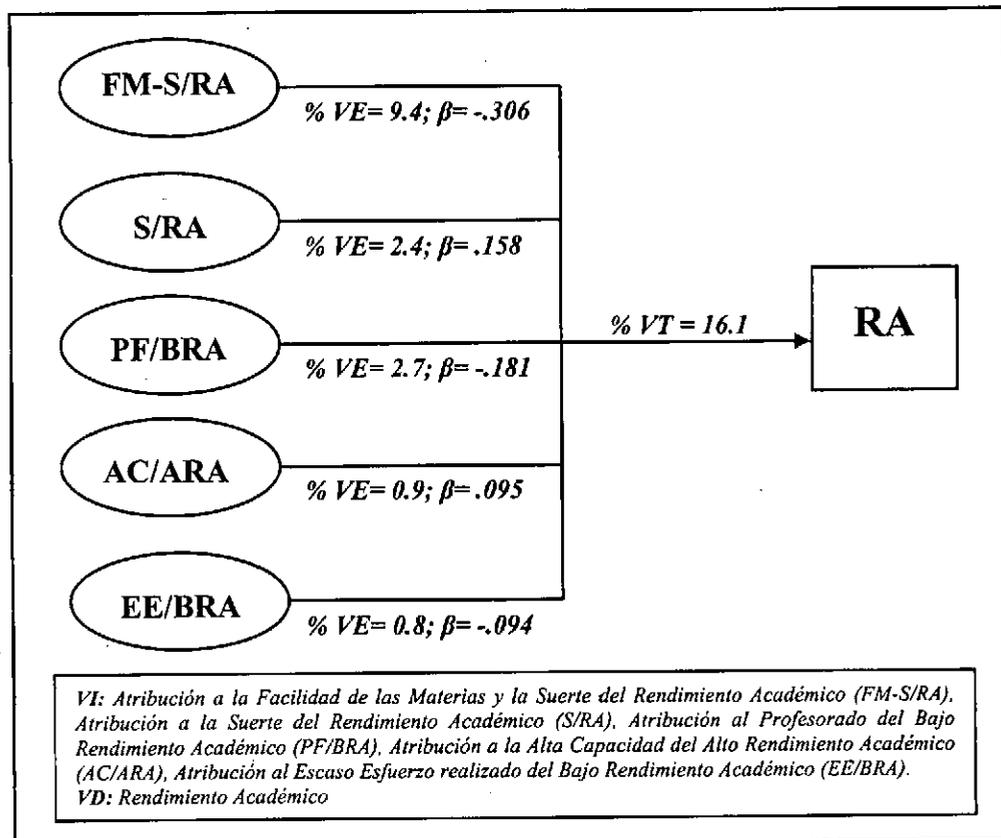


Fig. 7.6: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.

### 7.3.6. Enfoques de aprendizaje de primer orden y sus efectos sobre el rendimiento académico

**Tabla 7.16:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala CEPA – 1<sup>er</sup> Orden): Enfoque de Logro (EL), Enfoque Superficial (ES), Enfoque Mixto-2 (EM-2), Motivo Profundo (MP), Motivo de Logro (ML). Variable dependiente: Rendimiento Académico

n= 1084      R <sup>2</sup> = 17.5 %								
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	EL	.297	.088	.087	.988	.088	.297	.000
2	ES	.398	.158	.157	.950	.070	-.281	.000
3	EM-2	.407	.165	.163	.946	.007	-.085	.002
4	MP	.413	.170	.167	.944	.005	.079	.011
5	ML	.418	.175	.171	.942	.004	-.071	.016

Al igual que en el caso del estudio de la influencia de las actitudes lingüísticas sobre el rendimiento, en el caso de los enfoques de aprendizaje, como variables proceso del aprendizaje, se hará a dos niveles, por un lado se trabajará con los factores resultantes del análisis factorial de primer orden de la subescala CEPA y después con los dos factores resultantes del análisis factorial de segundo orden.

Así en la Tabla 7.16 se puede apreciar que los mejores predictores del Rendimiento académico, de entre las variables de primer orden, relacionadas con los Enfoques de Aprendizaje, son el Enfoque de Logro, Enfoque Superficial, Enfoque Mixto-2, Motivo Profundo y el Motivo de Logro. Estas cinco variables conjuntamente explican un 17.5 % de la varianza, por lo tanto, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante.

De entre las cinco variables, la contribución más alta a la ecuación de regresión la presenta el Enfoque de Logro con un 8.8 % de la varianza total, siendo su beta positiva ( $\beta = .297$ ), con lo que podemos decir que los sujetos que presentan una motivación extrínseca, típica del Enfoque de Logro, con la búsqueda del incremento de la autovaloración (el yo), manifestado a través de un logro visible (las

altas calificaciones académicas en este caso) y la visión de las tareas de trabajo como un juego mantienen una relación positiva con el rendimiento académico.

Seguido de cerca, se encuentra el Enfoque Superficial con un 7 % de la varianza total de la ecuación de regresión, pero en este caso la beta es negativa ( $\beta = -.281$ ), es decir, los sujetos que adoptan este tipo de enfoque presentan a la hora de trabajar una motivación extrínseca, ya que, en los momentos de toma de decisión para la configuración de su curriculum (optatividad, actividades extraescolares, etc.) en sus decisiones pesa más las futuras salidas de sus elecciones que el gusto o preferencia que tenga por ellas, más característico de una motivación intrínseca, lo cual, lleva a que la relación con el rendimiento académico sea negativo.

Las tres variables restantes (y el Motivo de Logro) contribuyen en menor medida a la ecuación total. El Enfoque Mixto-2 lo hace con un 0.7 % de la varianza total, siendo su relación con el rendimiento académico negativo ( $\beta = -.085$ ), ya que, aunque le mueve una motivación intrínseca como es la valoración de la opinión de sus compañeros, ésta no se refleja en las estrategias. La variable Motivo Profundo contribuye con un 0.5 % con una beta positiva ( $\beta = .079$ ), los sujetos presentan una motivación intrínseca, se ve atraído por las tareas o trabajo a realizar de una forma desinteresada y no está tan influenciado por la obtención de buenas calificaciones. Por último la variable Motivo de Logro contribuye con un 0.4 % y una relación negativa con el rendimiento académico ( $\beta = -.071$ ), ya que la motivación, extrínseca, que mueve al sujeto es la competitividad en “grado sumo”, y su preocupación mayor es la de ganar y la de ser el mejor de la clase, por encima de sus compañeros. Todos estos datos son coincidentes con los resultados obtenidos por Barca y Peralbo (2002) en la investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Galicia sobre el fracaso escolar en la Educación Secundaria.

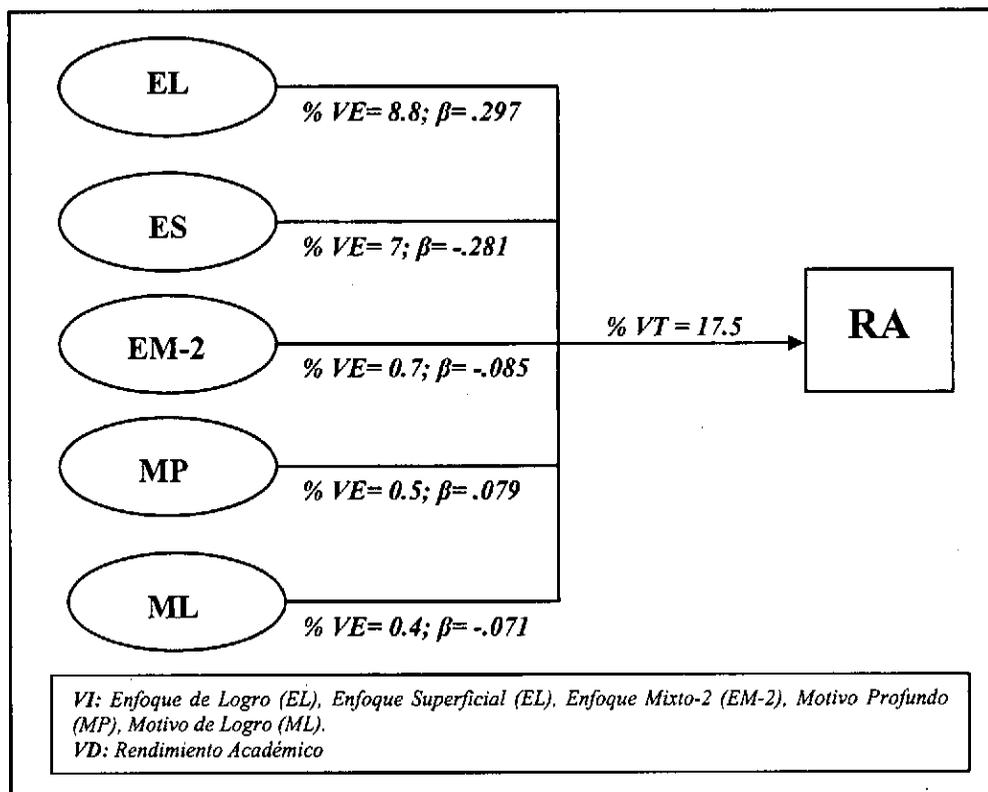


Fig. 7.7: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje – 1<sup>er</sup> Orden.

### 7.3.7. Enfoques de aprendizaje de segundo orden y sus efectos sobre el rendimiento académico

Tabla 7.17: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala CEPA - 2<sup>o</sup> Orden): Enfoque Orientado al Significado (EO/SG), Enfoque Orientación Superficial (EO/SP). Variable dependiente: Rendimiento Académico

		n= 1084		R <sup>2</sup> = 12 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	EOR/SG	.254	.065	.064	1.001	.065	.254	.000
2	EOR/SP	.346	.120	.118	.971	.055	-.247	.000

Si se consideran los factores resultantes del análisis factorial de segundo orden de la Subescala CEPA, Enfoque Orientado al Significado y el Enfoque Orientación Superficial, en la Tabla 7.17 se puede apreciar que, los dos factores se pueden considerar como predictores relevantes del rendimiento académico

explicando el 12 % de la varianza explicada; porcentaje que se puede considerar relevante.

El Enfoque Orientado al Significado tiene una relación positiva con el rendimiento académico ( $\beta = .254$ ), explicando el 6.5 % de la varianza total. Los motivos y estrategias que presentan estos sujetos son de carácter profundo y de logro, lo cual le lleva a la consecución de un buen rendimiento. A la hora de realizar su trabajo recurre a todo tipo de técnicas para la obtención de una información de la mayor calidad posible, buscando la relación de la información con sus conocimientos previos y lo que está trabajando en otras asignaturas o temas, y a la hora de trabajar planifica su trabajo para que este sea lo más eficaz posible.

Mientras que el Enfoque de Orientación Superficial explica un 5.5 % de la varianza total, siendo en este caso, la relación con el rendimiento académico de carácter negativo ( $\beta = -.247$ ), la motivación que mueve a los sujetos que adoptan el enfoque de Orientación Superficial es de carácter extrínseco. Los sujetos se limitan a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. La repercusión que tiene este tipo de motivación es la creencia entre los sujetos de que no superan los exámenes, aunque se esfuercen para ello. Para preparar los exámenes se centran sobre todo en los detalles y no estudian lo que consideran que no va a entrar, siendo una de las posibles consecuencias la obtención de un mal rendimiento.

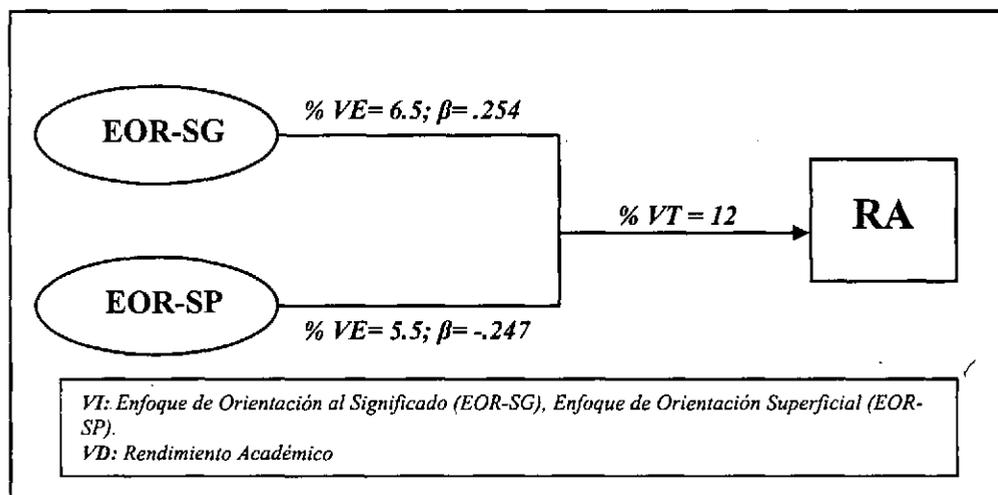


Fig. 7.8: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje - 2º Orden.

### **7.3.8. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del rendimiento académico**

Como se mencionaba anteriormente, y a modo de resumen de este apartado, se propone a continuación un modelo global de las diferentes variables que influyen en el rendimiento académico, para ello se mencionaran las variables cuyos coeficientes son los más relevantes de los resultados obtenidos.

Así de entre todas las variables que se han estudiado, destacan en primer lugar, las variables relacionadas con la familia, las cuales explican el 42.1 % de la varianza total de la ecuación de regresión (Véase Figura 7.9), siendo la variable que mejor predice el rendimiento académico la Satisfacción Familiar, contribuyendo con el 41.4 % de la varianza explicada y una relación positiva con el rendimiento ( $\beta = .643$ ), es decir, cuando los sujetos perciben que sus familias están satisfechas con su rendimiento, estos presentan un mejor rendimiento.

Son seguidas las variables familiares por las metas académicas que presentan los sujetos, con una contribución del 20.4 % de la varianza total. La variable que contribuye en mayor medida a la ecuación de regresión en este caso son las Metas de Aprendizaje con un 14.6 % de la varianza explicada y una beta de .382, son por ello los sujetos cuya motivación intrínseca es la búsqueda del incremento de sus conocimientos entre los que se puede encontrar mejor rendimiento.

Con un 8.8 % de la varianza explicada se encuentra la variable Enfoque de Logro, dentro de las variables de los Enfoques de Aprendizaje de primer orden, las cuales, tienen un coeficiente de contribución del 17.5 % de la varianza total. Su beta es positiva ( $\beta = .297$ ), así aunque los sujetos presentan una motivación extrínseca, típica del Enfoque de Logro, los sujetos pueden presentar buenos rendimientos por la búsqueda del incremento de la autovaloración, manifestado a través de un logro visible, las altas calificaciones.

Entre las atribuciones causales, que explican un 16.1 % de la varianza total, destaca la atribución a la facilidad de las materias del rendimiento, por sí, explica el 9.4 % de la varianza explicada. Destaca en este caso que su relación con el rendimiento es de carácter negativo ( $\beta = -.306$ ), así entre los sujetos que atribuyen a este tipo de causas externas e incontrolables, su rendimiento, es más probable encontrar que éste se bajo.

Explicando el 12 % de la varianza total se encuentran los enfoques de aprendizaje de segundo orden. En este caso la varianza explicada se reparte a casi a parte iguales entre los dos factores: Enfoque de Orientación al Significado (6.5 %;  $\beta = .254$ ) y el Enfoque de Orientación Superficial (5.5 %;  $\beta = .247$ ), tanto el orientación hacia un aprendizaje comprensivo como de carácter superficial tendrán influencia en el rendimiento del sujeto.

En cuanto a las variables relacionadas con la lengua, destaca sobre todo las variables relacionadas con el nivel de comprensión y dominio explicando un 9.4 % de la varianza, sobre todo destaca la competencia en el gallego explicando el 6.4 % de la varianza, el doble que en el caso de la competencia en el castellano.

Los porcentajes de explicación de la varianza en las variables relacionadas con las actitudes son de los más bajos, menores del 2 %.

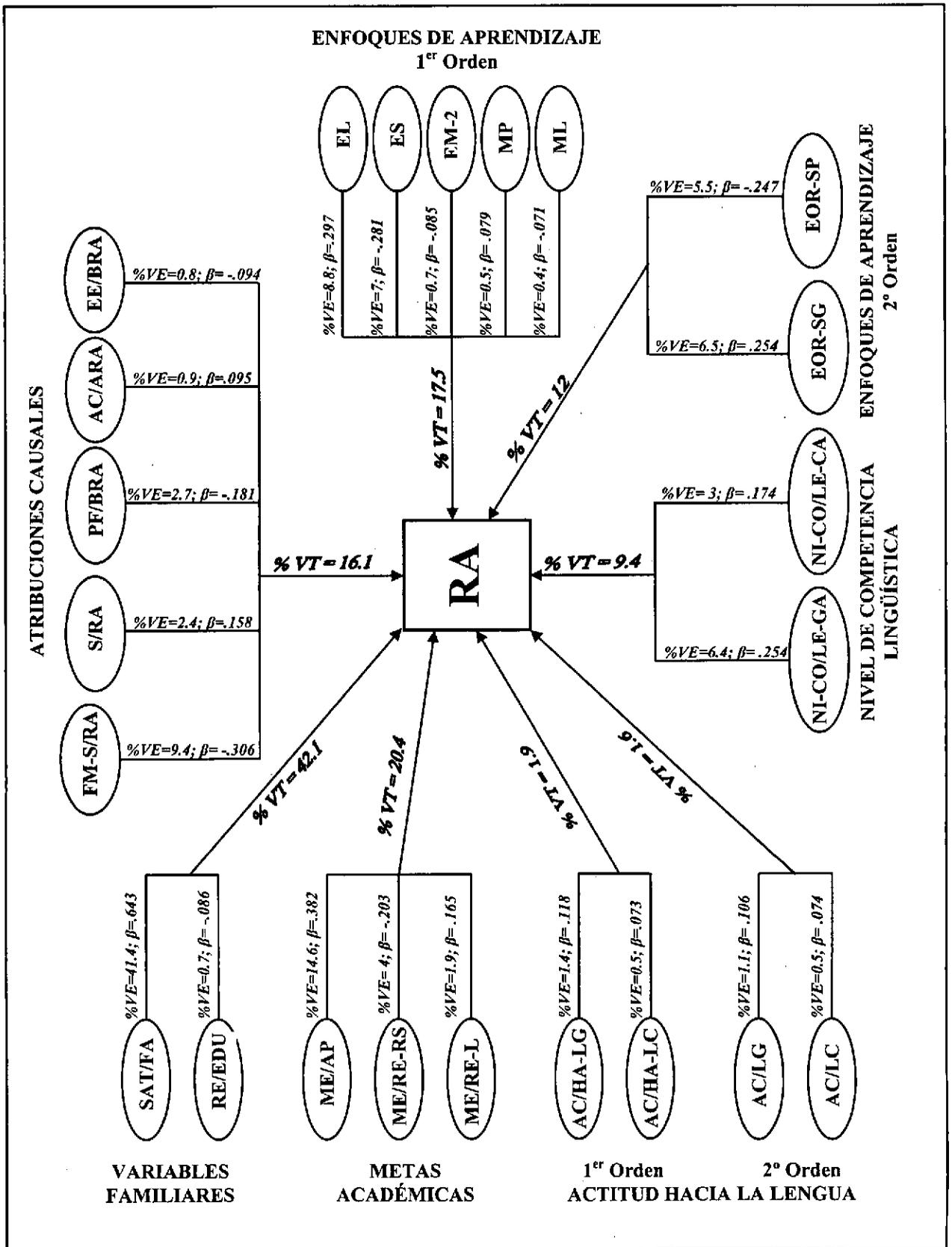


Fig. 7.9: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del rendimiento académico.

## **7.4. Variables determinantes de un aprendizaje de orientación a la comprensión**

En este apartado se pretende determinar cuáles son los mejores predictores de la utilización por parte de los sujetos de un aprendizaje de orientación comprensiva.

Para ello se llevará a cabo un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos, en el cual, se tomará como variable dependiente el enfoque de orientación al significado. Como variables independientes se considerarán los factores de cada una de las escalas que evalúan las variables presagio.

El análisis se realizará escala a escala, y a partir de este análisis, y con los datos y resultados obtenidos, podremos hacer una propuesta de cuáles son las variables, los indicadores y determinantes del aprendizaje de orientación al significado o comprensivo del alumnado de Educación Secundaria en Galicia.

Para un mayor detalle, en cada uno de los resultados se propondrá un modelo gráfico del análisis de regresión lineal múltiple de carácter parcial, para al final del apartado proponer uno global con todas las variables que influyen directamente en este tipo de aprendizaje.

### **7.4.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado**

Se puede observar en la Tabla 7.18 que, las mejores variables indicadoras de un aprendizaje orientado a la comprensión de entre las relacionadas con la familia son: la Satisfacción Familiar, Relación Familia-Centro, Refuerzo Educativo, Valoración de la Capacidad y Esfuerzo. Estas cuatro variables explican en su conjunto el 19.7 % de la varianza total, por lo tanto, su contribución al coeficiente de determinación se puede considerar importante.

**Tabla 7.18:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Satisfacción Familiar (SAT/FA), Relación Familia-Centro (RE/FAM-CEN), Refuerzo Educativo (RE/EDU), Valoración de la Capacidad y Esfuerzo (VA-FA/CA-ES). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

		n= 1074		R <sup>2</sup> = 19.7 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	SAT/FA	.382	.146	.145	.489	.146	.382	.000
2	RE/FAM-CEN	.417	.174	.172	.481	.028	.169	.000
3	RE/EDU	.432	.187	.185	.477	.013	.118	.000
4	VA-FA/CA-ES	.444	.197	.194	.475	.010	.102	.000

De entre todas estas variables, la que mejor predice un aprendizaje comprensivo en el sujeto, es la variable Satisfacción Familiar contribuyendo con un 14.6 % de la varianza explicada. Su relación con el enfoque de orientación al significado es positivo ( $\beta = .382$ ), es decir, los sujetos que consideran que sus familias están contentas con su rendimiento o que piensan que sus hijos no tendrán problemas en la continuación de sus estudios presentan en su trabajo una mayor motivación y estrategias dirigidas a la comprensión de sus tareas.

Esta variable es seguida en la ecuación de regresión por las variables Relación Familia-Centro, Refuerzo Educativo y Valoración de la Capacidad y Esfuerzo. El poder predictivo de estas variables es mucho menor que la anterior, explicando el 2.8 %; 1.3 % y el 1 % respectivamente de la varianza, siendo su relación con el aprendizaje comprensivo de carácter positivo ( $\beta = .169$ ;  $\beta = .118$ ;  $\beta = .102$ ), por tanto, la posibilidad de encontrar sujetos que su forma de trabajo sea comprensiva es mayor cuando sus familias tienen una relación frecuente con el centro y los profesores de sus hijos, o valorar y reforzar la capacidad de sus hijos y el esfuerzo que realiza en su trabajo diario.

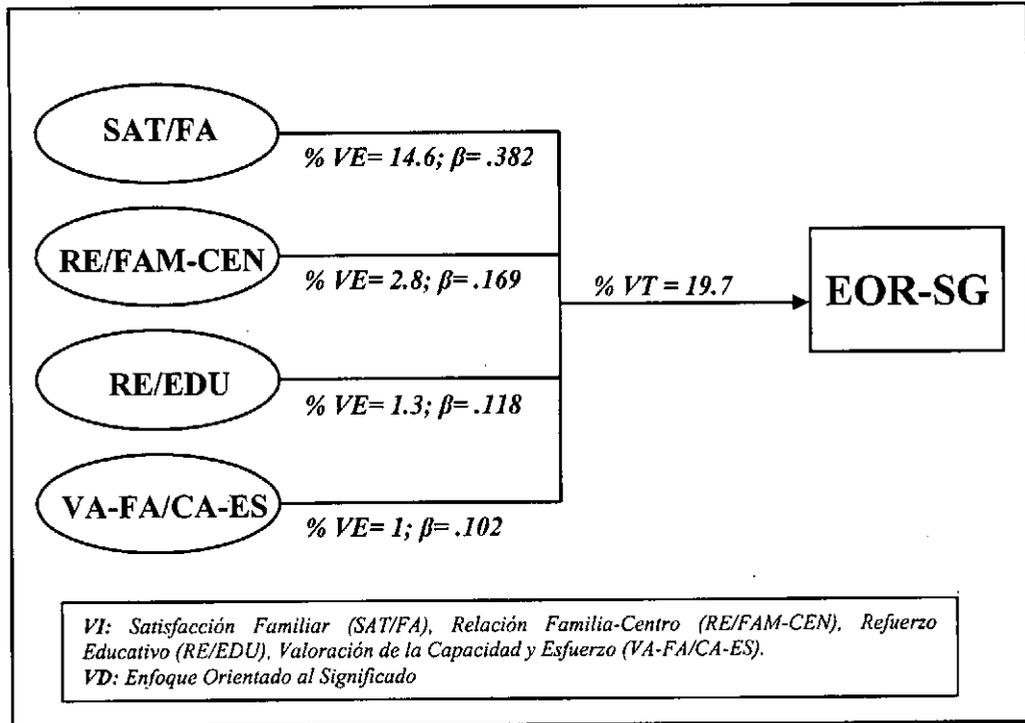


Fig. 7.10: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares

### 7.4.2. Metas Académicas y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado

**Tabla 7.19:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Aprendizaje (ME/AP), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L), Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

n= 1074      R <sup>2</sup> = 36.8 %								
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	ME/AP	.593	.352	.351	.427	.352	.593	.000
2	ME/RE-L	.603	.364	.363	.423	.012	.126	.000
3	ME/RE-RS	.606	.368	.366	.422	.004	.062	.014

El efecto de la Metas Académicas sobre el aprendizaje significativo se puede considerar importante, ya que, entre las tres variables estudiadas (Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Logro, Metas de Rendimiento/Refuerzo Social) explican el 36.8 % de la varianza (Véase Tabla 7.19). Se debe tener en cuenta que, la

variable que mayor predicción presenta es Metas de Aprendizaje, con una contribución a la ecuación de regresión por si sola del 35.2 % de la varianza explicada y una relación positiva con una  $\beta = .593$ . Entre los sujetos que llevan a cabo un aprendizaje comprensivo, encontraremos un alto porcentaje de ellos que su meta de aprendizaje sea el incremento de su competencia.

Las otras dos variables restantes (Metas de Rendimiento/Logro, Metas de Rendimiento/Refuerzo Social) tienen una contribución mucho más baja a la ecuación, explicando el 1.6 % restante de la varianza total, son predictores, un tanto más pobres, de un aprendizaje significativo por parte de los sujetos.

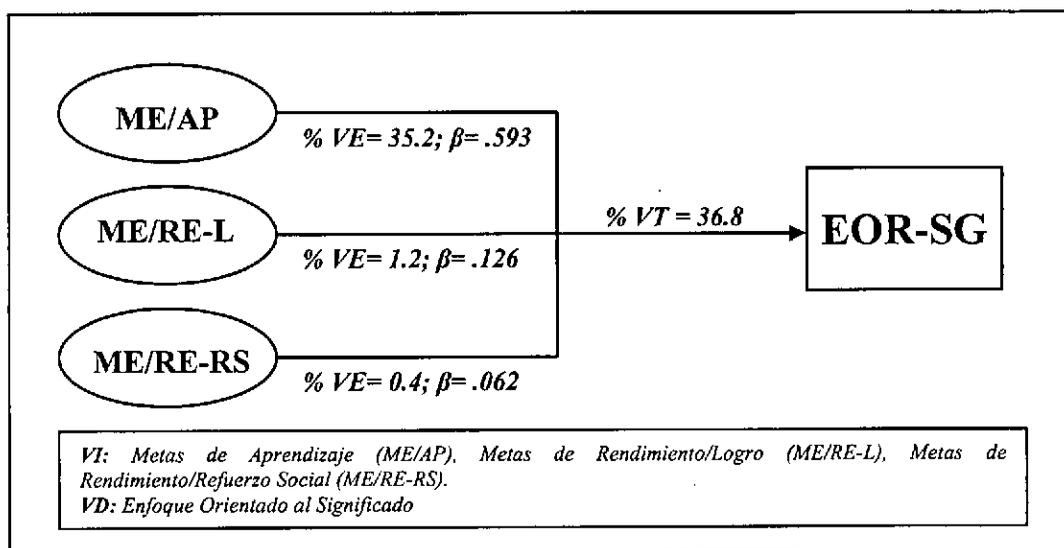


Fig. 7.11: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas

### 7.4.3. Nivel de Competencia Lingüística y su efecto sobre el Enfoque Orientado al Significado

Tabla 7.20: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Nivel de Competencia): Nivel de Competencia en Castellano (NI-CO/LE-CA) Nivel de Competencia en Gallego (NI-CO/LE-GA). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

		n= 1034		R <sup>2</sup> = 4.1 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	NI-CO/LE-CA	.168	.028	.027	.510	.028	.168	.000
2	NI-CO/LE-GA	.203	.041	.039	.507	.013	.115	.000

Si se considera como predictor el nivel de comprensión y dominio de alguno de los dos idiomas, se puede ver en la Tabla 7.20 como los porcentajes de la varianza total son similares a los de las actitudes, resultando que las dos variables conjuntamente explicarían el 4.1 % de la varianza, son por tanto, predictores un tanto bajos, pero significativos.

En este caso es mejor predictor la variable Nivel de comprensión de la lengua castellana, ya que, dentro de la ecuación de regresión explica el 2.8 % de la varianza explicada, frente al 1.3 % de la variable Nivel de comprensión de la lengua gallega. En ambos casos su relación con la orientación al aprendizaje comprensivo es positivo como reflejan sus betas,  $\beta = .168$  y  $\beta = .115$ , respectivamente.

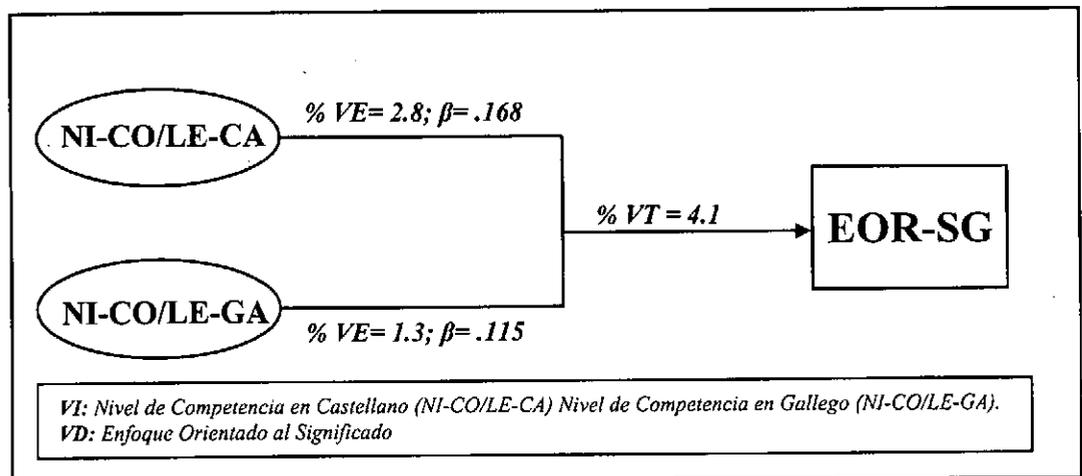


Fig. 7.12: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Nivel de Competencia Lingüística.

#### 7.4.4. Actitud hacia la lengua y su efecto sobre el Enfoque Orientado al Significado

En este apartado se analiza la posibilidad de si las variables actitudinales hacia la lengua castellana o gallega son buenos indicadores de un aprendizaje comprensivo. Como en apartados anteriores, se plantean de dos formas. Por una parte la actitud que muestra el sujeto hacia hablar y estudiar alguno de los dos

idiomas, factores de primer orden, y por otra de una forma global, factores de segundo orden, la actitud hacia el idioma gallego y el castellano.

**Tabla 7.21:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/1<sup>er</sup> Orden): Actitud: Hablar Gallego (AC/HA-LG), Actitud: Estudiar Castellano (AC/ES-LC). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

		n= 989		R <sup>2</sup> = 4.3 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	AC/HA-LG	.171	.029	.028	.508	.029	.171	.000
2	AC/ES-LC	.207	.043	.041	.504	.014	.125	.000

**Tabla 7.22:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Actitud hacia la lengua/2<sup>o</sup> Orden): Actitud hacia el Gallego (AC/LG), Actitud hacia el Castellano (AC/LG). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

		n= 989		R <sup>2</sup> = 4 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	AC/LG	.178	.032	.031	.507	.032	.178	.000
2	AC/LG	.201	.040	.038	.505	.009	.098	.003

Los resultados obtenidos, en el primero de los casos (Véase Tabla 7.21), indican que se puede considerar como predictores de la orientación hacia el aprendizaje significativo, la actitud relacionada con el hablar gallego y la actitud a estudiar castellano. Estas dos variables, dentro de la ecuación de regresión, explican el 4.3 % de la varianza total, lo que hace pensar en que son unos indicadores moderadamente bajos, teniendo un poco más de peso la actitud positiva a hablar gallego con un 2.9 % frente al 1.4 % de estudiar castellano.

Por otra parte, si se considera la influencia de la actitud hacia alguno de los dos idiomas sobre el enfoque de orientación hacia la comprensión (Véase Tabla 7.22), se puede apreciar que los resultados obtenidos son parejos a los factores de primer orden. La varianza total que explica la ecuación de regresión es del 4 %, manteniéndose como mejor predictor la actitud positiva hacia el idioma gallego.

Dentro de la ecuación de regresión, se puede apreciar que las diferencias entre los dos variables son ligeramente mayores que en el caso anterior, con un 3.2 % de la varianza explicada para la variable Actitud hacia el Gallego y del 0.9 % en el caso de la Actitud hacia el Castellano, siendo este último un predictor pobre.

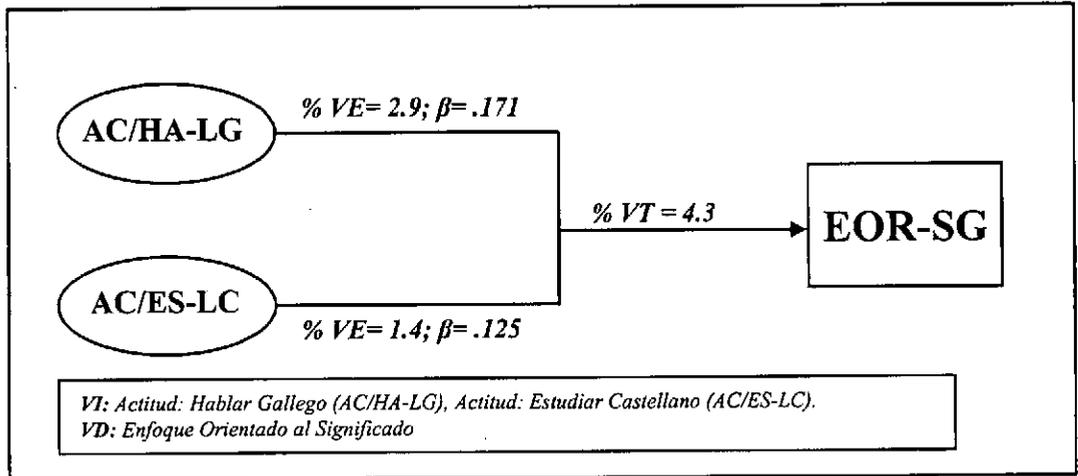


Fig. 7.13: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 1<sup>er</sup> Orden.

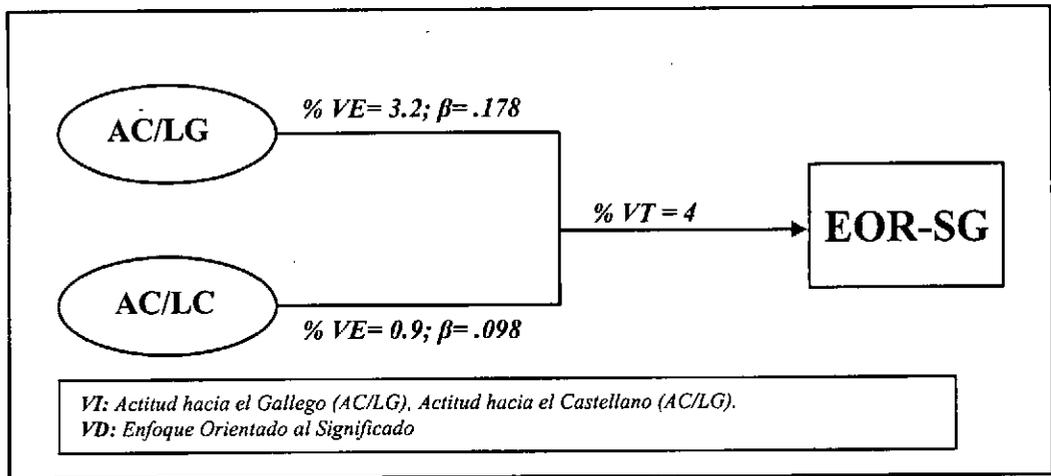


Fig. 7.14: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Actitud hacia la lengua – 2<sup>o</sup> Orden.

#### 7.4.5. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el Enfoque Orientado al Significado

Como se puede ver en la Tabla 7.23 de entre los diferentes factores de la Subescala EACM, sobre las atribuciones causales, los mejores indicadores de

seguimiento por parte del sujeto del enfoque de orientación a la comprensión son: Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico, Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico. En conjunto estas seis variables explican el 25.6 % de la varianza, por lo que, su aportación al coeficiente de determinación puede considerarse altamente relevante.

**Tabla 7.23:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE/ARA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA), Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (S/RA), Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/RA), Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC/BRA). Variable dependiente: Enfoque Orientado al Significado (Subescala CEPA)

n= 1084      R <sup>2</sup> = 25.6 %								
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	AE/ARA	.403	.162	.161	.485	.162	.403	.000
2	AC/ARA	.451	.203	.202	.473	.041	.207	.000
3	FM-S/RA	.480	.230	.228	.465	.027	-.167	.000
4	S/RA	.496	.246	.243	.461	.015	.127	.000
5	PF/RA	.501	.251	.248	.459	.006	-.085	.004
6	BC/BRA	.506	.256	.252	.458	.005	.073	.008

En la aportación de cada una de las variables a la ecuación de regresión de una forma individual, se pueden apreciar las siguientes peculiaridades. El factor Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico es el que tiene un mayor peso, explicando el 16.2 % de la varianza total y su beta ( $\beta = .403$ ) nos informa que se puede considerar como un buen predictor positivo la atribución a causas internas, estables y controlables como este caso el esfuerzo.

Con una contribución más moderada se encuentran las variables Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Facilidad de las

Materia y la Suerte del Rendimiento Académico, Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico, con una explicación de la varianza del 4.1 % ( $\beta = .207$ ); 2.7 % ( $\beta = -.167$ ) y 1.5 % ( $\beta = .127$ ); respectivamente. Reseñar, y teniendo en cuenta la beta, que existe una relación negativa en la atribución a la facilidad de las materias y cierto grado de suerte del rendimiento académico con la realización por parte del alumnado de un aprendizaje comprensivo.

Por último con una aportación mucho más pobre a la ecuación de regresión nos encontramos con la Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico, Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico, que explican un 0.6 % ( $\beta = -.085$ ) y del 0.5 % ( $\beta = .073$ ). Como en el caso anterior destacar la existencia de una relación negativa con el aprendizaje comprensivo de la atribución a una causa externa, estable e incontrolable, como es el profesorado.

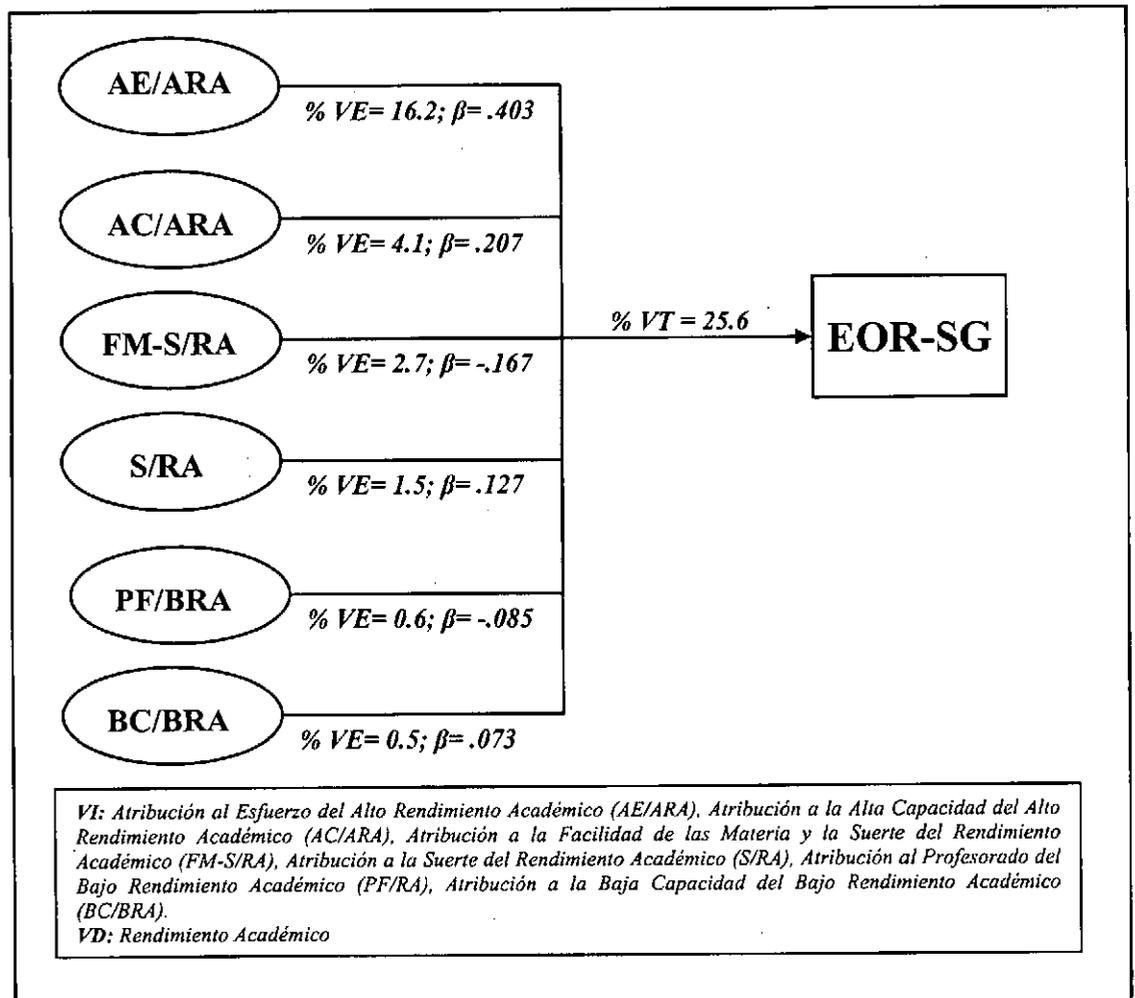


Fig. 7.15: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.

#### **7.4.6. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje comprensivo**

Como en el caso de las variables determinantes del rendimiento académico a modo de resumen de este apartado, se propone a continuación un modelo global de las diferentes variables que influyen en el aprendizaje comprensivo, para ello se mencionaran las variables cuyos coeficientes son los más relevantes de los resultados obtenidos.

Destaca en este caso las variables relacionadas con las metas académicas, las cuales tienen un coeficiente de determinación del 36.8 % de la varianza. Como en el caso del rendimiento, la variable que mayor contribución presenta a la ecuación de regresión son las Metas de aprendizaje explicando el 35.2 % de la varianza explicada y una relación de carácter positivo ( $\beta = .593$ ). Los sujetos cuyo objetivo es la consecución de un aumento de su nivel de comprensión y dominio de los contenidos, son los que, en un buen porcentaje, lo hacen mediante un aprendizaje comprensivo.

Seguida de cerca se encuentran las variables que constituyen las atribuciones causales (25.6 % de la varianza total), destacando la atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico con un 16.2 % de la varianza explicada y una relación positiva con el aprendizaje comprensivo ( $\beta = .403$ ), es decir, los sujetos que presentan un aprendizaje comprensivo lo llevan a cabo en un buen porcentaje mediante el esfuerzo en su trabajo diario.

En tercer lugar destacan las variables relacionadas con la familia con el 19.7 % de la varianza, y como en el caso del rendimiento, destaca sobre todas, la variable satisfacción familiar con el 14.6 % y una beta de .382. Son por tanto los sujetos que aprecian que sus familias están satisfechas con su trabajo los que presentan un aprendizaje comprensivo.

De nuevo las variables relacionadas con el idioma son las que presentan un menor poder de predicción, aunque en este caso son algo mejores que en el caso del rendimiento, siendo del entorno del 4 % en las varianzas totales.

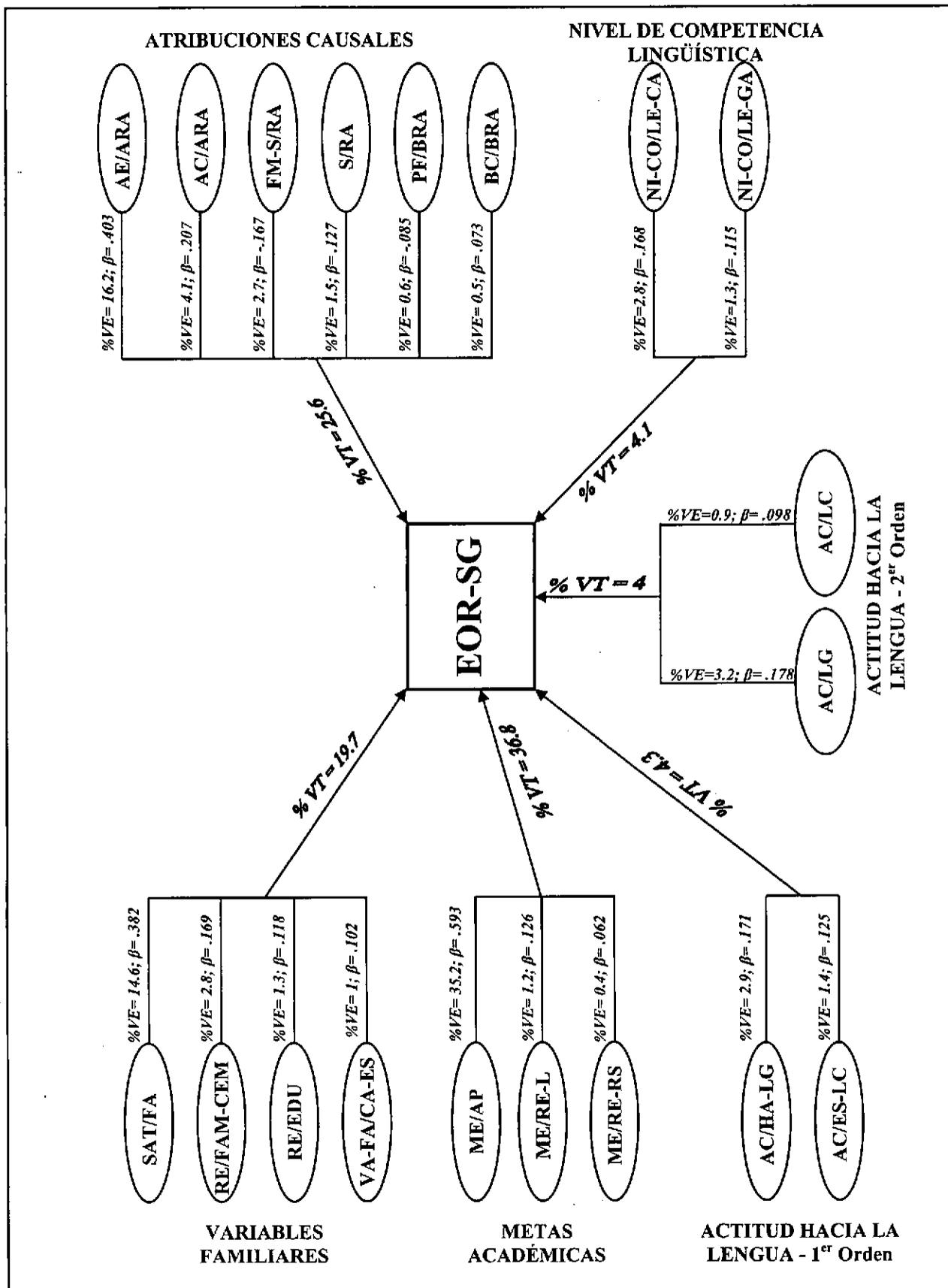


Fig. 7.16: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje comprensivo.

## **7.5. Variables determinantes del rendimiento académico según el modelo general de aprendizaje**

En el modelo propuesto de aprendizaje se habla de variables presagio, proceso y producto (Biggs, 1978 y 1987). Entre las variables presagio barajadas en este estudio se encuentra las Variables Familiares, las Metas Académicas, las Actitudes hacia la Lengua, el Nivel de Competencia Lingüística y las Atribuciones Causales. Las variables proceso se han estudiado mediante la subescala CEPA, resultando el Enfoque de Orientación al Significado y el Enfoque de Orientación Superficial. Mientras que la variable proceso es la nota media del sujeto.

Hasta ahora se ha visto la influencia, de una forma “directa”, de las diferentes variables presagio y proceso sobre el rendimiento académico. En un análisis posterior se analiza el grado de influencia de las variables presagio sobre las variables proceso, en este primer caso, sobre la variable de aprendizaje comprensivo.

En este apartado se puede ver en la Figura 7.17 las diferentes que existen en la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento de una forma directa o mediadas por el enfoque de orientación al significado, como se propone en el modelo de aprendizaje.

Para mostrar estas diferencias, se presentan en la Figura 7.17 la influencia de las variables presagio sobre el enfoque de orientación a la comprensión representándola con líneas continuas. Y por otro lado, se representan con líneas discontinuas la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento académico sin la mediación de la variable proceso, enfoque de orientación a la comprensión.

Como se puede apreciar, en la Escala Variables Familiares se pasa de dos variables en la ecuación de regresión y con un coeficiente de determinación del 42.1 % de la varianza total a una ecuación con las cuatro variables de la escala y un coeficiente del 19.7 %, manteniéndose en las dos ecuaciones como mejor indicador la variable Satisfacción Familiar.

En el caso de las Metas Académicas, se mantiene en las dos ecuaciones las tres variables que constituyen la escala, pero en este caso el coeficiente de determinación aumenta de un 20.4 % de la varianza a un 36.8 % si media el aprendizaje comprensivo. En ambos casos la variable que presenta un mayor poder de predicción es la Meta de Aprendizaje, en el caso de las dos metas de rendimiento su poder predictivo baja en cuanto media el enfoque de orientación al significado.

Las variables relacionadas con las actitudes lingüísticas, tanto las de primer orden como las de segundo, se ven favorecidos por la mediación del aprendizaje comprensivo, ya que su poder predictivo aumenta de porcentajes del 1.9 % y 1.6 % a explicar el 4.3 % y el 4 %, respectivamente. En las variables de primer orden deja de ser significativa la variable Actitud hacia hablar la Lengua Castellana, para pasar a serlo la Actitud hacia estudiar la Lengua Castellana.

En el Nivel de Competencia de alguna de las lenguas, el fenómeno se invierte, el poder predictivo sobre el rendimiento de una forma directa, que es del 9.4 % pasa a ser del 4.1 % al mediar el aprendizaje comprensivo. Se puede apreciar también, que cambia el orden del peso de las variables, así ahora la variable que mayor peso tiene es el Nivel de competencia en la lengua castellana con el 2.8 %.

Por último, en las atribuciones causales se puede apreciar un aumento del coeficiente de determinación, pasando del 16.1 % de la varianza explicada a un 25.6 % de esta. También se aprecia un cambio en el mejor predictor, pasando de la atribución a la facilidad de las materias y la suerte del rendimiento académico con un 9.4 % de la varianza explicada y una relación negativa ( $\beta = -.306$ ) a ser la atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico con un 16.2 % de la varianza explicada, la mejor predictora.

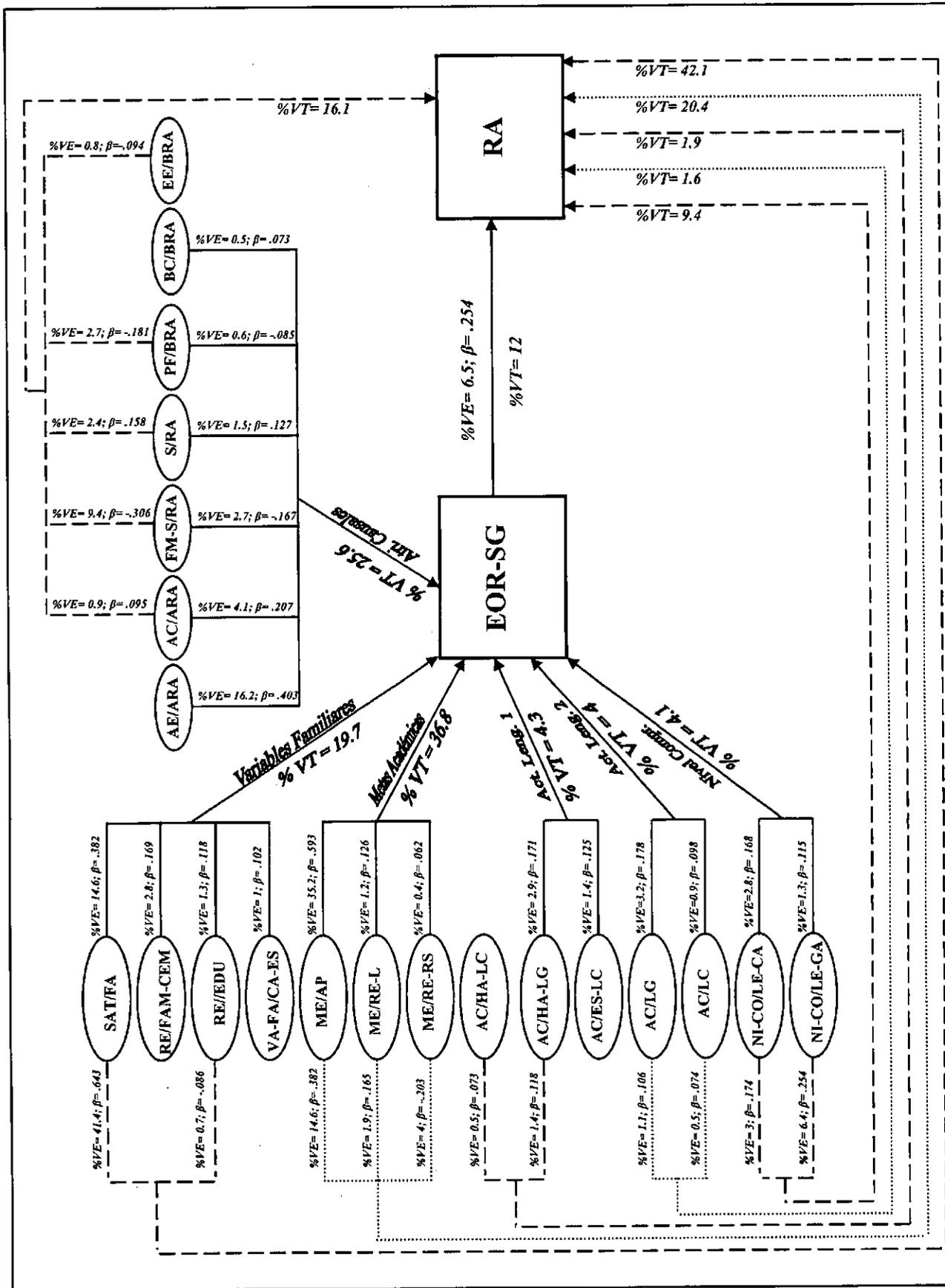


Fig. 7.17: Modelo de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos

## 7.6. Variables determinantes de un enfoque de orientación superficial

En este apartado se pretende determinar cuáles son los mejores predictores de la utilización por parte de los sujetos de un aprendizaje de orientación superficial.

Para ello se llevará a cabo un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos, en el cual, se tomará como variable dependiente el enfoque de orientación superficial. Como variables independientes se considerarán los factores de cada una de las escalas que evalúan las variables presagio.

El análisis se realizará escala a escala, y a partir de este análisis, y con los datos y resultados obtenidos, podremos hacer una propuesta de cuáles son las variables, los indicadores y determinantes del aprendizaje de orientación superficial del alumnado de Educación Secundaria en Galicia.

Para un mayor detalle, en cada uno de los resultados se propondrá un modelo gráfico del análisis de regresión lineal múltiple de carácter parcial, para al final del apartado proponer uno global con todas las variables que influyen directamente en este tipo de aprendizaje.

### 7.6.1. Variables Familiares y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial

*Tabla 7.24: Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Variables Familiares): Refuerzo Educativo (RE/EDU), Relación Familia-Centro (RE/FAM-CEN). Variable dependiente: Enfoque de Orientación Superficial (Subescala CEPA)*

n= 1074      R <sup>2</sup> = 1 %								
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error típ. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	RE/EDU	.078	.006	.005	.495	.006	.078	.011
2	RE/FAM-CEN	.098	.010	.008	.495	.004	.061	.048

A la hora de predecir el enfoque de orientación superficial, tomando como variables independientes las variables familiares, se puede apreciar que son dos, de las cuatro, las variables predictoras, la variable Refuerzo Educativo y la Relación Familia-Centro, aunque su poder predictivo es mínimo al explicar tan sólo el 1 % (Véase Tabla 7.24) de la varianza.

Las dos variables tienen una relación positiva con el aprendizaje superficial ( $\beta = .032$  y  $\beta = .061$ , respectivamente), por lo tanto, la presencia de refuerzos por parte de la familia y el tipo de relación de ésta con el centro incrementará la posibilidad de una aprendizaje de estilo superficial.

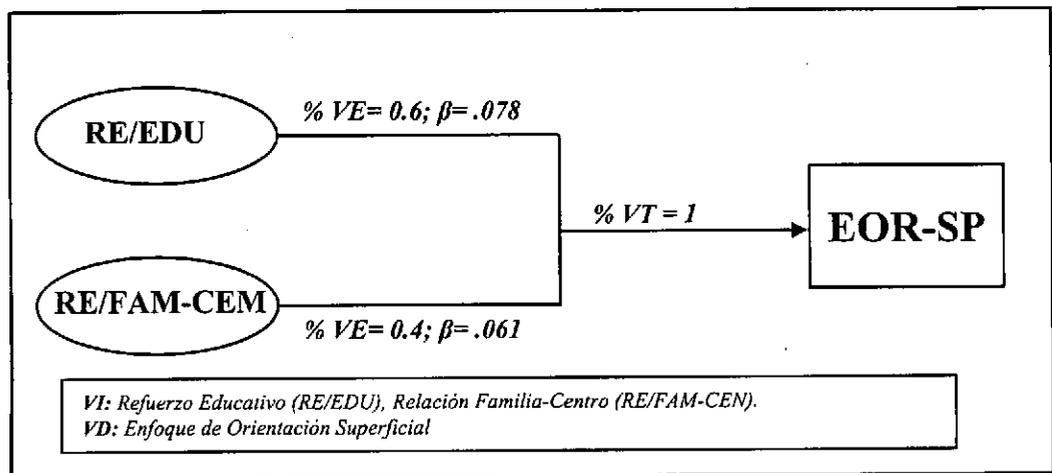


Fig. 7.18: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables Familiares

### 7.6.2. Metas Académicas y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial

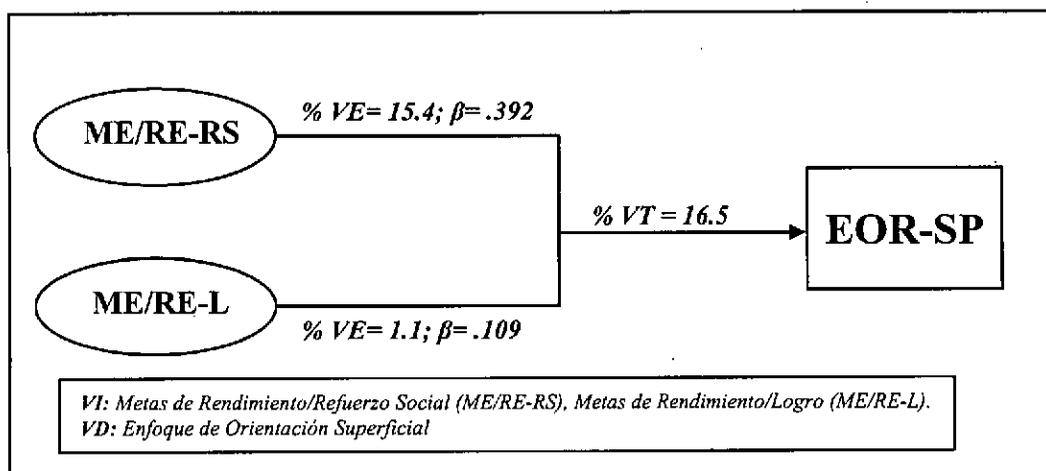
Un mayor peso de predicción se puede encontrar si, se considera como variables independientes las metas académicas. Son en esto caso, las variables relacionadas con el rendimiento las que explican el 16.5 % de la varianza total

(Véase Tabla 7.25), por lo que, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse relevante.

**Tabla 7.25:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Escala: Metas Académicas): Metas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS), Metas de Rendimiento/Logro (ME/RE-L). Variable dependiente: Enfoque de Orientación Superficial (Subescala CEPA)

		n= 1074		R <sup>2</sup> = 16.5 %				
Pasos	VARIABLES	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	ME/RE-RS	.392	.154	.153	.458	.154	.392	.000
2	ME/RE-L	.406	.165	.164	.455	.011	.109	.000

De las dos variables de rendimiento, la variable Metas de Rendimiento/Refuerzo Social presenta una mayor contribución a la ecuación de regresión con el 15.4 % de la varianza explicada y una relación positiva con la variable dependiente ( $\beta = .392$ ). Con un poder predictivo mucho menor se encuentra la variable Metas de Rendimiento/Logro con el 1.1 % de la varianza explicada. Es decir, el estilo de trabajo superficial es coincidente con los motivos que mueven a este tipo de sujetos, la consecución de reconocimiento social con el mínimo trabajo, más que el incremento de competencia.



**Fig. 7.19:** Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Metas Académicas.

### 7.6.3. Atribuciones Causales y sus efectos sobre el Enfoque de Orientación Superficial

**Tabla 7.26:** Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables independientes (Subescala EACM): Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF/RA), Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE/ARA), Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC/ARA), Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC/BRA), Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico (FM-S/RA). Variable dependiente: Enfoque de Orientación Superficial (Subescala CEPA)

		n= 1084		R <sup>2</sup> = 21.6 %				
Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	PF/RA	.316	.100	.099	.472	.100	.316	.000
2	AE/ARA	.384	.147	.146	.460	.048	.218	.000
3	AC/ARA	.419	.176	.173	.452	.028	.176	.000
4	BC/BRA	.452	.204	.201	.445	.029	.173	.000
5	FM-S/RA	.465	.216	.212	.442	.012	.120	.000

La Tabla 7.26 señala que los mejores predictores de un enfoque de orientación superficial de entre las posibles atribuciones causales del rendimiento son cinco: Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico, Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico, Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico. Las cinco variables explican conjuntamente el 21.6 % de la varianza total, por tanto, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante.

De entre todas las variables destaca la Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico, ya que, por si sola contribuye a la ecuación de regresión con el 10 % de la varianza explicada y una relación positiva con el aprendizaje superficial ( $\beta = .316$ ). El siguiente indicador, ya con un peso menor, es la Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico cuya contribución a la ecuación de regresión es del 4.8 % de la varianza explicada.

Seguida de cerca encontramos dos indicadores más: Atribución a la Alta Capacidad del Alto Rendimiento Académico, Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico, con una explicación similar de la varianza del 2.8 % y del 2.9 % respectivamente.

El último de los indicadores a considerar sería el Atribución a la Facilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico, cuya contribución a la ecuación de regresión es del 1.2 %.

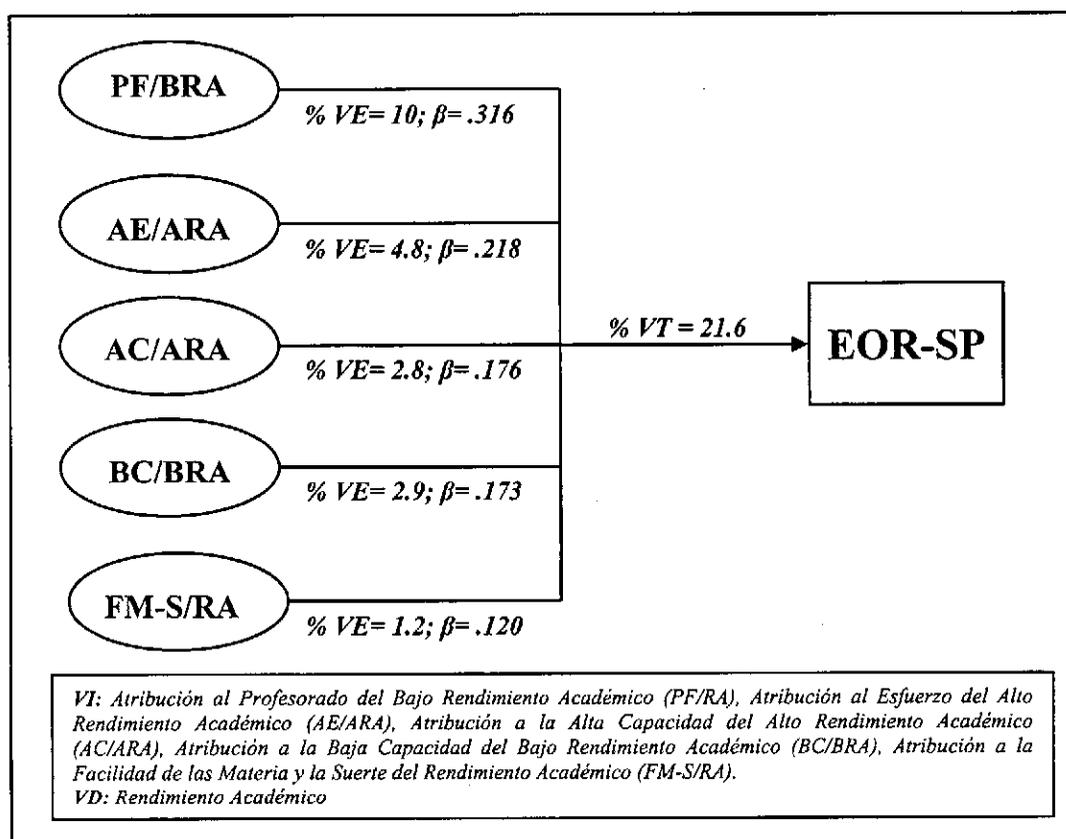


Fig. 7.20: Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Subescala de atribuciones causales multidimensionales.

#### **7.6.4. Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje superficial**

Se propone a continuación un modelo global de las diferentes variables que influyen en el aprendizaje superficial, para ello se mencionaran las variables cuyos coeficientes son los más relevantes de los resultados obtenidos.

Las variables que mejor predicen un aprendizaje superficial son las relacionadas con las atribuciones causales, cuyo coeficiente de determinación es del 21.6 % de la varianza. De entre todas las variables relacionadas con las atribuciones, destaca la atribución al profesorado del bajo rendimiento académico, cuya relación con el aprendizaje superficial es positivo ( $\beta = .316$ ), son pues los sujetos que atribuyen su mal rendimiento a factores externos e incontrolables como el profesorado los que en un mayor porcentaje presenta un aprendizaje superficial.

Los siguientes mejores predictores son las metas de aprendizaje, en este caso explican el 16.5 % de la varianza total. Y son los sujetos cuyas metas son las de refuerzo social con un 15.4 % los que pueden con mayor probabilidad un aprendizaje superficial.

Por último nos encontramos con las variables familiares las cuales presentan un poder predictor bajo del 1 %.

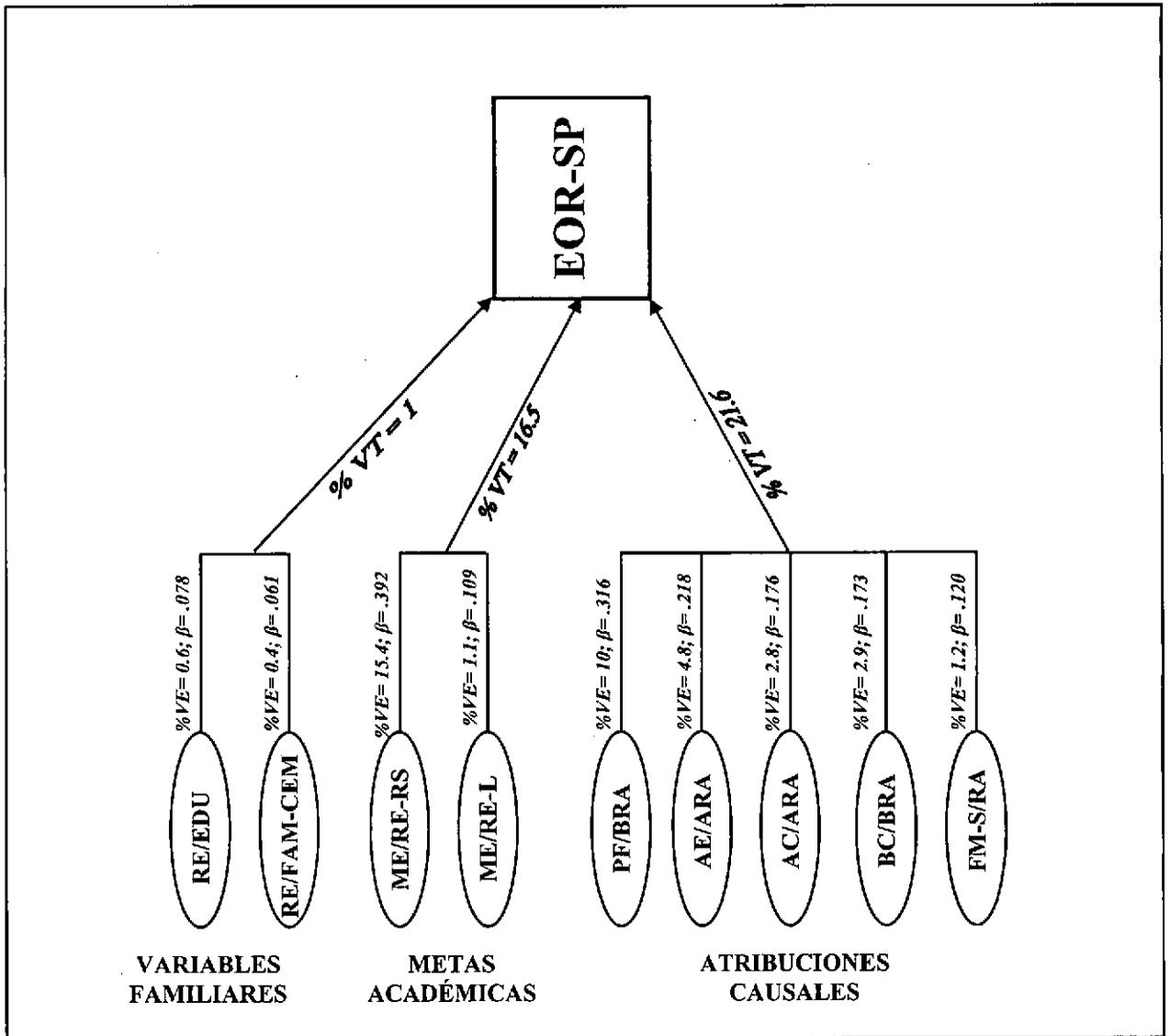


Fig. 7.21: Modelo global de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Variables determinantes del aprendizaje superficial.

## 7.7 Variables determinantes del rendimiento académico según el modelo general de aprendizaje

Siguiendo el modelo propuesto de aprendizaje de variables presagio, proceso y producto, se presenta ahora la influencia de las variables presagio sobre la variable proceso Enfoque de Orientación Superficial y ver como ésta influye sobre el rendimiento académico.

En este apartado se puede ver en la Figura 7.22 las diferencias que existen en la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento de una forma directa o

mediada por el enfoque de orientación superficial, como se propone en el modelo de aprendizaje.

Para mostrar estas diferencias, se presentan en la Figura 7.22 la influencia de las variables presagio sobre el enfoque de orientación superficial representándola con líneas continuas. Y por otro lado, se representan con líneas discontinuas la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento académico sin la mediación de la variable proceso.

A grosso modo se puede apreciar como son menos las variables que influyen en el rendimiento académico, cuando media un aprendizaje superficial. Entre las variables que se encuentra en la ecuación de regresión siguen apareciendo las relacionadas con la familia, aunque su peso sobre el rendimiento se ve reducido de una forma considerable, pasando de una influencia del 42.1 %, cuando lo hace de una forma directa, a tener un coeficiente del 1 % cuando media la variable proceso.

Dentro de las metas académicas también se puede apreciar una reducción del coeficiente de determinación del orden de cuatro puntos, pasando del 20.4% al 16.5%. Siendo un dato a considerar que las metas que entran en la ecuación de regresión cuando media el aprendizaje superficial son dos de rendimiento, no siendo significativo las metas de aprendizaje.

Por ultimo el único aumento del coeficiente lo encontramos en las atribuciones causales, su poder predictivo de una forma directa sobre el rendimiento académico es del 16.1 %, aumentando al 21.6 % cuando media la variable proceso. Siendo la atribución al profesorado del bajo rendimiento académico la que mejor lo predice con un 10 % de la varianza explicada.

Lo que se puede también apreciar en la Figura 7.22 es que las variables relacionadas con la lengua, tanto actitudes en sus dos factores como el nivel de competencia, no son predictores significativos cuando se considera como mediador el enfoque de orientación superficial.

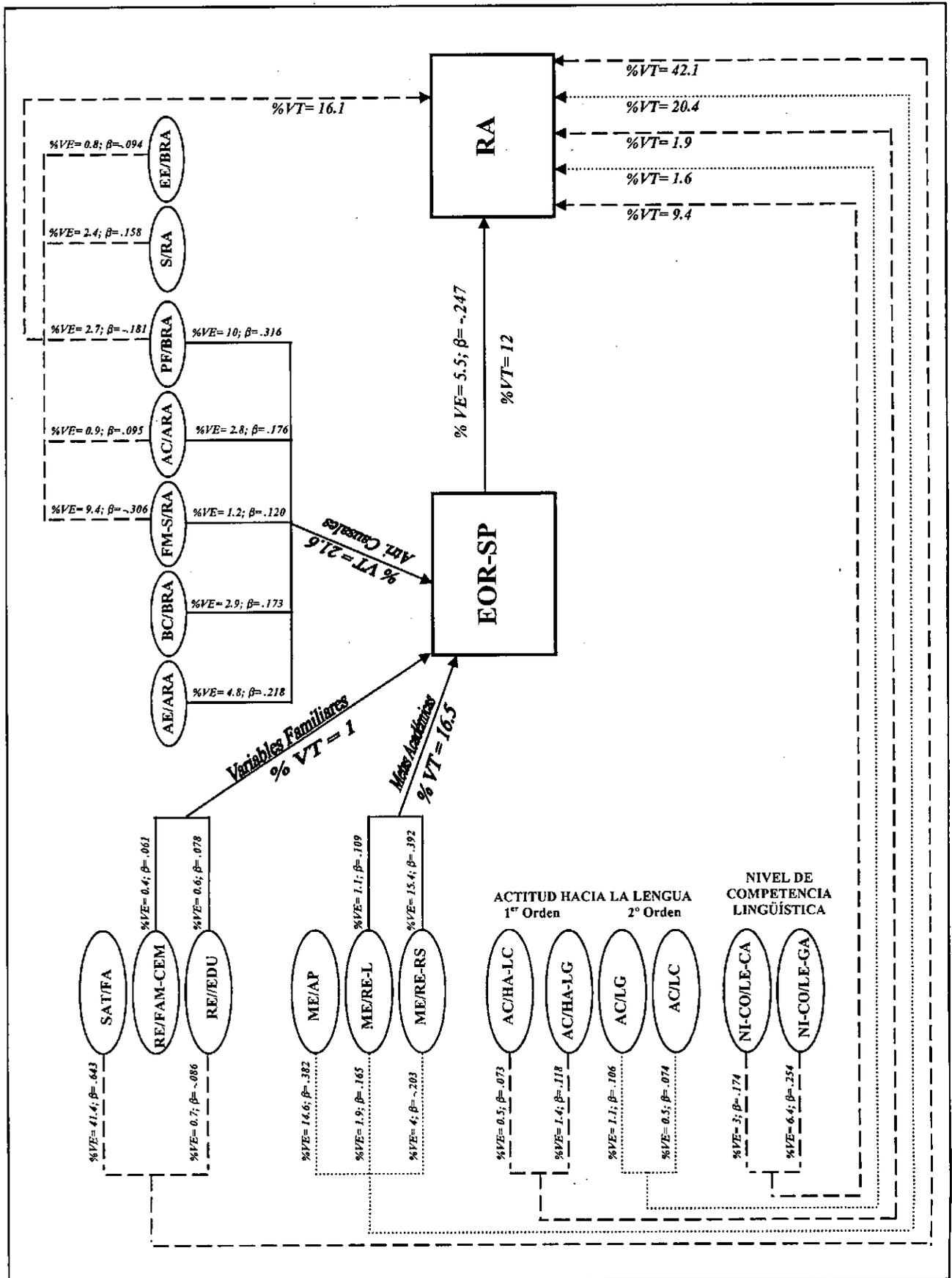


Fig. 7.22: Modelo de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos

## **CAPITULO 8**

---

## **CONCLUSIONES**

---

## **8. CONCLUSIONES**

Una vez realizados los correspondientes análisis, los resultados obtenidos en el estudio, nos permiten verificar, aunque también matizar, algunos de los objetivos e hipótesis iniciales sobre las variables analizadas.

Antes de llevar a cabo la síntesis de las conclusiones a las que llegamos, para contrastar las hipótesis iniciales, aclarar que, las conclusiones aquí propuestas no son definitivas, ya que, con investigaciones oportunas, estas conclusiones se podrían perfilar más. Esta investigación se debe ver como una puerta abierta para el inicio de una investigación, futura y próxima, dentro del campo aquí estudiado.

Ya entrando en materia, podemos decir que, el objetivo inicial propuesto del estudio de la influencia de las variables presagio sobre el rendimiento académico mediadas por las variables proceso, se ha logrado, para ello el objetivo general se ha desarrollado en cinco objetivos, que se han concretado en las cinco hipótesis de esta investigación, las cuales se pasan a matizar a continuación.

### **8.1. En relación al Objetivo 1 e H1**

En el primer objetivo de los cinco propuestos, era conocer y determinar los efectos de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico en los alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

En concreto en la H1 afirmábamos que el Enfoque de Orientación al Significado tiene una influencia positiva sobre el rendimiento académico y el Enfoque de Orientación Superficial negativa. Podemos decir que, esta hipótesis se confirma en su totalidad, ya que, así lo demuestran los resultados obtenidos mediante los ANOVAs realizados y el análisis de regresión por pasos sucesivos, donde los dos factores forman parte de la ecuación de regresión con una beta positiva, en el caso del EOR-SG, y una varianza explicada del 6,5 % y una beta negativa, en el caso del EOR-SP, y una varianza explicada del 5,5%.

## 8.2. En relación al Objetivo 2 e H2

El segundo de los objetivos era determinar las variables familiares más relevantes barajadas en esta investigación, resultando ser: *Satisfacción de la Familia; Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo; Refuerzo Educativo y Relación Familia-Centro.*

En la H2 afirmábamos que, la percepción del alumnado de Educación Secundaria en cuanto a las variables familiares y su influencia sobre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento eran relevantes y significativas, debemos aclarar las siguientes cuestiones:

- En el caso de la influencia de las variables familiares sobre los enfoques de aprendizaje, diferenciar que, la influencia sobre el Enfoque de Orientación al Significado se produce de forma positiva en las cuatro variables barajadas como así reflejan los resultados obtenidos.
- La influencia sobre el Enfoque de Orientación Superficial se produce en dos de las variables: *Refuerzo Educativo y Relación Familia-Centro.*

- En el caso de la influencia directa de las variables familiares sobre el rendimiento académico, decir que, no todas las variables influyen sobre éste. Existe una influencia positiva de la variable *Satisfacción Familiar* y de carácter negativo de la variable *Refuerzo Educativo*.

### 8.3 En relación al Objetivo 3 e H3

El tercero de los objetivos era conocer y determinar si las Metas Académicas, barajadas: *Metas de Aprendizaje*; *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* y *Metas de Rendimiento/Logro*, tienen efectos significativos sobre los Enfoque de Aprendizaje y el rendimiento académico.

Este objetivo se concreta en la H3, la cual se confirma, con las siguientes matizaciones:

- En el caso de los efectos de las Metas Académicas sobre el Enfoque de Orientación al Significado, decir que, éste se produce en las tres metas consideradas y con un carácter positivo.
- En el caso de los efectos de las Metas Académicas sobre el Enfoque de Orientación Superficial, decir que, éste se produce en las metas: *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* y *Metas de Rendimiento/Logro*.
- En el caso de los efectos directos de las Metas Académicas sobre el rendimiento académico, decir que los efectos son positivos si se consideran las variables *Metas de Aprendizaje* y *Metas de Rendimiento/Logro*, mientras que si se consideran las *Metas de Rendimiento/Refuerzo Social* el efecto es negativo.

### 8.4. En relación al Objetivo 4 e H4

El cuarto objetivo plantea conocer y determinar la influencia de las Competencias Lingüísticas sobre los Enfoque de Aprendizaje y el rendimiento

académico, concretándose en la H4, la cual, podemos confirmarla con las siguientes aclaraciones:

- De las tres Competencias Lingüísticas consideradas, mediante las correspondientes subescalas: Usos, Nivel de Competencia y Actitudes, tan solo presentan influencias el Nivel de Competencia y las Actitudes.
- La influencia de las Competencias Lingüísticas sobre el Enfoque de Orientación al Significado es de carácter positivo en todos los casos considerados menos en el caso de la Actitud de primer orden *Actitud hacia hablar castellano*, que no es significativo.
- En el caso de la influencia de las Competencias Lingüísticas sobre el Enfoque de Orientación Superficial, decir que en este caso no existe tal influencia.
- En el caso de la influencia directa de las Competencias Lingüísticas sobre el rendimiento académico, existen, y es de carácter positivo, en todos los casos considerados, a excepción de la *Actitud hacia estudiar lengua castellana*, la cual, no es significativa.

### 8.5. En relación al Objetivo 5 e H5

El quinto objetivo planteaba conocer y determinar la influencia de las Atribuciones Causales Multidimensionales sobre los Enfoques de Aprendizaje y el rendimiento académico. Determinando en la H5 que esta influencia era significativa, lo cual se confirma con las siguientes matizaciones:

- En el caso de la influencia de las Atribuciones Causales Multidimensionales sobre el Enfoque de Orientación al Significado:
  - No es significativo la *Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico*

- Sí es significativa la influencia y de carácter positivo en el caso de: *Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico; Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico; Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico y Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico.*
- Se afirma que es significativa la influencia y de carácter negativo en el caso de: *Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico y Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico.*
- En el caso de la influencia de las Atribuciones Causales Multidimensionales sobre el Enfoque de Orientación Superficial:
  - No son significativos la *Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académicos y Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico.*
  - Sí es significativa la influencia y de carácter positivo en el caso de: *Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico; Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico; Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico; Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico y Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico*
- En el caso de la influencia directa de las Atribuciones Causales Multidimensionales sobre el rendimiento académico:
  - No son significativos la *Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico y Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico.*

- Sí es significativa la influencia y de carácter positivo en el caso de: *Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico* y *Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico*.
- Se afirma que es significativa la influencia y de carácter negativo en el caso de: *Atribución a la Facilidad de las Materias y la Suerte del Rendimiento Académico*; *Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico* y *Atribución al Escaso Esfuerzo Realizado del Bajo Rendimiento Académico*.

## 8.6. En relación al Objetivo último

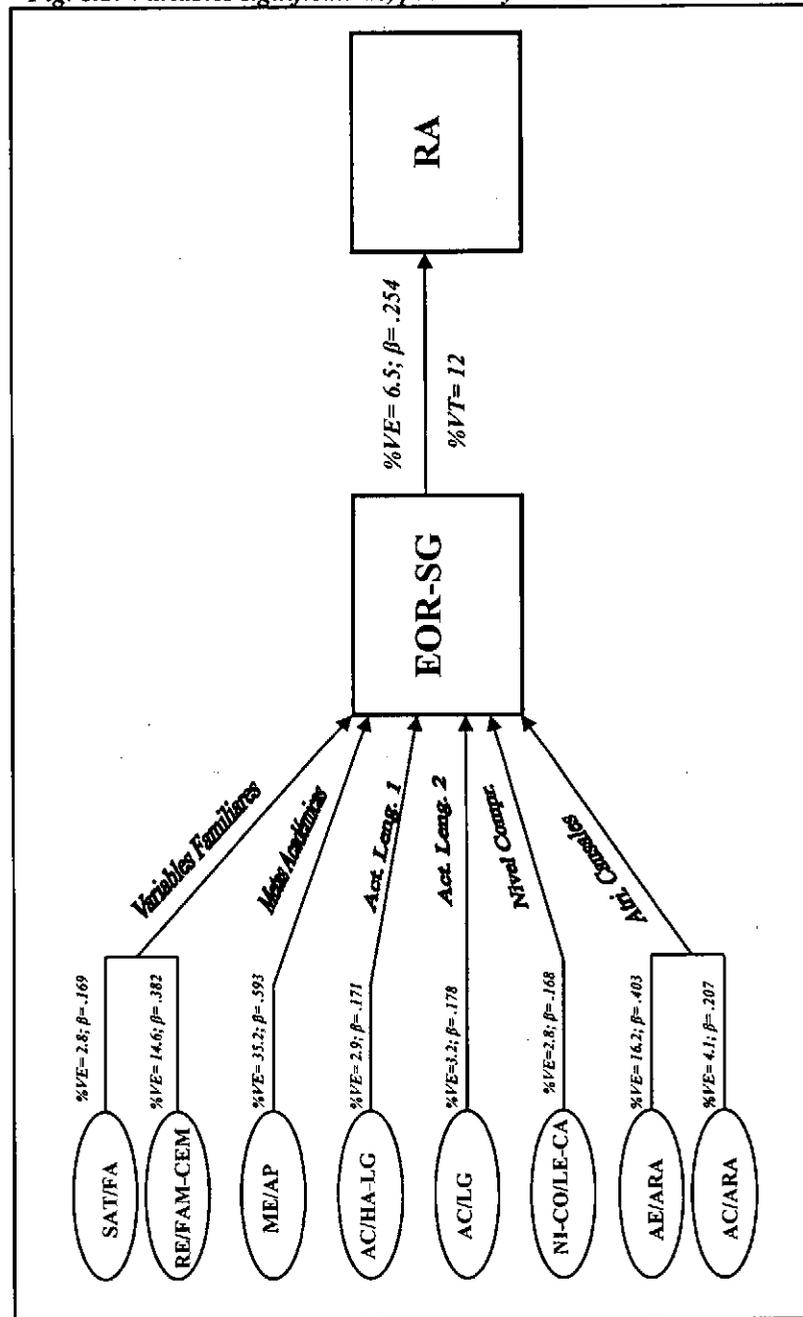
En su momento en el apartado de Objetivos e hipótesis nos planteamos un último objetivo que era determinar los indicadores positivos, relevantes y significativos de un Enfoque de Orientación al Significado como mediador del rendimiento académico y por otra parte de un Enfoque de Orientación Superficial como mediador del rendimiento académico.

En los apartados 7.5 y 7.7, “*Variables determinantes del rendimiento académico según el modelo general del aprendizaje*”, de esta tesis, ya se han propuesto las variables que tienen influencia significativa sobre los dos Enfoques de Aprendizaje como mediadores del rendimiento académico (Véase Figuras 7.17 y 7.22).

En ese caso se resaltaban todas las variables significativas, tanto positivas como negativas. De acuerdo al último objetivo, las variables significativas, positivas y relevantes (para considerar las variables relevantes se ha tomado como punto de corte una Varianza Explicada de más del 2 %) destacaríamos:

Para un Enfoque de Orientación al Significado como mediador del rendimiento académico destacaríamos las siguientes variables de la Figura 8.1.

Fig. 8.1: Variables significativas, positivas y relevantes el EOR-SG



Como se puede apreciar, hay un núcleo importante de variables que condicionan el rendimiento académico positivo, medio y alto a través de su mediación con el Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG). Ello significa que de las ocho variables y dimensiones factoriales que engloban otros

tantos núcleos de variables relevantes con incidencia en el buen rendimiento académico del alumnado de educación secundaria de Galicia, debemos destacar los núcleos o dimensiones que a continuación señalamos (Ver Fig. 8.1):

- En relación con SAT/FA se trata de un núcleo de variables de carácter familiar que integran constructos dirigidos a la valoración familiar del rendimiento académico de los hijos (alumnado de Educación Secundaria). Así, el alumno percibe que la familia (padres) está satisfecha de las calificaciones escolares; consideran que sus calificaciones son de las mejores de clase, confían en que cuando termine la educación secundaria haga bachillerato y vaya a la universidad y piensan que no tendrá problemas para encontrar trabajo una vez que termine sus estudios. Pues bien, este tipo de percepciones que el alumno de secundaria tiene en relación con su familia son otras tantas variables con una incidencia clara en el rendimiento académico positivos a través de la mediación del Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG).
- Lo mismo ocurre con otro núcleo de variables (RE/FAM-CEN) dirigidas a describir aspectos relacionales familiares y centro escolar. De esta forma siempre que los alumnos observan que su familia acude al centro escolar cuando son requeridos por los tutores y cuando se interesan por aspectos de su rendimiento académico, insistimos, son otros tantos factores que inciden de forma positiva y significativa en el Rendimiento Académico (RA) con la mediación de EOR-SG.
- Por lo que atañe a las variables relacionadas con las Metas Académicas, existe otro núcleo importante que guarda una estrecha relación con el rendimiento académico. Se trata de las Metas de Aprendizaje (ME/AP). En concreto, los esfuerzos que el alumnado hace en su trabajo escolar dirigidos hacia el aprendizaje de cosas nuevas, por el gusto y placer de estudiar, por sus deseos de incrementar sus conocimientos y competencias así como por el hecho de que se siente bien en la realización de sus trabajos dirigidos a la

realización de nuevos aprendizajes, insistimos, son otros tantos elementos que inciden en el Enfoque de Aprendizaje de orientación al Significado (EOR-SG) y en su Rendimiento Académico (RA) de una manera positiva y significativa.

- En relación con las variables relacionadas con las actitudes de los sujetos a hablar y estudiar en alguno de los dos idiomas de Galicia (gallego y castellano) y por otra parte su actitud de una manera global hacia estos dos idiomas, hay que decir que el efecto es relevante hacia los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al Significado (EOR-SG) y muy positivo y significativo hacia el Rendimiento Académico (RA).
- Finalmente, debemos destacar la importante contribución que aportan en cuanto a su capacidad predictiva, tanto a los Enfoques de Aprendizaje de Orientación al Significado como al Rendimiento Académico (RA), las Atribuciones Causales relacionadas tanto con el Esfuerzo (AE-ARA) como con la Capacidad (AC-ARA). Así, aquellos alumnos con atribuciones del tipo de que si trabaja bien pueden superar siempre los obstáculos o el hecho de que su *buen rendimiento se debe siempre al esfuerzo realizado y a su capacidad*, este tipos atribucionales inciden positivamente en EOR-SG y en el Rendimiento Académico (RA).

En definitiva, podríamos finalizar destacando **rasgos dominantes del perfil del alumno de educación secundaria con Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado y Buen Rendimiento Académico (EOR-SG)** en los siguientes términos:

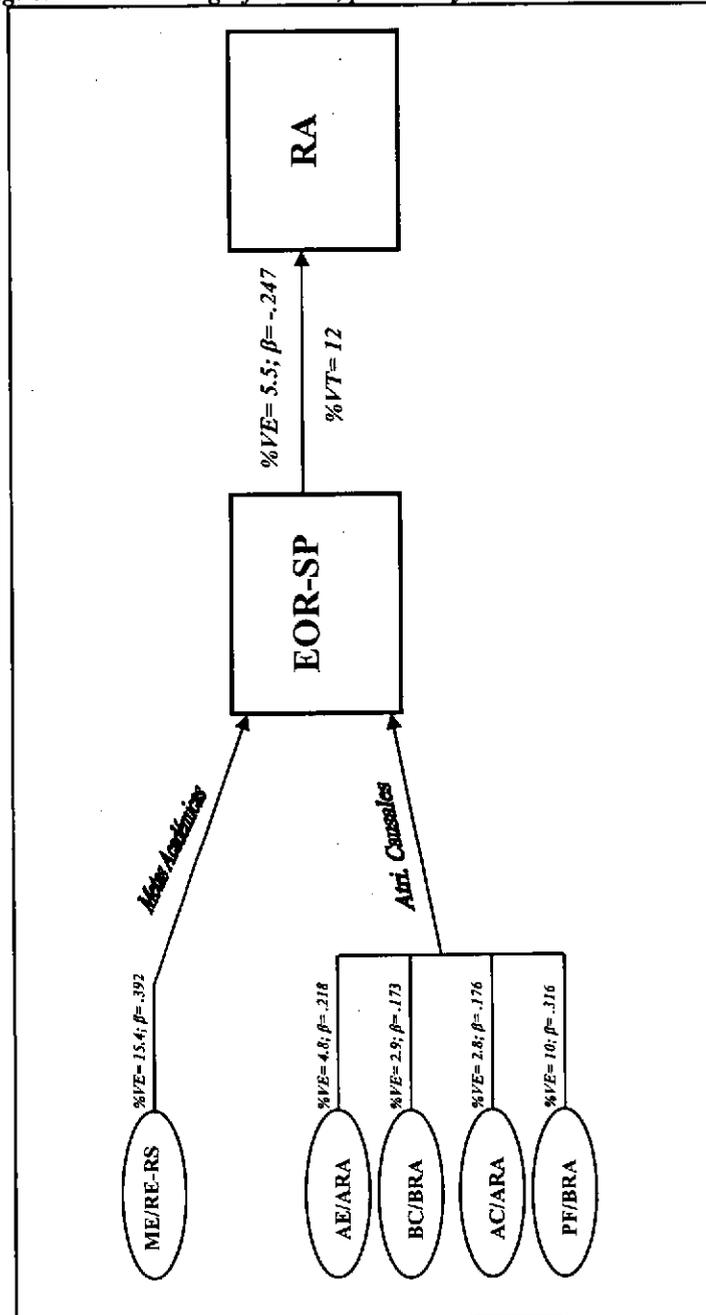
- a) es un alumnado con enfoques de aprendizaje orientados hacia el significado/comprensión, que utiliza los motivos y estrategias dominantes en su proceso de aprendizaje en orden a la capacidad de comprensión, de relación y la profundización en los contenidos en orden a su objetivo final

de deseo de saber, de comprender y de dominar lo mejor posible las materias objeto de estudio;

- b) que percibe a su familia de una manera relacional muy positiva hacia su trabajo escolar y que, a su vez, está implicada y bien relacionada con el profesorado del centro escolar;
- c) es un alumnado con metas académicas de aprendizaje, es decir, con objetivos claros en su trabajo escolar dirigidos hacia el incremento de sus conocimientos, de su competencia y con sentimiento de placer por el estudio, lo que incrementa su motivación de logro y de rendimiento;
- d) es un alumnado con buena actitud hacia los dos idiomas gallego y castellano tanto desde la perspectiva vehicular (hablar y estudiar en gallego o castellano) como desde una perspectiva global (actitud positiva hacia ambos idiomas) y,
- e) finalmente, se trata de un alumnado con atribuciones causales explícitas de tipo interno, haciendo recaer el peso de su rendimiento académico, prioritariamente, en su atribución al esfuerzo y a la capacidad.

Para un Enfoque de Orientación Superficial como mediador del rendimiento académico destacaríamos las siguientes variables de la Figura 8.2.

Fig. 8.2: Variables significativas, positivas y relevantes el EOR-SP



Si tenemos ahora en cuenta la relación existente entre el Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) y el Rendimiento Académico, se observa que se asocia siempre dicho enfoque con el rendimiento académico medio/bajo y bajo. También aquí como se puede apreciar, hay un núcleo importante de variables que condicionan este tipo de rendimiento académico a través de su mediación con el Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP). Ello

significa que de las cinco variables y dimensiones factoriales que engloban otros tantos núcleos de variables relevantes con incidencia en el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria de Galicia, debemos destacar las que a continuación señalamos (Ver Fig. 8.2):

- Los Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) se asocian siempre, en el alumnado de educación secundaria, con el rendimiento académico bajo. Así, las motivaciones dominantes son obtener el aprobado en las materias del currículo con el menor esfuerzo posible, es decir, cumplir con los requisitos imprescindibles para el aprobado y utilizan estrategias de estudio y aprendizaje que se basan en la memorización, retención de hechos aunque con un mínimo nivel de relación y comprensión de los contenidos implicados en el proceso de memorización. No importan tanto la comprensión cuanto la memorización y retención de aquellos contenidos que se consideran imprescindibles para lograr la calificación de aprobado.
- Las Metas Académicas de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS) integra un conjunto de variables relacionadas con constructos en los que dominan aspectos dirigidos al esfuerzo que realiza el alumno para que los demás vean lo inteligente que es, porque quiere ser valorado por los compañeros, alabado por parte de la familia, porque quiere obtener buenas notas. Bien: en este tipo de conceptos se basan las metas denominadas de rendimiento/refuerzo social. Esta dimensión implica una fuerte capacidad predictiva sobre los Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) y, a su vez, sobre el Rendimiento Académico de tipo bajo (RA).
- Existen cuatro tipos de atribuciones causales que determinan Enfoques de Orientación Superficial (EOR-SP): Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF-BRA), Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE-ARA), Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC-BRA) y Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico (AC-ARA). Debemos destacar que es el

primer componente (PF-BRA) el que explica la mayor parte de la varianza con una Beta altamente positiva y especialmente relevante en relación con todas las demás. Lo cual significa que el tipo de atribuciones causales que realiza el alumnado de educación secundaria con enfoques de aprendizaje de tipo superficial y, en consecuencia, de rendimiento bajo se configura en torno a los siguientes estilos atribucionales: *los profesores no saben explicar, no me entienden, son tacaños con las notas, preguntan siempre cosas difíciles que no he estudiado, tengo mala suerte, las materias son difíciles....*

- Por otra parte, reconocen estos alumnos de educación secundaria que el esfuerzo y la capacidad son atribuciones importantes para la obtención del buen rendimiento académico pero también, en la práctica se consideran con pocas/bajas capacidades o habilidades para el estudio, lo que conlleva un pobre autoconcepto y baja motivación de logro.

En conclusión, podríamos finalizar destacando los principales rasgos dominantes del perfil del alumno de educación secundaria con Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial y Bajo Rendimiento Académico (EOR-SP) en los siguientes términos:

- a) Es un alumnado con Enfoques de Aprendizaje de Orientación Superficial (EOR-SP) que utiliza los motivos y estrategias dominantes en su proceso de aprendizaje en orden a la capacidad de memorización, retención de hechos sin utilizar los mecanismos de relación y comprensión. Sólo estudian para aprobar con los requisitos mínimos exigibles. Se insiste en que utilizan estrategias de memorización sin pretender ni buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos.
- b) Las Metas de Aprendizaje dominantes de este alumnado son las que denominamos de Rendimiento/Refuerzo Social (ME/RE-RS). Es un alumnado, como se apuntaba más arriba, que busca el reconocimiento externo, social, no tanto su formación, su contribución positiva al medio

social, su preparación, sino más bien busca ver lo *inteligente que es*, porque quiere *ser valorado* por los compañeros, *ser alabado* por parte de la familia, porque quiere obtener buenas notas.

- c) La atribuciones causales dominantes de este alumnado de Enfoques Superficiales y Rendimiento bajo se hacen al Profesorado, responsabilizando en parte su bajo rendimiento a la acción del profesorado (PF-BRA). La percepción subjetiva del alumno aquí es de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control. Suele ser estable esta percepción temporalmente. Este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento.
  
- d) Parece especialmente relevante el hecho de que estos alumnos que atribuyen al profesorado su bajo/deficiente rendimiento académico (*los profesores no saben evaluar, son tacaños en las notas, tienen mala idea del alumno, no saben hacer las asignaturas interesantes...*) son los que tienen siempre enfoques de aprendizaje superficiales y pocas veces abordan sus tareas de estudio y aprendizaje con enfoques profundos o de logro.
  
- e) En definitiva y en consecuencia, este alumnado logra un rendimiento escolar deficiente, con baja motivación de logro y pobre autoconcepto académico general.

---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M. D. (1993). Styles of Engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*. 85, 395-405.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., y Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain Learning. *Journal of Educational Psychology*. 87, 559-575.
- Alonso, E., Machargo, J., Méndez, G., Pérez, M.F., y Socorro, M.C. (1996). Predicción del rendimiento académico al inicio del Bachillerato y FP. *Renovación Pedagógica*. 3.297, 1559-1561.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1993). *Informe -dramático- sobre la lengua Gallega*. Madrid: AKAL Editor.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

- Álvaro, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe
- Barca, A. (1999a): *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (1999b): *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. (2000a): *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (2000b). *Informe Final del Proyecto de investigación XUGA 10601B97*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Investigación I+D. Xunta de Galicia.

- 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.; Brenlla; J.C.; Santamaría, S. y González; E. (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 Psicología e Educación*. N° 3 (Vol. 4)
- Baron, J. (1985). What kinds of intelligence components are fundamental?. En S.F. Chipman, J.W. Segal, y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills*. Vol. 2. *Research and open questions*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bempechat, J. (1990). The role of parental involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and Issues n° 14*. New York: Columbia University (ERIC Document Reproduction Service No. DE 322285).
- 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.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987a). *The Study Process Questionnaire Manual*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1991a). Student learning in the context of school. En J.B. Biggs (Ed.), *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorn, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.B. (1994). Approaches to learning: nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education. Vol. 1 (2<sup>nd</sup> edn.)*. Oxford: Pergamon Press.
- Biggs, J.B. y Rihn, B. (1984). The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. En J. Kirby (Ed.) *Cognitive Strategies and educational performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1985). The Role of Meatalearning in Stydy Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987b). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research. (Melbourne: Australian Council for Educational Research).
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the Echancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development, Vol. 8, n° 1*, 7-25.
- Biggs, J.B. (1991b). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Student in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introuducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulatd learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31.

- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boggiano, A.K., Klinger, C.A. y Main, D.S. (1986). Enhancing interest in peer interaction: a developmental analysis. *Child Development*, 57, 852-861.
- Boletín Oficial del Estado nº 156 de 1 de julio de 1975.
- Boletín Oficial del Estado nº 200 de 21 de agosto de 1979.
- Boletín Oficial del Estado nº 311 de 29 de diciembre de 1978.
- Borkowski, J.G., y Thorpe, P.K. (1994): Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-74). Hillsdale, NJ.: LEA.
- Bouzada Fernández, X. y Lorenzo Suárez, A. (1997). *O futuro da lingua. Elementos sociolingüísticos para un achegamento prospectivo da lingua galega*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega
- Bowen, J.D. (1977). Linguistic perspectives on bilingual education. En B. Spolsky and R. Cooper (Eds.). *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Brandín, C. (2001). *Bilingüismo, habilidades verbales y automatismo del procesamiento lector en escolares gallego-castellano parlantes*. Tesis de doutoramento da Unviersidade de Vigo.
- Brew, A. y McCormick, B. (1979). Student learning and a independent study course. *Higher Education*, 8, 429-441.
- Brooks, L.W.; Simutis, Z.M. y O'Neil, H.F. (1985). The role of individual differences in learning strategies research. En R.F. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition. Vol. 2*. New York: Academic Press.

- Butler, K.A. (1984). *Learning and teaching style in theory and practice*. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washintong: American Psychological Association.
- Byrne, B.M. y Worth-Gavin, D.W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88.
- Caldas, S.J., y Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- Cano, F. (1987). *Estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones y sugerencias prácticas*. Universidad de Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cano, F. (1994). Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Pirámide.
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning styles, strategies and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Cano, F. y Justicia, F. (1995). *Fiabilidad y validez de constructo del L.S.Q.* (Cuestionario de estilos de aprendizaje). Manuscrito no publicado.
- Carabaña, J. (1987). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En C. Lerena (Ed.), *Educación y Sociología en España* (pp. 262-290). Madrid: AKAL.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50.

- Castejón, J.L., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico [A structural model about cognitive-motivational determinants of academic achievement]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. [A causal-explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement]. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castejón, J.L.; Montañés, J. y García, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13, 1.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Chacón, R. (1975). Sondeo al bilingüismo en la escuela. Galicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 4.
- Chapman, J.W., Lambourne, R., y Silva, P.A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Clark-Thayer, S. (1987). *The relationship of the knowledge of student-perceived learning style preferences, and study habits and attitudes to achievement of college freshmen an a small urban university*. Doctoral Dissertation. Boston University.
- Claxton, C. y Murrell, P. (1987). *Learning styles: implications for improving educational practices*. ERIC ED294378.
- Cohen, A.D. y Swain, M. (1976). Bilingual education: The immersion model in the North American context. *TESOL Quarterly*, 10, 45-53.
- Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.

- Cook, L. (1989). *Relationships among learning style awareness, academic achievement, and locus of control of community college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Florida, Gainesville.
- Corno, L. y Rohrkemper, M.M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education. Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Costa Rico, A. (1984). Autonomía y sistema educativo en Galicia. *Cuadernos de Pedagogía, 112*.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn*. New York. Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11*, 671-684.
- Craik, F.I.M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 268-294.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A síntesis of reserch finfings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism, 9*, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. *The Canadian Modern Language Review, 34*, 395-410.

- Cummins, J. (1983). Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education*, 8 (2), 117-138.
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. ERIC ED235 185.
- Darcy, N. T. (1953). A review of the literatura on the effects of blingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- De Gabriel Fernández, N. (1992). Lengua y escuela en Galicia. En Escolano, A. (1992): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- De Vega, M. (1985). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62
- Deming, M.P.; Gold, M.V. y Idelman, L.S. (1994). The reliability and validity of the LASSI with college developmental students. *Research abnd Instruction*, 30, 309-318.
- Diario Oficial de Galicia de 14 de maio de 1982.
- Diario Oficial de Galicia de 14 de xullo de 1983.
- Diario Oficial de Galicia nº 129, 17 de setembro de 1983.
- Diario Oficial de Galicia nº 170, 4 de setembro de 1987.
- Diario Oficial de Galicia nº 178, 15 de setembro de 1995.
- Diario Oficial de Galicia nº 52, 16 de marzo de 1988.
- Diario Oficial de Galicia nº 63, 3 de abril de 1997.
- Diller, K. (1970). Compound/Coordinate Bilingualism: A conceptual artifact. *Word*, 26, 245-261.
- Downing, J. (1974). Bilingualism and learning to read. *The Irish Journal of Education*, 8, 77-88.

- Dunn, R. (1991). How learning style changes over time. *Presentation at the 14<sup>th</sup> Annual Leadership Institute: Teaching Students through their individual learning styles.*
- Dunn, R.; Dunn, D y Price, G. (1989). *The Learning Style Inventory.* Lawrence, KS: Price Systems Inc.
- Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. (1979). Identifying learning styles. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs.* Reston, Va: National Association Secondary School Principals.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256-273.
- Ed. Colegio Oficial de Psicólogos (Edición CD-ROM, ISBN 84-923717-0-6).
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism.* London: Reutlodge.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education, 23,* 231-254.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 5-12.
- Engle, J.A., Davis, L. y Meyer, M.S. (1968). Interpersonal effects on underachievers. *Journal of Educational Research, 61(5),* 208-210.
- Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Madrid: Santillana.
- Entwistle, N.J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning.* Londres: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1993). *Approaches to Studying and Prferences for Teaching in Higher Education: Implications for Student Ratings.* ERIC Reports ED 359206.
- Entwistle, N.J.; Hanley, M. y Ratcliffe, G. (1979b). Approaches to learning and levels of understanding. *British Journal of Educational Research, 5,* 99-114.

- Entwistle, N.J.; Thompson, S.M. y Tait, H. (1992). *Guidelines for promoting effective Learning in Higher Education*. Edinburg: Centre for Research on Learning and Instruction.
- Ervin, S. y Osgood, C.E. (1965). *Second language learning and Bilingualism*. Baltimore: Indian University Publications in Antropolgy an Linguistics.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87.
- Feldmann, S.C., Martínez-Pons, M. y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77.
- Feldmann, S.C., Martinez-Pons, M., y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- Fernández Rodríguez, M. A.y Rodríguez Neira, M. A. (1993). *Estudio sociolingüístico da comarca ferrola: fase previa al mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Fernández Rodríguez, M. y Rodríguez Neira, M. (1998). O papel das redes sociais na relación entre competencias e uso do galego. *Cadernos da Lingua*, 18, 5-28
- Fernández Rodríguez, M. y Rodríguez Neira, M. (coords.) (1994). *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Académia Galega.
- Fernández Rodríguez, M. y Rodríguez Neira, M. (coords.) (1995). *Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Académia Galega.
- Fernández Rodríguez, M. y Rodríguez Neira, M. (coords.) (1996). *Actitudes lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Académia Galega.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intuition and behavior: An infroduction to theory and research*. Reading Mass: Addison-Wesley.

- Fishbein, y M. Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Foessa (1970). *La comunidad regional – Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: Fundación Foessa Suramérica.
- Ford, M.E. y Nichols, C.V. (1991). Using goal assessment to identify patterns and facilitate behavioural regulation and achievement. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning IV. Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Gardner B. (1976). *Bilingual schooling in the United States : a sourcebook for educational personnel*. McGraw Hill.
- Gadzella, B.M.; Ginther, D.W. y Williamson, J.D. (1986). Differences in learning processes and academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 151-156.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gagné, R.M. (1977). Schooling and the relevance of research: general discussion of the conference. En R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. New York: John Wiley y Sons.
- Garanto, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de Análisis del Rendimiento Académico. *Revista de Educación*, 277, 127-170.
- García Bacete, F.J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia [A conceptual approach to the relations between school and family]. *Bordón*, 50, 23-34.
- García Fernández, J.A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra Longman.

- García Negro, M.P. (1991). *O Galego e as Leis. Aproximación sociolingüística*. Vilaboa: Edicións do Cumio.
- García Negro, M.P. (2000). *Direitos lingüísticos e control político*. Santiago: Laiovento.
- García, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: CIDE/MEC.
- García, M.S. (1998). *Estrategias de aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* [Learning Strategies in Compulsory Secondary Education]. Tesis Doctoral. Oviedo: Departamento de Psicología.
- García, T. (1995): The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P.R. Pintrich (ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.) *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University.
- González Cabanach, R., Núñez, J.C. y García-Fuentes, C.D. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. González Cabanach: *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González, M.C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.

- González, R.M. (1983). *La influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- González, Ramón, Valle, Antonio, Núñez, José y González, Julio (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 1.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C. González, P., Muñiz, R y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autococepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002a). 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.A., Núñez, J.C (Coord.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; González, P.; Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002): Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 4.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997): Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3.

- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000): Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy: *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. En J.W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Gregorc, A.F. (1982). *Gregor Style Delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Hamers, J.F. y Blas, M. (1987). *Social Psychological Foundation of Bilingual Development*. Bristol.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi, y M. Carretero (Comp.), *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 389-421). Madrid: Alianza.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Helmke, A., y van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández, F. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 239-253.

- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Highhouse, S. y Doverspike, D. (1987). The validity of the learning style inventory 1985 as a predictor of cognitive style and occupational preference. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 749-753.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87.
- Hokoda, A., y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire: Peter Honey.
- Huguet, A. y Vila, I. (1997). Nuevas aportaciones a la hipótesis de Interdependencia Lingüística de escolares bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 1997, 79, 21-34.
- Iglesias Álvarez, A. (1999). Os estudos empíricos sobre a situación sociolingüística do galego. *Cadernos da Lingua*, 19, 5-42
- Ingham, J. (1989). *An experimental investigation of the relationship among learning style perceptual preference, instructional strategies, training achievement and attitudes of corporate employees*. Doctoral Dissertation. St. John's University.
- Intelligence (1997). Número especial de esta revista dedicado a "Intelligence and social policy" *Intelligence*, 24 (1).
- Jiménez Hernández, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, J. y Bernal, J.L. (1992). Normalización Lingüística. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 209.

- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Jöreskog, K.G., y Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: SSI.
- Justicia, J. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Domènech Edicions:Barcelona.
- Justicia, F. (1991). *Proyecto Docente. Psicología de la Educación. Vol. 1*. Inédita: Universidad de Granada
- Kagan, J. (1965). Matching familiar figures test in impulsive and reflective children. En J. Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally.
- Keefe, J.W. y Monk, J.S. (1986). *Learning Style Profile Examiners' Manual*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keith, P.B. y Keith, T.Z. (1993). Does parental involvement influence academic achievement of American middle school youth? En F. Smit, W. van Esch y H.J. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Kjolseth, Rolf (1973). Bilingual education programs in the United States: For similation or pluralism? En Turner, P. R. (ed.). *Bilingualism in the Southwest*. Tucson: University of Arizona Press.
- Klebanov, P.K. y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls' adjustment, and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence*, 2.
- Klebanov, P.K., y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls' adjustment, and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 81-102.
- Kolb, D.A. (1976a). *The learning style inventory: Technical Manual*. Boston: McBer.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Kolb, D.A. (1985b). *The learning style inventory: Technical manual*. Boston: McBer.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Kulik, J.A. y Kulik, C.C. (1989). Effects of ability grouping on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher, y J.D. Coie, (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.): *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W.E. (1968). Bilingual organization in free recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 7, 207-14.
- Lambert, W.E. (1974). A Canadian Experiment in the Development of Bilingual Competence. *The Canadian Modern Language Review*, 31(2), 108-116.
- Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- Lameiras Fernández, M. y González Lorenzo, M. (1996a). Los usos lingüísticos en la comunidad gallega. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (Vol 9), 161-178
- Lameiras Fernández, M. y González Lorenzo, M. (1996b). Las actitudes lingüísticas en Galicia. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (Vol 9), 179-192

- Laurillard, D.M. (1978). *A study of the relationship between some of the cognitive and contextual factors involved in student learning*. Tesis Doctoral Inédita, University of Surrey.
- Laurillard, D.M. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-490.
- Laurillard, D.M. (1984). Learning from problem-solving. En F. Marton, D.J. Hounsell, y N.J. Entwistle (Eds.): *The experience of learning*. London: Falmer.
- LeMare, L.J. y Rubin, K.H. (1987). Perspective taking and peer interaction: structural and developmental analyses. *Child Development*, 58, 306-315.
- López Larrosa, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14.
- Ma, H.K., Shek, D.T.L., Cheung, P.Ch. y Lee, R.Y.P. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relations of Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 157(3), 255-266.
- Mackey, W. F. ed. (1971) *Bilingualism in Early Childhood (papers from a conference on child language, Chicago.)* Rowley, MA: Newbury.
- Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (1991). Preface. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 7*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Mariño Paz, X. R. (1999). *Historia da lingua galega*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Marjoribanks, K. (1975). *Ethnic families and children's achievement*. Boston: George Allen y Urwin.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Posibles selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marsh, H.W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-104.

- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646-656.
- Marsh, H.W. (1992). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia. University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study og 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology, 86*, 439-456.
- Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study og 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology, 86*.
- Marsh, H.W. y Richards, G.E. (1988). The outward bound bridging course for low-achieving high school males: Effet on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology, 40*, 281-298.
- Marsh, H.W., Relich, J.D. y Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*.
- Marsh, H.W., y Balla, J.R. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. Quality and Quantity: *International Journal of Methodology, 28*, 185-217.
- Marsh, H.W., y Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.

- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement os academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us -. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I: Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. En C.E. Weinstein; E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCombs, B.L. (1993). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. En N.M. Lambert y B.L. McCombs (Eds.), *How students learn*. Washington, DC.: APA.
- Melton, A.W. y Martin, E. (Eds.) (1972). *Coding processes in human memory*. Washington, D.C.: Winston y Sons.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.

- Miller, C.D.; Alway, M. y McKinley, D.L. (1987). Effects of learning styles and strategies on academic success. *Journal of College Student Personnel*, 28, 399-404.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorail.
- Monteagudo, H. (1999). *Historia social da Lingua Galega*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Monteagudo, H.; Novo Folgueira, P.; Costa González, X. H. y Rodríguez, E. (1986). *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia segundo os alumnos da 2ª etapa de EXB*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Morvitz, E. y Motta, R.W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25.
- Morvitz, E., y Motta., R.W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 72-80.
- Motero, J. R. (1990). Fracaso Escolar. Un estudio experimental en el marco de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 257-270.
- Muma, J.R. (1965). Peer evaluation and academic performance. *Personnel Guidance Journal*, 44, 405-409.
- Murray-Harvey, R. (1994). Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388.
- Musitu, G. y Román, J. M. (1988). *Familia y Educación*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G.; Román, J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books, S. A.

- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Perlott, R., Sternberg, R. y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nelson, B.; Dunn, R.; Griggs, S.A.; Primavera, L.; Fitzpatrick, M.; Bacilous, Z. y Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on college student's retention and achievement. *Journal of College Student Development*, 34, 364-369.
- Newman, R.S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ninyoles, R. LL. (1972). *Idioma y conflicto*. Barcelona: Tipografía Emporium.
- Ninyoles, R. LL. (1980). *Idioma y poder social*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nist, S.L. y colb. (1990). Measuring the affective and cognitive growth of regularity admitted and developmental studies using the LASSI. *Reading Research and Instruction*, 30, 44-49.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Cabanach, R., y Valle, A. (1998a). Causal relationship between the self-concept and the academic achievement. *International Conference on Motivation: 6th Workshop on Achievement and Task Motivation*. Greece: Thessaloniki.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L., y González Torres, M.C. (1998b). Learning strategies, self-concept, and academic achievement. *Psicothema*, 10,1, 97-109.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10,1.

- O'Brien, T.P. (1991). Relationships among selected characteristics of college students and cognitive style preferences. *College Student Journal*, 25, 492-500.
- O'Brien, T.P. (1994). Cognitive learning styles and academic achievement in secondary education. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 11-21.
- Olejník, S. y Nist, S.L. (1992). Identifying latent variables measured by the learning and study strategies inventory (LASSI). *Journal of Experimental Education*, 60, 151-159.
- Ollendick, T.H., Greene, R.W., Francis, G. y Baum, C.G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(3) 525-534.
- Osgood, C. E.; Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Illinois: The University of Illinois Press.
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Palacios, J. (1984). Reflexividad, impulsividad y desarrollo operatorio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 221-242.
- Palacios, J. y Carretero, M. (1982). Estilos cognitivos: implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 83-106.
- Palacios, J., González, M. M. y Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child and the zone of the proximal development: the role of parents ideas. En Sigel, I. et al.: *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum.
- Palmer, D.J. y Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: the role studier's beliefs about self and strategies. En C.E. Weinstein; E.T. Goetz y

- P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Pardo Merino, A., y Olea Díaz, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- Paris, S. G.; Olson, G. M.; Stevenson, H. W. (Ed.). *Learning and Motivation in Classroom*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: *Relations with adolescent achievement*. *Mid- Western Educational Researcher*, 7, 6-11.
- Paulson, S.E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid- Western Educational Researcher*, 7.
- Paulston, C.B. (1976). Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. En J. Alatis y K. Twaddel (eds.). *English as a second language in bilingual education*. Washington, D. C.: TESOL.
- Pelechano, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 114/15, 69-86.
- Pelechano, V. (dir) (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.

- Peng, S.S., y Lee, R.M. (1993). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: A study of 1988 eighth graders. En F. Smit, W. van Esch, y H.J. Walberg (eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen: The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Pérez Serrano, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Pérez Villalobos, M.V. (1997). *Adaptación de instrumentos para la evaluación de variables determinantes del éxito escolar en estudiantes chilenos*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pérez Villalobos, M.V., Díaz, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1998). Adaptación del Self Description Questionnaire (SDQ-II) en Chile. Aportes para su validez transcultural. *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: COP/SIP.
- Pérez, A., Castejón, J.L., Maldonado, A. (1998). Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos en *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid
- Perkins, D.N. (1985). General cognitive skills: why not?. En S.F. Chipman; J.W. Segal y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 2. Research an open questions*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R.; Marx, R.W., y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Platt, C.W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Plucker, J., Taylor, J.W., Callahan, C. y Tomchin, E. (1997). Mirror, mirror, on the wall: Reliability and validity evidence for the Self-Description Questionnaire-II with gifted students. *Educational and Psychological Measurement*, 57.
- Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca, R.G. Cabanach, J.L. Marco, A. Porto y A. Valle (Ed.), *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pressley, M., Harris, K.R. y Guthrie, J.T. (1992). *Promoting Academic Competence and Literacy in School*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Price, G.E.; Dunn, R. y Dunn, K (1991). *Productivity Environmental Preference Survey (PEPS manual)*. Lawrence, KS: Price Systems Inc.
- Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (1992). *El aprendizaje estratégico en las ciencias sociales*. Murcia: El taller.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1981). A study of the relationship between student learning and its academic context. Tesis Doctoral Inédita, University of Lancaster.

- Ramsden, P. (1988). Context and strategy. Situational influences on learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Ramsden, P.; Martin, E. y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 129-142.
- Reay, D., y Ball, S.J. (1998). 'Making their minds up': Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24, 431-447.
- Reynolds, A.J. y Walberg, H.J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84.
- Reynolds, A.J., y Walberg, H.J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Riding, R. y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Rigo Carratalá, E. (1981). La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje (investigación experimental en el medio mallorquín. *Infancia y aprendizaje*, 16, 101-110.
- Rivas Martínez, F. (1977). Orientación y predicción escolar. *Vida Escolar*, 191-192, 67-72.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Yáñez, X.P. y otros (2000). *Bilingüismo*. Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Rojo, G. (1979). *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia*. Santiago de Compostela: ICD – Universidad de Santiago.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Cambridge: Blackwell. Mass.

- Romero, J.E.; Tepper, B.J. y Tetrault, L.A. (1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's learning style dimensions. *Educational and Psychological Measurement*. 52, 171-180.
- Rosario, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundario*. Braga: Universidade do Minho.
- Rosario, P. y Almeida, S. L. (1990). As estrategias de aprendizagem nas diferetes abordagens ao estudo: Uma investigación con alumnos de Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (Vol. 4), 163-174.
- Rubal Rodríguez, X. y Rodríguez Neira, M. A. (1987). *O galego no ensino público non universitario*. Santiago de Compostela: Consello da cultura Galega.
- Rubal, X.; Veiga, D. y Arza, N. (1995). *A lingua do alumnado e profesorado nas franxas occidentais de Asturias, León e Zamora*. Lugo: Consello da Cultura Galega. Colección de Lingüística.
- Rubin, K.H. (1985). Socially withdrawn children: An «at risk» population?. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Lendingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment ans intervention*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in chilhood: Developmental pathwais to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in chilhood* (pp. 219-249). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ruble, T.L. y Stout, D.E. (1991). Reliability, classification stability, and response-setbias of alternate forms of the Learning-Style Inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, 51, 481-489.
- Sánchez, P. y Rodríguez, R. (1997)- *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. 1*. New York: Academic Press.

- Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Schmeck, R.R. y Geisler-Brenstein, E. (1989). Individual differences that affect the way students approach learning. *Learning and Individual Differences, 1 (1)*, 85-124.
- Schmeck, R.R. y Grove, E. (1979). Academic achievement and individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement, 3 (1)*, 43-49.
- Schmeck, R.R.; Ribich, F.D. y Ramanaiah, N (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement, 1*, 413-431.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Sears, C. (1998). *Second language students in mainstream classrooms: a handbook for teachers in international schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Selmes, I. (1986). Approaches to normal learning tasks adopted by senior secondary school pupils. *British Educational Research Journal, 12 (1)*, 15-27.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona. Paidós.
- Shanahan, T., y Walberg, H.J. (1985). Productive influences on high school student achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 357-363.
- Shavelson, R.J., y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and method. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating test validity. *Review of Research in Education, 19*, 405-405
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas and Research Programs in the Study of Teaching. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan (Trad. Cast.: *La investigación de la Enseñanza*). Barcelona: Paidós Educador, 1989).

- Shumow, L., Vandell, D.L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88.
- Shumow, L., Vandell, D.L., y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Sigel, I. y Coop, R. (1974). Cognitive Style and classroom practice. En R. Coop y K. White (Eds.), *Psychological concepts in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Siguan, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Silvestre, N. y Sole, M. R. (1993). *Psicología Evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sims, R.R. (1983). Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction. *Academy of Management Review*, 8, 501-508.
- Skaalvik, E.M., y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Snow, R.E. y Swanson, J. (1992). Instructional psychology: aptitude, adaptation and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Song, I.S. y Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1.
- Song, I.S., y Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Speth, C. y Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their tests preparation strategies. *Applied Cognitive Psychology*, 4 (3), 189-202.
- Spolsky B. (1974). *The American Southwest*. The Hague: Mouton.

- Stallings, J. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow-Through classroom observation evaluation*. California: Stanford Research Institute.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. En B.Z. Pressesen et al. (Eds.), *Learning and thinking styles: classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for Better Schools.
- Sternberg, R.J. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación. En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for styles of thinking. *Educational Leadership*, 52, 36-41.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J. (1989). A four-prong model for intellectual development. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 22-28.
- Sternberg, R.J. y Deiterman, D.K. (1988). *¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide. (Traducción española del original inglés *What is intelligence?*. Ablex Publishing Corporation, 1986).
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Suárez, J.M., González-Cabanach, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71.
- Swain, M. (1978). French Immersion: Early, Late or Partial?. *The Canadian Modern Language Review*, 14, 577-585.
- Sweetland, R.C. y Keyser, D.J. (1991). *Tests: A comprehensive reference for assessments in psychology, education and business*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Swenson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. - study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 299-243.

- Tepper, B.J.; Tetrault, L.A.; Braun, C.K. Y Romero, J.E. (1993). Discriminant and convergent validity of the problem solving style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 437-444.
- Tett, L., y Crowther, J. (1998). Families at a disadvantage: Class, culture and literacies. *British Educational Research Journal*, 24, 449-459.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. Jr. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21 (1y2), 19-41.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. Barcelona: Editorial fontanella.
- Titus, T.G.; Bergandi, T.A. y Shryock, M. (1990). Adolescent learning styles. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 165-171.
- Torrealba, D. (1972). *Convergent and divergent learning styles*. Masther thesis. M.I.T., Sloan School of Management.
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En Rodríguez, M.J.; Rodríguez, J. y Marrero, J.: *La teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Trueba, H. T. (editor) (1979). *Bilingual multicultural education and the professional: From theory to practice*. Series on bilingual multicultural education. Rowley, MA: Newbury House
- Tucker, G.R. (1977). The Linguistic Perspective. En *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 2. Arlington: Center of Applied Linguistics.
- Tulving, E. y Donaldson, W. (Eds.) (1972). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Valle, A. (1997). *Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. A Coruña: Tesis Doctoral – Universidade da Coruña.
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10.

- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (en prensa). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: A empirical test of an hypothetical model. *Research in Higher Education*.
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1998). Cognitive-motivational variables, approaches to learning, and academic achievement. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19.
- Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar [Self-concept in young students. Analysis of its relation to variables of the family context]. *ACTAS del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 489-497.
- Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. *ACTAS del I Congreso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*.
- Veres, J.G.; Sims, R.R. y Locklear, T.S. (1991). Improving the reliability of Kolb's revised Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 143-150.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- Volet, S.E.; Renshaw, P.D. y Tietzel, K. (1984). A Short-term longitudinal investigation across-cultural differences in the approaches using Biggs' SPQ questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 301-318.
- Watkins, D. y Akande, A. (1992). The internal structure of the Self Description Questionnaire: A nigerian investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 62.
- Watkins, D. y Dong, Q. (1994). Assesing the self-esteem of chinese school children. *Educational Psychology*, 14.

- Watkins, D. y Hattie, H. (1990). Individual and contextual differences in the approaches to learning of Australian secondary school students. *Educational Psychologist, 10*, 333-342.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1990). Individual and Contextual Differences in the Approaches to Learning of Australian Secondary School Students. *Educational Psychology, 10-4*, 333-342.
- Watkins, D. y Mpofu, E. (1994). Some Zimbabwean evidence of the internal structure of the Self-Description Questionnaire-I. *Educational and Psychological Measurement, 54*.
- Watkins, D., Lam, M.K. y Regmi, M. (1991). Cross-cultural assesment of self-esteem: A napalese investigation. *Psychologica, 34*.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroomexperiences. *Journal of Education Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Methaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Weinreich, V. (1953). *Languages in contact*. Mouton: The Hague.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessesment and training of student learning strategies . En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Weinstein, C.E. y PalmerR, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Cleanwater, FL: Publishing Company.

- Weinstein, C.E. y Underwood, V.L. (1985). Learning strategies: The how of learning. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser, *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Weinstein, C.E.; Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- West, A., Noden, P., y Edge, A. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24, 461-484.
- Witkin, H.A.; Oltman, P.K.; Raskin, E. y Karp, S.A. (1971). *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Xunta de Galicia (1994). *Constitución Española. Estatuto de Autonomía de Galicia*. Xunta de Galicia.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29.

---

# ANEXOS

---

---

# **ANEXO I**

---

*Decreto 30 mayo 1975, núm. 1433/75 (Ministerio de Educación y Ciencia). EDUCACIÓN GENERAL BASICA-EDUCACION PREESCOLAR.*

*Incorporación de las lenguas nativas a los programas.*

**Artículo 1º.**

Se autoriza a los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica, con carácter experimental, y a partir del curso 1975-76, para incluir en sus programas de trabajo, como materia para los alumnos, la enseñanza de las lenguas nativas españolas.

**Artículo 2º.**

Las enseñanzas en estos Centros tenderán a asegurar el fácil acceso al castellano, lengua nacional y oficial, de los alumnos que hayan recibido otra lengua española como materna, así como a hacer posible el conocimiento de esta última y el acceso a sus manifestaciones culturales a los alumnos que lo soliciten.

**Artículo 3º.**

La inclusión de una lengua nativa en los programas de los Centros no excluye la obligación de introducir en el momento establecido el estudio de un idioma extranjero.

**Artículo 4º.**

Se garantizará la idoneidad de los libros y el material didáctico destinados a la enseñanza de las lenguas nativas, que tendrá, a todos los efectos, la misma consideración que los dedicados a las demás materias, sometiéndose en su aprobación a lo dispuesto en el Decreto 2531/1974, de 20 de julio (R. 1985), y en la Orden ministerial de 2 de diciembre de 1974 (R. 1974, 2548 y R. 1975, 89), sobre autorización de libros de texto y material didáctico.

### **Artículo 5°.**

La titulación requerida para la enseñanza de las lenguas españolas distintas de la castellana deberá ser obtenida a través de cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia a estos efectos. No obstante, con el fin de no demorar la iniciación de aquella experiencia, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá habilitar a profesorado que, estando en posesión de la titulación adecuada, acredite en la forma que se establezca la aptitud docente y el conocimiento de aquellas lenguas suficiente para impartir su enseñanza en los niveles citados.

### **Artículo 6°.**

La solicitud para impartir experimentalmente enseñanzas a que se refiere el presente Decreto se formalizará por la Dirección del Centro, o por el propietario de la Entidad patrocinadora, en el caso de los Centros no estatales, y se tramitará a través de la respectiva Delegación Provincial de Ministerio de Educación y Ciencia, correspondiente a éste su resolución. La solicitud deberá acompañarse de:

- a) Relación de profesorado que haya de impartir aquellas enseñanzas, haciendo constar su titulación.
- b) Cursos a los que afecten y número de alumnos que en cada curso hayan de matricularse a la vista de las solicitudes presentadas por los padres.
- c) Horario de estas enseñanzas, que deberá establecerse de manera que permita el desarrollo normal de las actividades docentes de todos los alumnos.

### **Disposición final**

Queda autorizado el Ministerio de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones necesarias para la interpretación, desarrollo y ejecución del presente Decreto, que entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado".

*Boletín Oficial del Estado n° 156  
de 1 de julio de 1975*

***Decreto 2929/1975, de 31 de octubre, por el que se regula el uso de las lenguas regionales españolas.***

Con el propósito de incorporar las peculiaridades regionales al patrimonio cultural español, el Decreto mil cuatrocientos treinta y tres/mil novecientos setenta y cinco, de 30 de mayo, autorizó, con carácter experimental y a partir del curso 1975/76, la inclusión de la enseñanza de las lenguas nativas españolas como materia voluntaria para los alumnos de los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

Tras esa normativa referida a los primeros niveles educativos, parece oportuno abordar con un carácter más general la regulación del uso de las lenguas regionales españolas por parte de las Administración del Estado, de los Organismos, Entidades y particulares.

El criterio inspirador de esta regulación es respetar y amparar el cultivo de las lenguas regionales, dejando a salvo la importancia trascendental del idioma castellano como lengua oficial.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de la Presidencia del Gobierno y previa deliberación del Consejo de Ministros en su sesión del día 23 de octubre de 1975,

Dispongo:

**Artículo 1º.**

Las lenguas regionales son patrimonio cultural de la Nación española y todas ellas tienen la consideración de lenguas nacionales. Su conocimiento y uso será amparado y protegido por la acción del Estado y demás Entidades y Corporaciones de Derecho Público.

**Artículo 2º.**

Las lenguas regionales podrán ser utilizadas por todos los medios de difusión de la palabra oral y escrita, y especialmente en los actos y reuniones de carácter cultural.

**Artículo 3º.**

El castellano, como idioma oficial de la Nación y vehículo de comunicación de todos los españoles, será el usado en todas las actuaciones de los Altos Órganos de Estado, Administración Pública, Administración de Justicia, Entidades Locales y demás Corporaciones de Derecho Público.

Será asimismo el idioma utilizado en cualesquiera escritos o peticiones que a los mismos se dirijan o que de ellos emanen.

**Artículo 4º.**

Ningún español podrá ser objeto de discriminación por no conocer o no utilizar una lengua regional.

**Artículo 5º.**

Las entidades y demás Corporaciones de carácter local podrán utilizar oralmente las lenguas regionales en su vida interna, salvo en las sesiones plenarias cuando se trate de propuestas de asuntos que deban motivar acuerdos u otros actos formales que se consignen en acta, en las que deberá utilizarse el idioma oficial.

En los actos culturales de cualquier índole podrán utilizarse las lenguas regionales.

**Artículo 6º.**

En materia de enseñanza se estará a lo dispuesto en la Ley General de Educación y en el Decreto 1433/1975 de 30 de mayo.

**Artículo 7º.**

La Presidencia del Gobierno dictará las normas que se requieran para la aplicación del presente Decreto.

**Artículo 8º.**

El presente Decreto entrará en vigor el día 31 de octubre de 1975.

## ***Constitución de 1978***

### **Artículo 1.**

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia y el pluralismo político.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
3. La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.

### **Artículo 2.**

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

### **Artículo 3.**

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

*Boletín Oficial del Estado nº 311*

*De 29 de diciembre de 1978*

***REAL DECRETO 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la Lengua Gallega al sistema educativo en Galicia.***

La Constitución, suprema expresión de voluntad de la Nación española, protege las culturas tradicionales, lenguas e instituciones de todos los pueblos de España.

La Lengua es, sin duda, la expresión cultural más completa de una comunidad, pues representa el resultado de una creación colectiva multiseccular, siendo un producto elaborado por todos y cada uno de los miembros integrados en esa sociedad. El lenguaje es lo más específicamente humano en la vida social, precisamente por su esencial valor simbólico. A la vez que es un instrumento de pensamiento y de comunicación de ideas, sirve de fuerza cohesiva y es el índice más visible y profundo de la solidaridad de un grupo.

En perfecta sintonía con ese elevado concepto de la lengua, nuestra Constitución considera la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España como un patrimonio cultural que ha de ser objeto de especial respeto y protección, estableciendo así un criterio superior de cualquier controversia, mediante el cual la proclamación del castellano como Lengua española oficial que se reconoce a las demás Lenguas españolas en el seno de las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos.

Dado que el fenómeno bilingüe se manifiesta de forma sensiblemente heterogénea, resulta conveniente un tratamiento normativo específico para cada Comunidad, a fin de que se adapte mejor a las circunstancias reales de cada caso y a los medios disponibles. Ese planteamiento se ha concretado ya en el Real Decreto dos mil noventa y dos/mil novecientos setenta y ocho, por el que se reguló la incorporación de la Lengua Catalana al sistema de enseñanza en Cataluña, y en el Real Decreto mil cuarenta y nueve/mil novecientos setenta y nueve, que reguló la

incorporación de la Lengua Vasca al sistema de enseñanza del País Vasco, y se continúa ahora en relación con la Lengua Gallega.

Efectivamente, el presente Real Decreto tiene por objeto iniciar el camino para la incorporación de la Lengua y Cultura Gallegas al sistema educativo de Galicia durante la actual situación transitoria hasta la promulgación del Estatuto de esta Comunidad Autónoma, así como también sentar las bases de la regulación que, con posterioridad, haya de ser establecida.

En su elaboración se han tenido en cuenta las circunstancias reales de la situación social y lingüística de la comunidad Gallega, las específicas características del sistema escolar en las provincias que integran dicha Comunidad y la disponibilidad de profesorado en condiciones de proporcionar la enseñanza de la Lengua Gallega.

El carácter de la presente norma y la preocupación por garantizar su eficacia se traducen en el amplio margen de flexibilidad que se deriva de la autorización resultante de su disposición final segunda, a través de la cual se podrán atender cumplidamente cuantos supuestos e incidencias plantee la propia aplicación de la norma.

Desde esa perspectiva podrán ser atendidas en su día las demandas que al respecto fueran formuladas por las Comunidades Gallegas residentes fuera de Galicia.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veinte de julio de mil novecientos setenta y nueve,

Dispongo:

**Artículo primero.-**

La Lengua oficial del Estado se enseñará, conforme a los planes de estudio, en todos los Centros docentes de Galicia, al objeto de que todos los alumnos adquieran el dominio oral y escrito de la misma adecuado a su edad. Con los mismos fines se incorporará a los planes de estudio la enseñanza de la Lengua Gallega.

**Artículo segundo.-**

- 1º. La enseñanza de la Lengua Gallega se incorporará, como materia obligatoria, a los planes de estudio de Educación Preescolar, Educación General Básica y Formación Profesional de Primer Grado.
- 2º. En la programación de la enseñanza de la Lengua Gallega en dichos niveles se tendrán en cuenta las condiciones sociales y lingüísticas existentes, las distintas situaciones pedagógicas que puedan presentarse y, en todos los casos, las circunstancias personales de los alumnos.

**Artículo tercero.-**

- 1º. El Ministerio de Educación y la Junta de Galicia podrán adoptar conjuntamente las oportunas medidas a fin de facilitar que, en los niveles educativos de Preescolar, Educación General Básica y Formación Profesional de Primer Grado, la enseñanza se base en la lengua materna, castellana o gallega, de los alumnos, cuando se disponga de los medios adecuados para ello.
- 2º. A tal efecto, en los Centros docentes estatales y no estatales a partir del curso mil novecientos setenta y nueve-mil novecientos ochenta, se podrán desarrollar programas en Lengua Castellana o Gallega, en atención a la lengua materna de la población escolar, a las opciones manifestadas por los padres de los alumnos a quienes afecte y a los medios de que se disponga.

**Artículo cuarto.-**

En las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica se crearán Cátedras de Lengua y Cultura Gallegas, con objeto de formar Profesores de Lengua Gallega en los niveles correspondientes a esa titulación, quedando igualmente habilitados dichos Profesores para impartir también en Lengua Gallega las enseñanzas propias de cada nivel de los referidos en el artículo tercero.

**Artículo quinto.-**

- 1º. Los planes de estudios de Bachillerato se adaptarán para dar cabida en Galicia a la enseñanza de la Lengua y Cultura Gallegas, dentro del horario escolar.

2º. Con la misma finalidad en los Institutos de Bachillerato se crearán, conforme a las dotaciones disponibles, Cátedras de Lengua y Literatura Gallegas.

3º. Igualmente, y también en función de los medios de que se disponga, se adoptarán previsiones similares en el ámbito de la Formación Profesional de Segundo Grado.

**Artículo sexto.-**

El Ministerio de Educación y la Junta de Galicia conjuntamente podrán reconocer los estudios impartidos por otros Organismos e Instituciones que tengan por objeto la enseñanza de la Lengua Gallega al Profesorado. Asimismo podrán habilitar para impartir la enseñanza de dicha Lengua al Profesorado que acredite suficientemente su conocimiento mediante la superación de las pruebas que al efecto se establezcan.

**Artículo séptimo.-**

La autorización de los libros de texto y material didáctico destinado a las enseñanzas de la Lengua Gallega, así como, en su caso, la de las versiones en dicha Lengua de los demás libros de texto, se realizará por una Comisión Mixta, constituida por representantes de la Administración del Estado y de la Junta de Galicia, que en su actuación se atenderá con carácter general a lo dispuesto en el Decreto dos mil quinientos treinta y uno/mil novecientos setenta y cuatro.

**Disposición transitoria:**

Hasta tanto se cuente con el Profesorado suficiente para dispensar las enseñanzas de Lengua Gallega, el Ministerio de Educación organizará conjuntamente con la Junta de Galicia, los cursos de formación y perfeccionamiento del Profesorado.

**Disposiciones finales:**

**Primera.-** El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el “Boletín Oficial del Estado”.

**Segunda.-** Se autoriza al Ministerio de Educación, y, en su caso, al Ministerio de Universidad e Investigación, para desarrollar lo establecido en el

presente Real Decreto y regular, consultando a la Junta de Galicia, sus efectos académicos y territoriales. Igualmente se les autoriza para que, en la actual situación transitoria, arbitren los cauces de colaboración con la Junta de Galicia, mediante los oportunos acuerdos con ella, con objeto de conseguir la mejor realización de los fines establecidos en los artículos anteriores.

**Tercera.-** Los derechos adquiridos por el Profesorado numerario de los Centros docentes serán respetados de acuerdo con la legislación vigente.

**Cuarta.-** En el ámbito territorial de Galicia queda derogado el Decreto Mil cuatrocientos treinta y tres/mil novecientos setenta y cinco, por el que se reguló, con carácter experimental, la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica, así como cuantas disposiciones, de igual o inferior rango, se opongan a lo dispuesto en el presente Real Decreto.

*Boletín Oficial del Estado n.º 200,  
de 21 de agosto de 1979*

## *Estatuto galego*

1. A lingua propia de Galicia é o galego.
2. Os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e de os usar.
3. Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en tódolos planos da vida pública, cultural e informativa, e disporán os medios necesarios para facilitar o seu coñecemento.
4. Ninguén poderá ser discriminado por causa da lingua.

Artigo 5º do Estatuto galego, 1980

*Xunta de Galicia (1994)*

***Real Decreto 1763/82, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del estado a la comunidad autónoma de Galicia en materia de educación. (B.O.E. 182/82, de 31 de julio de 1982)***

El Real Decreto quinientos ochenta y uno/mil novecientos ochenta y dos, de veintiséis de febrero, determinó las normas y el procedimiento a que han de ajustarse las transferencias de competencias, funciones y servicios del estado a la comunidad autónoma de Galicia. En consecuencia, de conformidad con lo dispuesto en el real decreto citado, regulador también del funcionamiento de la comisión mixta de transferencias prevista en la disposición transitoria cuarta del estatuto de autonomía de Galicia, la expresada comisión, tras considerar su conveniencia y legalidad, adoptó en su reunión del día diecinueve de julio de mil novecientos ochenta y dos el oportuno acuerdo, cuya virtualidad practica exige su aprobación por el gobierno mediante real decreto.

En su virtud, a propuesta de los ministros de educación y ciencia y de administración territorial y previa deliberación del consejo de ministros en su reunión del día veintitrés de julio de mil novecientos ochenta y dos,

**Dispongo:**

**Artículo 1º.**

Se aprueba el acuerdo de la comisión mixta de transferencias de Galicia de fecha diecinueve de julio de mil novecientos ochenta y dos, por el que se transfieren competencias y funciones del estado en materia de enseñanza no universitaria a la comunidad autónoma de Galicia y se les traspasan los

correspondientes servicios e instituciones y medios personales materiales y presupuestarios precisos para el ejercicio de aquellas.

#### **Artículo 2º.**

En consecuencia, quedan transferidas a la comunidad autónoma de Galicia las competencias a que se refiere el acuerdo que se incluye como anexo del presente real decreto y traspasados a la misma los servicios e instituciones y los bienes, derechos y obligaciones, así como el personal, créditos presupuestarios y documentación y expedientes que figuran en las relaciones números uno a tres adjuntas al propio acuerdo de la comisión mixta indicada, en los términos y condiciones que allí se especifican.

#### **Artículo 3º.**

Los traspasos a que se refiere este real decreto tendrán efectividad a partir del día uno de julio de mil novecientos ochenta y dos, señalado en el acuerdo de la comisión mixta, convalidándose a estos efectos todos los actos administrativos dictados por el ministerio de educación y ciencia hasta la fecha de publicación del presente real decreto.

#### **Artículo 4º.**

1. los créditos presupuestarios que figuran detallados en las relaciones tres punto dos como bajas efectivas , en los presupuestos generales del estado para el ejercicio de mil novecientos ochenta y dos, serán dados de baja en los conceptos de origen y transferidos por el ministerio de hacienda a los conceptos habilitados en los capítulos IV y VII de la sección treinta y dos, destinados a financiar los servicios asumidos por los entes preautonómicos y comunidades autónomas, una vez que se remitan al departamento citado por parte de la oficina presupuestaria del ministerio de educación y ciencia los certificados de retención de crédito, acompañados de un sucinto informe de dicha oficina, para dar cumplimiento a lo dispuesto en el anexo I Primero, apartado A), punto dos, de la ley de presupuestos generales del estado para mil novecientos ochenta y dos.
2. los créditos no incluidos dentro de la valoración del coste efectivo, recogidos en las relaciones tres punto tres, se librarán directamente, si necesidad de proceder a modificaciones presupuestarias de ninguna clase, por el ministerio

de educación y ciencia y los organismos autónomos que aparecen en las citadas relaciones tres punto tres a la comunidad autónoma de Galicia, cualquiera que sea el destinatario final del pago, de forma que esta comunidad autónoma pueda disponer de los fondos con la antelación necesaria para dar efectividad a la prestación correspondiente en el mismo plazo en que venía produciéndose.

**Artículo 5º.**

El presente real decreto entrará en vigor el mismo día de su publicación en el boletín oficial del estado.

*Dado en Madrid a veinticinco de julio de mil novecientos ochenta y dos.*

*Juan Carlos R.*

*El Ministro de la Presidencia, Matías Rodríguez Inciarte*

## *LEI 3/1983, do 15 de xuño, de Normalización Lingüística*

O proceso histórico centralista acentuado no decorrer dos séculos, tivo para Galicia dúas consecuencias profundamente negativas: anula-la posibilidade de constituír institucións propias e impedi-lo desenvolvemento da nosa cultura xenuína cando a imprenta ía promove-lo grande despegue das culturas modernas.

Sometido a esta despersonalización política e a esta marxinación cultural, o pobo galego padeceu unha progresiva depauperación interna que xa no século XVIII foi denunciada polos ilustrados e que, desde mediados do XIX, foi constantemente combatida por tódolos galegos conscientes da necesidade de evita-la desintegración da nosa personalidade.

A Constitución de 1978, ó recoñece-los nosos dereitos autonómicos como nacionalidade histórica, fixo posible a posta en marcha dun esforzo constructivo encamiñado á plena recuperación da nosa personalidade colectiva e da súa potencialidade creadora.

Un dos factores fundamentais desa recuperación é a lingua, por se-lo núcleo vital da nosa identidade. A lingua é a maior e máis orixinal creación colectiva dos galegos, é a verdadeira forza espiritual que lle dá unidade interna á nosa comunidade. Únenos co pasado do noso pobo, porque del a recibimos como patrimonio vivo, e uníranos co seu futuro, porque a recibirá de nós como legado da identidade común. E na Galicia do presente serve de vínculo esencia entre os galegos afincados na terra nativa e os galegos emigrados polo mundo.

A presente Lei, de acordo co establecido no artigo 3 da Constitución e no 5 do Estatuto de Autonomía, garantiza a igualdade do galego e do castelán como linguas oficiais de Galicia e asegura a normalización do galego como lingua propia do noso pobo.

Polas devanditas razóns, o Parlamento de Galicia aprobou e eu, de conformidade co artigo 13º, 2 do Estatuto de Galicia e co artigo 24 da Lei 1/1983, do 23 de febreiro, reguladora da Xunta e do seu Presidente, promulgo, en nome de El-Rei, a LEI DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.

## ***TITULO I***

### ***DOS DEREITOS LINGÜÍSTICOS EN GALICIA***

#### **Artigo 1º**

O galego é a lingua propia de Galicia.

Tódolos galegos teñen o deber de coñecelo e o dereito de usalo.

#### **Artigo 2º**

Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal do galego e do castelán, linguas oficiais da Comunidade Autónoma.

#### **Artigo 3º**

Os poderes públicos de Galicia adoptarán as medidas oportunas para que ninguén sexa discriminado por razón de lingua.

Os cidadáns poderán dirixirse ós xueces e tribunais para obte-la protección xudicial do dereito a emprega-la súa lingua.

## ***TITULO II***

### ***DO USO OFICIAL DO GALEGO***

#### **Artigo 4º**

1.- O galego, como lingua propia de Galicia, é lingua oficial das institucións da Comunidade Autónoma, da súa Administración, da Administración Local e das Entidades Públicas dependentes da Comunidade Autónoma.

2.- Tamén o é o castelán como lingua oficial do Estado.

#### **Artigo 5º**

As leis de Galicia, os Decretos lexislativos, as disposicións normativas e as resolucións oficiais da Administración Pública galega publicaranse en galego e castelán no Diario Oficial de Galicia.

#### **Artigo 6º**

- 1.- Os cidadáns teñen dereito ó uso do galego, oralmente e por escrito, nas súas relacións coa Administración Pública no ámbito territorial da Comunidade Autónoma.
- 2.- As actuacións administrativas en Galicia serán válidas e producirán os seus efectos calquera que sexa a lingua oficial empregada.
- 3.- Os poderes públicos de Galicia promoverán o uso normal da lingua galega, oralmente e por escrito, nas súas relacións cos cidadáns.
- 4.- A Xunta dictará as disposicións necesarias para a normalización progresiva do uso do galego. As Corporacións Locais deberán facelo de acordo coas normas recollidas nesta Lei.

#### **Artigo 7º**

- 1.- No ámbito territorial de Galicia, os cidadáns poderán utilizar calquera das dúas linguas oficiais nas relacións coa Administración de Xustiza.
- 2.- As actuacións xudiciais en Galicia serán válidas e producirán os seus efectos calquera que sexa a lingua oficial empregada. En todo caso, a parte ou interesado terá dereito a que se lle entere ou notifique na lingua oficial que elixa.
- 3.- A Xunta de Galicia promoverá, de acordo cos órganos correspondentes, a progresiva normalización do uso do galego na Administración de Xusticia.

#### **Artigo 8º**

Os documentos públicos outorgados en Galicia poderanse redactar en galego ou castelán. Do non haber acordo entre as partes, empregaranse ámbalas dúas linguas.

#### **Artigo 9º**

- 1.- Nos Rexistros Públicos dependentes da Administración autonómica, os asentamentos faranse na lingua oficial en que estea redactado o documento ou se faga a manifestación. Se o documento é bilingüe, inscribírase na lingua que indique quen o presenta no Rexistro. Nos Rexistros Públicos non dependentes da Comunidade Autónoma, a Xunta de Galicia promoverá, de acordo cos órganos competentes, o uso normal do galego.

- 2.- As certificacións literais expediranse na lingua na que se efectuase a inscrición reproducida. Cando non sexa transcripción literal do asentamento, empregarase a lingua oficial interesada polo solicitante.
- 3.- No caso de documentos inscritos en dobre versión lingüística pódense obter certificacións en calquera das versións, a vontade do solicitante.

#### **Artigo 10º**

- 1.- Os topónimos de Galicia terán como única forma oficial a galega.
- 2.- Corresponde á Xunta de Galicia a determinación dos nomes oficiais dos municipios, dos territorios, dos núcleos de poboación, das vías de comunicación interurbanas e dos topónimos de Galicia. O nome das vías urbanas será determinado polo Concello correspondente.
- 3.- Estas denominacións son as legais a tódolos efectos e a rotulación terá que concordar con elas. A Xunta de Galicia regulamentará a normalización da rotulación pública respetando en tódolos casos as normas internacionais que subscriba o Estado.

#### **Artigo 11º**

- 1.- A fin de facer efectivos os dereitos recoñecidos no presente Título, os poderes autonómicos promoverán a progresiva capacitación no uso do galego do persoal afecto á Administración Pública e ás empresas de carácter público en Galicia.
- 2.- Nas probas selectivas que se realicen para o acceso ás prazas da Administración Autónoma ou Local considerárase, entre outros méritos, o grado de coñecemento das linguas oficiais, que se ponderará para cada nivel profesional.
- 3.- Na resolución dos concursos e oposicións para provee-los postos de Maxistrados, Xueces, Secretarios Xudiciais, Fiscais e tódolos funcionarios ó servizo da Administración de Xusticia, así como Notarios, Rexistradores da Propiedade e Mercantís, será mérito preferente o coñecemento do idioma galego.

### ***TITULO III***

#### ***DO USO DO GALEGO NO ENSINO***

#### **Artigo 12º**

- 1.- O galego, como lingua propia de Galicia, é tamén lingua oficial en tódolos niveis educativos.
- 2.- A Xunta de Galicia regulamentará a normalización do uso das linguas oficiais no ensino, de acordo coas disposicións da presente Lei.

### **Artigo 13º**

- 1.- Os nenos teñen dereito a recibir-lo primeiro ensino na súa lingua materna. O Goberno Galego arbitrará as medidas necesarias para facer efectivo este dereito.
- 2.- As Autoridades educativas da Comunidade Autónoma arbitrarán medidas encamiñadas a promover-lo uso progresivo do galego no ensino.
- 3.- Os alumnos non poderán ser separados en centros diferentes por razón de lingua. Tamén se evitará, a non ser que con carácter excepcional as necesidades pedagóxicas así o aconsellaren, a separación en aulas diferentes.

### **Artigo 14º**

- 1.- A lingua galega é materia de estudo obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios.
- 2.- O Goberno Galego regulará as circunstancias excepcionais en que un alumno pode ser dispensado do estudo obrigatorio da lingua galega. Ningún alumno poderá ser dispensado desta obriga se tivera cursado sen interrupción os seus estudos en Galicia.
- 3.- As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán.

### **Artigo 15º**

- 1.- Os profesores e os alumnos no nivel universitario teñen o dereito a empregar, oralmente e por escrito, a lingua oficial da súa preferencia.
- 2.- O Goberno Galego e as autoridades universitarias arbitrarán as medidas oportunas para facer normal o uso do galego no ensino universitario.
- 3.- As autoridades educativas adoptarán as medidas oportunas a fin de que a lingua non constituía obstáculo para facer efectivo o dereito que teñen os alumnos a recibir coñecementos.

### **Artigo 16º**

1.- Nos cursos especiais de educación de adultos e nos cursos de ensino especializado nos que se ensine a disciplina de lingua, é preceptivo o ensino do galego.

Nos Centros de ensino especializado dependentes da Xunta de Galicia establecerase o ensino da lingua galega nos casos en que o seu estudio teña carácter obrigatorio.

2.- Nos centros de educación especial para alumnos con deficiencias físicas ou mentais para a aprendizaxe, empregarase como lingua instrumental aquela que, tendo en conta as circunstancias familiares e sociais de cada alumno, mellor contribúa ó seu desenvolvemento.

### **Artigo 17º**

1.- Nas Escolas Universitarias e demais centros de Formación do Profesorado será obrigatorio o estudio da lingua galega. Os alumnos destes centros deberán adquiri-la capacitación necesaria para facer efectivos os dereitos que se amparan na presente Lei.

2.- As autoridades educativas promoverán o coñecemento do galego por parte dos profesores dos niveis non incluídos no párrafo anterior, a fin de garantiza-la progresiva normalización do uso da lingua galega no ensino.

*DOG de 14 de xullo de 1983*

***ORDE do 31 de Agosto de 1987 pola que se desenvolve o Decreto 135/1983, do 8 de setembro, sobre aplicación da Lei 3/1983, do 15 de Xuño, de Normalización Lingüística***

O Parlamento de Galicia, o 15 de xuño de 1983, aprobou a Lei 3/1983, de Normalización Lingüística, e a Xunta de Galicia dictou, o 8 de setembro, o Decreto 135/1983, que desenvolve a devandita Lei para o campo do ensino.

Así, e de acordo co disposto no artigo 5º do Estatuto de Autonomía de Galicia e no artigo 1º da Lei de Normalización Lingüística que determinou que “O galego é a lingua propia de Galicia”, e recordando así mesmo o estatuído nos artigos da Lei de Normalización Lingüística que a seguir se relacionan:

Artigo 4º, apartado 1º: “O galego, como lingua propia de Galicia, é lingua oficial das institucións da Comunidade Autónoma, da súa Administración, da Administración local e das entidades públicas dependentes da Comunidade Autónoma.”

Artigo 6º, apartado 4º: “A Xunta dictará as disposicións necesarias para a normalización progresiva do uso do galego. As Corporacións locais deberán facelo de acordo coas normas recollidas nesta Lei.”

Artigo 13º, apartado 2º: “As autoridades educativas da Comunidade Autónoma arbitrarán as medidas encamiñadas a promove-lo uso progresivo do galego no ensino”, e o artigo 14º, apartado 3º: “As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este nos dous niveis, oral e escrito, en igualdade co castelán.”

E recordando así mesmo que o devandito Decreto tende a unha aprendizaxe equilibrada dos dous idiomas, galego e castelán, ata obter un coñecemento ponderado dos mesmos, chegando a un bilingüismo estable, cómpre da-los pasos progresivos para que o galego acade a situación antedita.

En virtude do exposto, e de acordo co establecido na disposición final primeira do Decreto 135/1983,

Dispoño

### ***I.- O galego como lingua de comunicación na Administración educativa galega.***

#### **Artigo 1º.-**

O galego como lingua propia de Galicia é tamén a lingua da Administración educativa.

#### **Artigo 2º.-**

Os centros de ensino de toda Galicia farán da lingua galega o vehículo de expresión normal nas súas actividades internas e externas.

#### **Artigo 3º.-**

A Administración educativa de Galicia e os centros públicos que dela dependan empregarán normalmente o galego, tanto nas súas relacións internas como nas que manteñan coas Administracións autonómica e local, e coas demais entidades públicas dependentes da Xunta de Galicia.

#### **Artigo 4º.-**

As actuacións administrativas de réxime interno dos centros, como actas, comunicados, horarios, rótulos, etc..., redactaranse en lingua galega.

#### **Artigo 5º.-**

As actuacións administrativas solicitadas polos cidadáns realizaranse en galego, agás nos casos en que os propios usuarios soliciten que se fagan en castelán.

#### **Artigo 6º.-**

Os anuncios e avisos ó público que se insiran nos taboleiros dos centros redactaranse en galego.

#### **Artigo 7º.-**

Os documentos administrativos dos centros públicos dependentes da Xunta de Galicia que se redacten en papel impreso faranse en galego, empregando os

modelos normalizados aprobados ó respecto, e neles constará o nome do centro en galego e o topónimo do concello, ou entidade de poboación, na súa forma oficial única, que é a galega.

**Artigo 8º.-**

Os documentos que teñan que surtir efecto fóra da Comunidade Autónoma redactaranse en castelán, e os que sexan demandados pola Administración central, periférica ou por outras Comunidades Autónomas faranse en galego ou castelán, segundo sexa solicitado.

**Artigo 9º.-**

A Dirección Xeral de Política Lingüística continuará organizando cursos de galego para o profesorado ata acadalo coñecemento xeneralizado da lingua galega en tódolos niveis. Así mesmo procurará arbitralo xeito de que o persoal non docente da Administración educativa dos centros de ensino, e das dependencias administrativas, adquiran o coñecemento necesario nos niveis oral e escrito da lingua galega.

***II.- A lingua galega como lingua do ensino.***

**Artigo 10º.-**

Nos niveis educativos non universitarios farase unha distribución horaria e por materias que asegure o coñecemento e utilización equilibrada entre ámbalas dúas linguas oficiais. No nivel universitario, o Goberno galego e as autoridades universitarias arbitrarán as medidas oportunas para facer normal o uso do galego, segundo dispón o artigo 15, apartado 2 da Lei de Normalización Lingüística.

**Artigo 11º.-**

Nas áreas ou materias impartidas en lingua galega empregárase esta lingua en tódalas manifestacións orais e por escrito (expresión, material didáctico, exercicios, avaliacións, etc...).

**Artigo 12º.-**

Nos ciclos medio e superior da EXB impartiranse en galego, alomenos, a área de Ciencias Sociais, Preescolar e ciclo inicial rexeranse polo disposto no Decreto 135/1983, o artigo 2, apartado 2.

### **Artigo 13º.-**

O Consello Escolar poderá escoller outras áreas ou materias ademais da devandita.

### **Artigo 14º.-**

Nos niveis de Bacharelato, COU e Formación Profesional, tódolos alumnos recibirán o ensino en galego, alomenos en dúas disciplinas.

Nos centros de Bacharelato e COU recibirán o ensino en galego de dúas disciplinas entre as seguintes:

1º BUP: Matemáticas, Ciencias Naturais, Historia e Debuxo.

2º BUP: Matemáticas, Xeografía, Física e Química e Informática.

3º BUP: Filosofía, Matemáticas, Física e Historia do Mundo Contemporáneo.

Nos centros de FP recibirán o ensino en galego tamén de dúas disciplinas, entre as seguintes, tentando que unha delas sexa da área formativa común ou das ciencias aplicadas e outra da área tecnolóxico-práctica.

1º FP1: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

2º FP1: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

1º FP2: Formación Humanística, Prácticas, Matemáticas e Tecnoloxía.

2º FP2: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

3º FP2: Prácticas, Formación Humanística, Ciencias Naturais e Matemáticas.

Tal elección terá plena vixencia no curso 1988/99.

### **Artigo 15º.-**

A Inspección ó servizo da Administración educativa mirará polo cumprimento desta Orde e solicitará dos centros os horarios e materias impartidas en lingua galega.

### **Disposicións derradeiras:**

#### **Primeira.-**

Queda facultada a Dirección Xeral de Política Lingüística para dicta-las instrucións precisas para o desenvolvemento desta Orde.

**Segunda.-**

A presente Orde entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no Diario Oficial de Galicia.

*Santiago de Compostela, 31 de Agosto de 1987.*

*Ilmos. Sres. Directores Xerais de Educación Básica, Ensinanzas Medias,  
Política Lingüística, Ensinanzas Universitarias e Política Científica.*

*Ilmos. Sres. Delegados Provinciais de Educación.*

*DIARIO OFICIAL DE GALICIA nº. 170,*

*4 de setembro de mil novecentos oitenta e sete.*

***Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.***

1. A lingua constitúe unha das bases esenciais da identidade do pobo e o máis forte vencello de unión entre as súas xentes. A lingua propia, de Galiza é o galego (Art. 5 do Estatuto de autonomía). Como un eido privilexiado da aprendizaxe da lingua é o ensino, cómpre arbitrar mandatos que garantan esa aprendizaxe e axuden a unha implantación de hábitos lingüísticos a prol do idioma galego, idioma que, co castelán é oficial na Comunidade Autónoma, de acordo co estatuto (Art. 3 da Constitución).
2. O Parlamento de Galiza, con data do 15 de xuño de 1983, aprobou a Lei 3/1983, de normalización lingüística. A devandita norma revela o afán de xeneralizar no seo da Comunidade galega o uso do galego como idioma propio de Galiza, cooficial co castelán.  
O artigo 1 da lei citada establece o dereito dos galegos a coñeceren e usaren a súa propia lingua. O artigo 2 declara a cooficialidade, para a Comunidade Autónoma, do galego e do castelán. O título III establece os principios xerais do ensino en lingua galega e determina (artigo 12) que o galego é tamén lingua oficial no ensino en todos os niveis e que a Xunta de Galiza regulamentará a normalización do uso das linguas oficiais no ensino. Así mesmo o artigo 13 asegura o dereito de todos os nenos e nenas a recibiren o primeiro ensino na súa lingua materna.
3. Os decretos 426/1991, do 12 de decembro, 245/1992, do 30 de xullo, 78/1993, do 25 de febreiro, e 275/1994, do 29 de xullo, polos que se estabelen os currícula da educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria e bacharelato na Comunidade Autónoma de Galiza, determinan como unha das finalidades de cada nivel educativo a utilización, de xeito apropiado, das linguas oficiais no ensino.

É necesario adoptar a normataiva da Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística, ao novo marco de aplicación da Lei 1/1900, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, e seguir contribuíndo a que sexan realidade os obxectivos fixados na citada Lei de normalización lingüística, salientando o que dispón o artigo 14.3º: as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos comezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán.

Por todo o anterior, por proposta do conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, logo do dictame do Consello Escolar de Galiza e de deliberación do Consello da xunta de Galiza na súa sesión do catorce de setembro de mil novecentos noventa e cinco,

## **DISPOÑO:**

### ***CAPITULO I***

### ***O GALEGO LÍNGUA OFICIAL DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN GALIZA***

#### **Artigo 1º**

- 1.- A Administración educativa de Galicia e os centros de ensino dela utilizarán a lingua galega e fomentarán o seu uso tanto nas súas relacións mutuas e internas como nas que manteñan coas administracións territoriais e locais galegas e coas demais entidades públicas e privadas de Galiza
- 2.- Os documentos administrativos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, das súas delegacións e dos centros de ensino dependentes dela faran-se en galego en galego, e neles constará o nome do centro e o topónimo do municipio ou entidade de poboación na súa forma oficial.
- 3.- As actuacións administrativas de réxime interno dos centros docentes, tales como actas, comunicados e anuncios, redacaran-se en galego. Tamés se redactarán en galego as actuacións administrativas que se realicen a

solicitude de persoa interesada, agás nos casos en que esta pida que se fagan en castelán.

- 4.- A documentación que teña que surtir efecto fóra da Comunidade Autónoma traducirásese ao castelán, segundo se establece no artigo 36 da Lei 30/1992, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

#### **Artigo 2º**

- 1.- A Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria, a través da Dirección Xeral de Política Lingüística, é o departamento administrativo competente para organizar, coa colaboración –se é o caso- doutras institucións, especialmente da Escola Galega de Administración Pública, cursos de galego tanto para o persoal docente como non docente da Administración Pública, cursos de galego tanto para o persoal docente como non docente da Administración educativa, co fin de que acaden un grao de dominio da lingua galega que facilite o exercicio do dereito a usála, así como para facer un uso correcto dela dentro do ámbito académico e ademais para lles garantir satisfactoriamente ese dereito ás persoas que teñen relación coa Administración educativa.

### ***CAPITULO II***

#### ***AS LÍNGUAS OFICIAIS EN GALIZA CON MATÉRIA DE ENSINO E O ENSINO EN LÍNGUA GALEGA***

#### **Artigo 3º**

- 1º- Nas ensinanzas de réxime xeral e de educación das persoas adultas, recollidas na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, asignaráse globalmente o mesmo número de horas ao ensino da lingua galega e da lingua castelá.
- 2.- Nas clases de lingua galega e literatura e lingua castelá e literatura, usarásese respectivamente o galego e o castelán tanto por parte do profesorado como por parte do alumnado.

#### **Artigo 4º**

- 1.- Na etapa de educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria os profesores e profesoras usarán na clase a lingua materna predominante entre alumnos e alunas, terán en conta a lingua ambiental e coidarán que adquiran de forma oral e escrita o coñecimento da outra lingua oficial de Galiza, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo.
- 2.- Atenderá-se de xeito individualizado a aqueles alumnos e alunas do grupo que non teñan coñecimento suficiente da lingua materna predominante, segundo se sinala no punto anterior.
- 3.- No segundo e no terceiro ciclos de educación primaria impartiran-se en galego dúas áreas de coñecimento, cando menos, sendo unha delas a área de coñecimento do medio natural, social e cultural.

#### **Artigo 5º**

- 1.- Na educación secundaria obrigatoria impartirá-se en galego a área de ciencias sociais (xeografía e historia) e a área de ciencias da natureza.
- 2.- Das materias optativas impartirán-se en galego as de ciencias medioambientais e da saúde e, se é o caso, a optativa ofertada polo centro.

#### **Artigo 6º**

- 1.- No primeiro curso de bacharelato impartirán-se en lingua galega como materia común a filosofía e como materias específicas de modalidade as seguintes: tecnoloxía industrial I (bacharelato de tecnoloxía); bioloxía e xeoloxía (bacharelato de ciencias da natureza e da saúde); historia do mundo contemporáneo (bacharelato de humanidades e ciencias sociais); debuxo técnico (bacharelato de artes).
- 2.- No segundo curso de bacharelato o alundo recibirá o ensino en galego de historia; como materia común, e como materias específicas de modalidade: debuxo técnico, tecnoloxía industrial (bacharelato de tecnoloxía); ciencias da terra e medioambientais, debuxo técnico (bacharelato de ciencias da natureza e da saúde); xeografía, historia da arte, historia da filosofía (bacharelato de humanidades e ciencias sociais); historia da arte (bacharelato de artes).

- 3.- Así mesmo serán impartidas en galego as seguintes materias optativas: ética e filosofía do dereito, introducción ás ciencias políticas e socioloxía e historia e xeografía de Galiza.
- 4.- Na formación profesional específica de grao medio e superior o alumnado recibirá ensino en galego nas áreas do coñecemento teórico-práctico que faciliten a súa integración socio-laboral.

#### **Artigo 7º**

Segundo o disposto no artigo 13.3º da Lei de normalización lingüística, os alumnos e as alunas non poderán ser separados en centros nin aulas diferentes por razón da lingua.

#### **Artigo 8º**

- 1.- Nas áreas ou materias impartidas en lingua galega debe-se procurar que alumnos e as alunas a utilicen nas manifestacións oral e escrita.
- 2.- Os materiais que se empreguen nas áreas ou materias ás que se refire o parágrafo anterior estarán escritos normalmente en galego, terán a calidade científica e pedagóxica adecuada e atenderán, sen prexuízo da súa proxección universal, ás peculiaridades de Galiza. Con este fin a Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria fomentará a elaboración e publicación dos materiais curriculares correspondentes.

#### **Artigo 9º**

Nas áreas ou materias –distintas ás sinaladas nos artigos 4º.3, 5º e 6º- empregará-sea lingua que se teña establecida no proxecto educativo de centro aprobado polo claustro e o consello escolar. En todo caso, no proxecto educativo do centro coidará-se e respectará-se o equilibrio entre as dúas linguas oficiais e nel constarán as oportunas medidas de apoio e reforzo para un correcto uso lingüístico escolar e educativo co fin de acadar o obxectivo xeral establecido na Lei de normalización lingüística (Art. 14.3º).

#### **Artigo 10º**

En todo caso, para facer efectivo o dereito á educación, os profesores e profesoras adoptarán as medidas oportunas co fin de que os alumnos e alunas que non teñan o suficiente dominio da lingua galega poidan seguir con proveito as ensinanzas que nesta lingua lles impartirán.

Terá-se en conta o establecido no Decreto 253/1990, do 18 de abril, sobre exención da materia de lingua galega no ensino básico e medio, así como a orde que o desenvolve.

#### **Artigo 11º**

A inspección educativa velará polo cumprimento do establecido no presente decreto. Con tal fin os centros docentes públicos e privados que impartan ensinanzas de réxime xeral non universitarios remitirán á inspección educativa os horarios, áreas e materias impartidas en lingua galega, así como a relación dos materiais curriculares empregados nestas materias.

### ***DISPOSICIÓN TRANSITORIAS***

#### **Primeira.-**

En canto non se extingan as ensinanzas de 7º e 8º de educación xeral básica, bacharelato unificado e polivalente, curso de oreitnación universitária e formación profesional de primeiro e segundo grao, impartirán-se en galego as áreas ou materias que se establecen no Decreto 135/1983, do 8 de setembro, polo que se desenvolve para o ensino, a Lei 3/1983 do 15 de xuño, de normalización lingüística.

#### **Segunda.-**

Cando por razóns de organización do persoal docente dos centros existan dificultades xustificadas no curso académico 1995-1996, para a aplicación inmediata do establecido nos artigos 4º.3, 5º e 6º do presente decreto, a Consellería de Educación e Ordenación Universitária poderá conceder o prazo de ata un ano para facer efectivo o disposto nos citados artigos.

### ***DISPOSICIÓN DERROGATORIA***

#### **Única.-**

Queda derogado o Decreto 135/1983, do 8 de setembro, sobre aplicación da Lei 3/1983, do 15 de xuño de normalización lingüística; a Orde do 1 de marzo de 1988, pola que se desenvolve o Decreto 135/1983, do 15 de xuño, de

normalización lingüística, así como tantas normas de igual ou inferior rango se opoñan ao disposto neste decreto, sen prexuízo do establecido na disposición transitória deste mesmo decreto.

### ***DISPOSICIÓN DERRADÉIRAS***

#### **Primeira.-**

Faculta-se o conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria para dictar as disposicións necesarias para a execución e o desenvolvemento do establecido neste decreto.

#### **Segunda.-**

O presente decreto entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no Diálogo Oficial de Galiza.

---

# **ANEXO II**

---

**FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
A CORUÑA**

**CENTRO "RAMÓN PIÑEIRO" PARA A INVESTIGACIÓN EN  
HUMANIDADES  
SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**ESCALA  
ECEA-GALICIA**

**ESCALA DE AVALIACIÓN DE HÁBITOS CULTURAIS E  
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAXE PARA O ALUMNADO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GALICIA**

**NOME E APELIDOS:.....**

**CENTRO: .....LOCALIDADE: .....**

**INVESTIGADOR**

**Prof. Dr. Alfonso Barca Lozano  
Catedrático de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña**

**A Coruña, 2000/2001**

1. Idade:  (14 anos)  (15 anos)  (16 anos)  (17 anos)  (18 anos)

2. Sexo:  (Muller)  (Home)

3. Nivel de estudos que estou cursando

3º de ESO  4º de ESO

4. O idioma que acostumo a empregar habitualmente na casa é o...

Castelán  Galego  Ámbolos dous  Outros

5. O idioma que acostumo a empregar habitualmente na escola é o...

Castelán  Galego  Ámbolos dous  Outros

6. O idioma que acostumo a empregar habitualmente cos meus amigos é o...

Castelán  Galego  Ámbolos dous  Outros

7. Ademais de estudar

Traballo  Ás veces, traballo  Non traballo

8. Cursei os estudos de Educación Secundaria ata agora en (se estiveches en varios, indica o último):

No mesmo colexio que estudio agora   
Centro público   
Centro privado   
Centro relixioso (con frades ou monxas)   
Noutro tipo de Centro de ensinanza

9. Os estudos que ten cursado a miña nai son:

Sen estudos ou moi poucos   
Primarios   
Formación profesional   
Bacharelato   
Universitarios

10. Os estudos que ten cursado o meu pai son:

Sen estudos ou moi poucos   
Primarios   
Formación profesional   
Bacharelato   
Universitarios

**11. Puntuación de 1 a 5 (marcando con X no cuadro correspondente) según che guste máis ou menos as materias que estudias, dentro das seguintes:**

	1	2	3	4	5
11.A. Ciencias da Natureza	<input type="checkbox"/>				
11.B. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia	<input type="checkbox"/>				
11.C. Educación Física	<input type="checkbox"/>				
11.D. Educación Plástica e Visual	<input type="checkbox"/>				
11.E. Lingua Castelá e Literatura	<input type="checkbox"/>				
11.F. Lingua Galega e Literatura	<input type="checkbox"/>				
11.G. Lingua estranxeira: Inglés	<input type="checkbox"/>				
11.H. Lingua estranxeira: Francés	<input type="checkbox"/>				
11.I. Matemáticas	<input type="checkbox"/>				
11.J. Música	<input type="checkbox"/>				
11.K. Tecnoloxía	<input type="checkbox"/>				
11.L. Relixión Católica	<input type="checkbox"/>				
11.M. Relixión (outras)	<input type="checkbox"/>				
11.N. Actividades de estudio	<input type="checkbox"/>				
11.O. Ciencias do Medioambiente e da Saúde	<input type="checkbox"/>				
11.P. Cultura clásica	<input type="checkbox"/>				
11.Q. Iniciación á electricidade e electrónica	<input type="checkbox"/>				
11.R. Técnicas de expresión escrita	<input type="checkbox"/>				
11.S. Iniciación profesional marítima	<input type="checkbox"/>				
11.T. Iniciación profesional á mecánica	<input type="checkbox"/>				
11.U. Informática	<input type="checkbox"/>				
11.V. Bioloxía e Xeoloxía	<input type="checkbox"/>				
11.W. Física e Química	<input type="checkbox"/>				

12. A miña nota, na última avaliación, nas seguintes asignaturas, é:

Marca cun X no cadro correspondente seguindo a seguinte escala:

1 (Menos de tres)

2 (De tres a catro)

3 (De cinco a seis)

4 (De sete a oito)

5 (De nove a dez)

		1	2	3	4	5
12.A.	Ciencias da Natureza	<input type="checkbox"/>				
12.B.	Ciencias Sociais, Xeografía e Historia	<input type="checkbox"/>				
12.C.	Educación Física	<input type="checkbox"/>				
12.D.	Educación Plástica e Visual	<input type="checkbox"/>				
12.E.	Lingua Castelá e Literatura	<input type="checkbox"/>				
12.F.	Lingua Galega e Literatura	<input type="checkbox"/>				
12.G.	Lingua estranxeira: Inglés	<input type="checkbox"/>				
12.H.	Lingua estranxeira: Francés	<input type="checkbox"/>				
12.I.	Matemáticas	<input type="checkbox"/>				
12.J.	Música	<input type="checkbox"/>				
12.K.	Tecnoloxía	<input type="checkbox"/>				
12.L.	Relixión Católica	<input type="checkbox"/>				
12.M.	Relixión (outras)	<input type="checkbox"/>				
12.N.	Actividades de estudio	<input type="checkbox"/>				
12.O.	Ciencias do Medioambiente e da Saúde	<input type="checkbox"/>				
12.P.	Cultura clásica	<input type="checkbox"/>				
12.Q.	Iniciación á electricidade e electrónica	<input type="checkbox"/>				
12.R.	Técnicas de expresión escrita	<input type="checkbox"/>				
12.S.	Iniciación profesional marítima	<input type="checkbox"/>				
12.T.	Iniciación profesional á mecánica	<input type="checkbox"/>				
12.U.	Informática	<input type="checkbox"/>				

- 12.V. **Bioloxía e Xeoloxía**
- 12.W. **Física e Química**

13. **Estou repetindo curso este ano**

- Si  Non

14. **Repetín algún curso anteriormente**

- Si  Non

Le cada unha das seguintes frases e marca cun X a que máis se axeite á túa opinión conforme á seguinte escala:

- 1: Totalmente en Desacordo    2: Bastante en Desacordo    3: Sen Opinión  
4: Bastante de Acordo    5: Totalmente de Acordo

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é suspender varias materias   | <input type="checkbox"/> |
| 16. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe  | <input type="checkbox"/> |
| 17. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en tódolos sentidos, aínda que as aprobe | <input type="checkbox"/> |
| 18. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida   | <input type="checkbox"/> |
| 19. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é repetir curso   | <input type="checkbox"/> |
| 20. Para min o <i>Fracaso Escolar</i> é non acadar as calificacións que espero ou merezo, a pesar de estudar moito                                | <input type="checkbox"/> |
| 21. Meu pai/miña nai ou miña familia acuden ó Centro cando o titor ou a titora os chaman  | <input type="checkbox"/> |





**Indica a frecuencia**

46. Leo xornais de información xeral  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
47. Leo xornais deportivos  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
48. Leo revistas de ocio, como as de música, moda, videoxogos...  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
49. Leo revistas de divulgación científica, como as de informática, natureza...  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
50. Leo cómics, tebeos...  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
51. Leo libros autobiográficos (como a vida dalgún actor, escritor...)  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
52. Leo novelas  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
53. Leo libros de poesía  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
54. Leo libros de teatro  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
55. Leo libros de temas que me interesan especialmente, como viaxes, fotografía, manuais...  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
56. Leo en castelán  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
57. Leo en galego  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
58. Leo noutros idiomas  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non

**59. Indica o motivo polo que les libros**

- A maior parte dos libros que leo, son os obrigatorios na clase
- Leo na mesma proporción os libros obrigatorios e os que me interesan
- A maior parte dos libros que leo, son os que me interesan a min.

60. Cita tres autores galegos dos que téis lido algún libro literario

.....

61. Cita outros tres autores de fóra de Galicia dos que téis lido algún libro literario

.....

**Indica a frecuencia**

62. Vas xeralmente ó cine  Si  Cada semana  Cada quince días  Cada mes  
 Non
63. Escoitas programas de radio de información cultural  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
64. Escoitas programas de radio de información xeral ou política  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
65. Escoitas programas de radio de información deportiva  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
66. Escoitas programas musicais de radio  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non

67. O tempo semanal que dedicas á lectura de prensa é de

- Tódolos días dedico 1 ou 2 horas á prensa  
 De 4 a 6 horas á semana  
 De 1 a 3 horas á semana  
 Só os fins de semana  
 Nunca

68. O Xornal que máis leo é:

- El Correo Gallego  Faro de Vigo  La Voz de Galicia  
 El Progreso  La Región  Diario de Ferro  
 Atlántico Diario  Diario de Pontevedra  Ideal Gallego

69. O Xornal Deportivo que máis leo é:

- AS  Marca  Deporte

70. As canles de televisión que ves habitualmente son:

- TVG  TELES  Canal Satélite  
 TVE1  A3  Vía Digital  
 TVE2  CANAL+  Outros

71. As horas diarias que dedicas a ver a Televisión de Galicia (TVG) son de .....

- Menos de 1 hora diaria
- De 1 a 2 horas diarias
- De 3 a 4 horas diarias
- De 5 a 6 horas diarias
- Máis de 6 horas diarias
- Non vexo a Televisión de Galicia diariamente
- Nunca vexo a Televisión de Galicia

72. As horas diarias que dedicas a ver outras canles que non son a Televisión de Galicia son

- Menos de 1 hora diaria
- De 1 a 2 horas diarias
- De 3 a 4 horas diarias
- De 5 a 6 horas diarias
- Máis de 6 horas diarias

**Indica a frecuencia**

- |  |   |                                   |                                       |                                       |
|--|---|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 73. Vexo informativos                              | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 74. Vexo programas culturais, como documentais,... | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 75. Vexo películas                                 | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 76. Vexo debuxos                                   | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 77. Vexo concursos ou similares                    | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |

**Indica a frecuencia**

- |                                       |   |                                   |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 78. Practicas fútbol e/ou fútbol sala | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 79. Practicas baloncesto              | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |
| 80. Practicas balonmán                | <input type="checkbox"/> Si<br><input type="checkbox"/> Non | <input type="checkbox"/> A diario | <input type="checkbox"/> Semanalmente | <input type="checkbox"/> Mensualmente |

81. Practicas voleibol  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
82. Practicas atletismo  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
83. Practicas danza e/ou ximnasia rítmica  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
84. Practicas natación  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
85. Practicas tenis  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non
86. Vas a un ximnasio  Si  A diario  Semanalmente  Mensualmente  
 Non

87. Dispoño de ordenador persoal na miña casa

- Si  Non

88. Uso o ordenador para algo máis que para xogar

- Si  Non

89. Dispoño de acceso a internet na miña casa

- Si  Non

90. Accedo a internet noutros sitios fora da casa

- Si  Non

91. A miña "paga semanal" é, aproximadamente, de:

- Menos de 500 ptas.  Entre 1500 e 2000 ptas.  
 Entre 500 e 1000 ptas.  Entre 2000 e 3000 ptas.  
 Entre 1000 e 1500 ptas.  Máis de 3000.

92. Xeralmente, a persoa que me da a miña paga é:

- Meu pai  Os meus avós  
 Miña nai  Outros  
 Meu pai e miña nai

**93. Aforras parte de esa paga semanal**

- Si                       Non

**94. O meu gasto mensual en comprar roupa é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

**95. O meu gasto mensual en accesos a internet é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

**96. O meu gasto mensual en libros e revistas é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

**97. O meu gasto mensual en saír de copas é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

**98. O meu gasto mensual en música é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

**99. Dispoño de moto**

- Si                       Non

**100. O meu gasto semanal en gasolina é aproximadamente de:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1000 ptas.     | <input type="checkbox"/> Entre 3000 e 4000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2000 ptas. | <input type="checkbox"/> Entre 4000 e 5000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Entre 2000 e 3000 ptas. | <input type="checkbox"/> Máis de 5000.           |

101. **Dispoño de teléfono móbil**

Si                       Non

102. **Pagas ti a factura do teléfono móbil**

Si                       Non

103. **Tes máis dun grupo de amigos**

Si                       Non

104. **Habitualmente o grupo de amigos cos que saes está formado por rapaces/as de:**

O teu colexio                       A túa rúa                       Outros

105. **O teu grupo habitual de amigos está composto por persoas dos dous sexos**

Si                       Non

106. **Xeralmente cando saes co teu grupo é:**

Pola tarde                       Pola noite                       Ambas

107. **Xeralmente cando saes co teu grupo, saídes:**

Pola cidade                       Polas aforas                       Ambas

108. **Xeralmente, cando saes os fins de semana cos teus amigos, o número de copas que tomas é de:**

3 ou menos                       De 4 a 6                       Máis de 6

109. **Tes mozo/a**

Si                       Non

110. **Xeralmente, pasas os fins de semana en:**

Na aldea/finca                       Na casa                       Outros

***Moitas gracias pola túa colaboración***



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**  
**FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

**ESCALA DE COMPETENCIAS  
LINGÜÍSTICAS DO ALUMNADO DE  
ENSINANZA SECUNDARIA E  
BACHARELATO DE GALICIA\***

**NOME E APELIDOS:**.....

**CENTRO:** ..... **LOCALIDADE:** .....

**INVESTIGADOR**

Prof. Dr. Alfonso Barca Lozano  
Catedrático de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña

**A CORUÑA, 2001**

\* Escala a partir de J. Rubal; D. Veiga e N. Arza (1992)

## PARTE I: DATOS PERSOAIS

1. Nivel de estudos que estou cursando:  3º da ESO  4º da ESO  
 1º de Bacharelato  2º de Bacharelato

2. Idade:  (14 anos)  (15 anos)  (16 anos)  (17 anos)  
 (18 anos)  (19 anos)  (20 anos)  (Máis de 20 anos)

3. Sexo:  (Muller)  (Home)

Lugar de nacemento (Concello e Provincia) de:

4. Túa nai:.....

5. Teu pai:.....

6. Ti:.....

7. Estudos que ten túa nai:  Sen estudos ou Moi poucos  
 Primarios  
 Formación profesional  
 Bacharelato  
 Universitarios

8. Estudos que ten túa pai:  Sen estudos ou Moi poucos  
 Primarios  
 Formación profesional  
 Bacharelato  
 Universitarios

9. Profesión actual da túa nai:.....

10. Profesión actual do teu pai:.....

¿Cal foi a lingua materna de...? (A que primeiro aprendeu a falar na casa)

11. Túa nai:  Castelán  Galego  Outra

12. Teu pai:  Castelán  Galego  Outra

13. Ti:  Castelán  Galego  Outra

14. Se unha persoa che fala en castelán, ti contestas en:  Castelán  Galego

15. Se unha persoa che fala en galego, ti contestas en:  Castelán  Galego

32. Ti cos teus compañeiros do colexio:
33. Ti cos teus profesores:
34. Os teus profesores contigo:
35. A lingua que oes falar normalmente os teus veciños:

## PARTE II

### Instruccións:

Nas seguintes preguntas, a escala ten outro valor diferente ó anterior, fíxate no valor novo da escala e contesta:

1 Nada	2 Regular	3 Normal	4 Ben	5 Moi Ben
--------	-----------	----------	-------	-----------

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 36. Sabes falar castelán:                                   | <input type="checkbox"/> |
| 37. Sabes falar galego:                                     | <input type="checkbox"/> |
| 38. Sabes falar inglés ou francés:                          | <input type="checkbox"/> |
| 39. Entendes unha conversación normal en castelán:          | <input type="checkbox"/> |
| 40. Entendes unha conversación normal en galego:            | <input type="checkbox"/> |
| 41. Entendes unha conversación normal en inglés ou francés: | <input type="checkbox"/> |
| 42. Les e entendes un texto escrito en castelán:            | <input type="checkbox"/> |
| 43. Les e entendes un texto escrito en galego:              | <input type="checkbox"/> |
| 44. Les e entendes un texto escrito en inglés ou francés:   | <input type="checkbox"/> |
| 45. Sabes escribir en castelán:                             | <input type="checkbox"/> |
| 46. Sabes escribir en galego:                               | <input type="checkbox"/> |
| 47. Sabes escribir en inglés ou francés:                    | <input type="checkbox"/> |

## O ESTUDIO DO INGLÉS OU FRANCÉS

	<b>Moito</b>	<b>Bastante</b>	<b>Algo</b>	<b>Sen opinión</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Moito</b>	
48. Repelente	<input type="checkbox"/>	Atraínte						
49. Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil						
50. Familiar	<input type="checkbox"/>	Estraño						
51. Inútil	<input type="checkbox"/>	Útil						
52. Complicado	<input type="checkbox"/>	Sinxelo						
53. Desexable	<input type="checkbox"/>	Indesexable						
54. Feo	<input type="checkbox"/>	Bonito						
55. Importante	<input type="checkbox"/>	Trivial						
56. Agradable	<input type="checkbox"/>	Desagradable						
57. Perxudicial	<input type="checkbox"/>	Proveitoso						

## O ESTUDIO DO GALIÇO

	<b>Moito</b>	<b>Bastante</b>	<b>Algo</b>	<b>Sen opinión</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Moito</b>	
58. Feo	<input type="checkbox"/>	Bonito						
59. Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil						
60. Inútil	<input type="checkbox"/>	Útil						
61. Repelente	<input type="checkbox"/>	Atraínte						
62. Complicado	<input type="checkbox"/>	Sinxelo						
63. Desexable	<input type="checkbox"/>	Indesexable						
64. Familiar	<input type="checkbox"/>	Estraño						
65. Importante	<input type="checkbox"/>	Trivial						
66. Agradable	<input type="checkbox"/>	Desagradable						
67. Perxudicial	<input type="checkbox"/>	Proveitoso						

## FALAR INGLÉS OU FRANCÉS

	Moito	Bastante	Algo	Sen opinión	Algo	Bastante	Moito	
88. Familiar	<input type="checkbox"/>	Estraño						
89. Feo	<input type="checkbox"/>	Bonito						
90. Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil						
91. Repelente	<input type="checkbox"/>	Atraínte						
92. Complicado	<input type="checkbox"/>	Sinxelo						
93. Desexable	<input type="checkbox"/>	Indesexable						
94. Inútil	<input type="checkbox"/>	Útil						
95. Perxudicial	<input type="checkbox"/>	Proveitoso						
96. Importante	<input type="checkbox"/>	Trivial						
97. Desagradable	<input type="checkbox"/>	Agradable						

## O ESTUDIO DO CASTELÁN

	Moito	Bastante	Algo	Sen opinión	Algo	Bastante	Moito	
98. Desexable	<input type="checkbox"/>	Indesexable						
99. Perxudicial	<input type="checkbox"/>	Proveitoso						
100. Inútil	<input type="checkbox"/>	Útil						
101. Feo	<input type="checkbox"/>	Bonito						
102. Complicado	<input type="checkbox"/>	Sinxelo						
103. Importante	<input type="checkbox"/>	Trivial						
104. Familiar	<input type="checkbox"/>	Estraño						
105. Repelente	<input type="checkbox"/>	Atraínte						
106. Agradable	<input type="checkbox"/>	Desagradable						
107. Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil						

# ESCALA SIACEPA

## SISTEMA INTEGRADO DE EVALUACIÓN DE ATRIBUCIONES CAUSALES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA

### CUADERNILLO

En este Cuadernillo encontrarás una serie de **cuestiones/frases** que hacen referencia a aspectos atribucionales, motivacionales y estratégicos que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje.

Rogamos leas cuidadosamente **todas las cuestiones/frases** que se presentan y contestes con la mayor objetividad que te sea posible. No existen contestaciones correctas o erróneas, porque las personas tienen distintas formas de orientarse hacia el estudio y el aprendizaje, en función de sus creencias y conocimientos sobre la forma de desarrollar y realizar su trabajo.

*Escribe tus datos personales en la parte superior de la Hoja de Respuestas. Cada cuestión/frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta.*

A continuación, indica tu respuesta trazando una raya o aspa (-/x) en la Hoja de Respuestas que se entrega, justo debajo de la sigla que consideres la más apropiada. **Fíjate bien lo que significa cada sigla:**

**TD:** Totalmente en Desacuerdo. **D:** En Desacuerdo. **MAD:** Más de Acuerdo que Desacuerdo. **A:** De Acuerdo. **TA:** Totalmente de Acuerdo.

Las cuestiones/frases, están ordenadas numéricamente por filas en la hoja de respuestas. Sigue esta numeración al contestar. Procura no dejar ninguna cuestión/frase sin contestar.

---

**Autor del Manual y Adaptación de Subescalas:** Alfonso Barca Lozano (Universidad de A Coruña). Procedencia: *Australian Council for Educational Research* (J. Biggs, 1987). Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento fotostático, electrónico o informático. Todos los derechos están reservados. © Copyright by Alfonso Barca Lozano. Depósito Legal C-684-2000. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña, A Coruña (España). E-Mail: [Barca@udc.es](mailto:Barca@udc.es)

REVISTA  
GALEGO-PORTUGUESA  
DE PSICOLOGÍA  
E EDUCACIÓN

**Edita:** Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación  
(Universidad de A Coruña e Universidad de Minho)

**Colabora:** Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Dirección  
General de Investigación y Desarrollo I+D). Xunta de Galicia.

# ESCALA SIACEPA

## I

### SUBESCALA E.A.C.M.

1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad.
3. A veces las notas mas bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.
5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.
7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.
8. A veces consigo buenas notas sólomente porque el material de estudio es fácil de aprender.
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.
10. Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un/una mala estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas.
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.
14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.
15. Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que *caigan* o salgan en el examen las preguntas que estudio.
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.
17. Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o a encontrarme en un mal momento.
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.
19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.

21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.
22. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan.
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.

## II

### SUBESCALA C.E.P.A.

1. Elegí estos estudios y estas materias principalmente por las posibilidades para mi futura carrera una vez que deje el Instituto, pero no porque esté interesado/a en ellas.
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.
3. Intento obtener buenas notas o puntuaciones altas en todas mis materias porque eso me da ventaja cuando tenga que competir con mis compañeros/as para buscar trabajo al salir del Instituto.
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra.
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real.
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y los completo con notas o apuntes que tomo de cosas que leo al respecto.
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.
8. Aunque me doy cuenta de que mis compañeros/as saben hacer las cosas mejor que yo, considero que lo que yo digo y hago es correcto.
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios.
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas.
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca.
13. Me guste o no, tengo que admitir que estudiar es para mí el medio para conseguir un trabajo bien pagado y seguro en el futuro.
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas.

15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as.
16. Prefiero las materias en las que sólo tengo que aprender hechos y detalles y no las que requieren un determinado número de lecturas y la comprensión del material que me señalan.
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema.
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan.
19. Incluso, cuando estudio duro para un examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante.
21. Preferiría ser el alumno/a de mayor éxito en el Instituto, aunque esto suponga ser enemigo o enemiga de alguno/a de mi clase.
22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar.
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras.
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas.
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de Secundaria trabajen en temas que están fuera de sus programas.
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo.
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia.
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo acerca de ese tema.
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo *extra* intentando averiguar más cosas sobre ellos.
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo.
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios.
33. Yo, el Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar.
34. No pierdo el tiempo en aprender cosas que ya sé y que estoy convencido/a de que no me van a preguntar en los exámenes.
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averiguando más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases.
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer.

*Asegúrate de que todas las preguntas/cuestiones estén contestadas.*

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA SIACEPA

II. SUBESCALA DE EVALUACION DE PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CEIPA)

ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA

(© Alfonso Barrio et al., 2000)

MS	MP	ML	EsS	EsP	EsL
TD D MAD A TA					
1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	32. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	33. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	34. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	36. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

MS/6:PD  
PC  
S

MP/6:PD  
PC  
S

ML/6:PD  
PC  
S

EsS/6:PD  
PC  
S

EsP/6:PD  
PC  
S

EsL/6:PD  
PC  
S

ES (MS+EsS)/2:PD ..... PC ..... S ..... EP (MP+EsP)/2: PD ..... PC ..... S ..... EL (ML+EsL)/2: PD ..... PC ..... S .....  
 C P-L (EP+EL)/2: PD ..... PC ..... S ..... C S-L (ES+EL)/2: PD ..... PC ..... S .....



---

# **ANEXO III**

---

**ECEA (Escala: Variables Familiares).  
Estructura Factorial, Comunidades y Fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).  
N = 1350 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.**

ITEM	Comunidades	FACTORES			
		SAT/FA	VA-FA/CA-ES	RE/EDU	RE/FAM-CEN
23. Meu pai/nai ou miña familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares	,672	,803			
27. Meu pai/nai ou miña familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores de clase	,608	,722			
31. Meu pai/nai ou miña familia esperan que cando remate a ESO/Bacharelato estudie Bacharelato/na Universidade	,552	,541			
32. Meu pai/nai ou miña familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez remate os meus estudos	,262	,383			
28. Meu pai/nai ou miña familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións	,668		,792		
29. Meu pai/nai ou miña familia cren que co meu esforzo e traballo podoo mellora-las calificación	,599		,759		
30. Meu pai/nai ou miña familia pensan que seguir estudando despois de rematar a ESO/Bacharelato non é unha perda de tempo	,460		,538		
24. Meu pai/nai ou miña familia recompénsanme ou elóxíame cando obteño boas notas	,580			,744	
26. Meu pai/nai ou miña familia normalmente recompénsanme ou elóxíame cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas	,601			,735	
25. Meu pai/nai ou miña familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiros de clase	,254			,489	
21. Meu pai/nai ou miña familia acuden ó Centro cando o titor ou a titora os chaman	,556				,735
22. Meu pai/nai ou miña familia acuden con frecuencia ó Centro para sabar sobre o meu rendemento nas distintas materias	,574				,727
<b>Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)</b>	<b>,6010</b>	<b>,5632</b>	<b>,5637</b>	<b>,4726</b>	<b>,2428</b>
<b>VALOR PROPIO</b>					
<b>% de la VARIANZA (Para cada Factor)</b>		<b>2,280</b>	<b>1,787</b>	<b>1,306</b>	<b>1,014</b>
<b>% de la Varianza total de la Escala para 4 factores: 53,231 %</b>		<b>19,000</b>	<b>14,893</b>	<b>10,885</b>	<b>8,454</b>

SAT/FA: Satisfacción de la Familia; VA-FA/CA-ES: Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo;  
RE/EDU: Refuerzo Educativo; RE/FAM-CEN: Relación Familia-Centro

**ECEA (Escala: Metas Académicas).  
Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad (  $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).  
N = 1355 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.**

ITEM	Comunalidades	FACTORES		
		ME/AP	ME/RE-RS	ME/RE-RS
34. Eu esforzome nos meus estudos porque resultárame interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas	,714	,822		
35. Eu esforzome nos meus estudos porque gústame e interésame o que estou estudando	,673	,810		
33. Eu esforzome nos meus estudos porque deixo aumentar os meus coñecementos e competencia	,598	,733		
36. Eu esforzome nos meus estudos porque sintome moi ben cando resolvo correctamente o meu traballo	,600	,718		
39. Eu esforzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o/a intelixente que son	,728		,850	
38. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos/as	,706		,831	
40. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai, meu pai ou a miña familia	,599		,761	
37. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser o/a que saque mellores notas	596		,725	
45. Eu esforzome nos meus estudos porque quero evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, desgustos ou outras situacións desagradables na familia	,402		,480	
43. Eu esforzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro	,648			,794
42. Eu esforzome nos meus estudos porque quero acadar un bo traballo no futuro	,747			,770
44. Eu esforzome nos meus estudos porque quero acadar unha boa posición social no futuro	,624			,746
41. Eu esforzome nos meus estudos porque quero rematar ben os meus estudos actuais	,605			,652
<b>Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)</b>	<b>,8321</b>	<b>,8249</b>	<b>,7980</b>	<b>,8157</b>
<b>VALOR PROPIO</b>				
<b>% de la VARIANZA (Para cada Factor)</b>		<b>4,422</b>	<b>2,444</b>	<b>1,373</b>
<b>% de la Varianza total de la Escala para 3 factores: 63,382%</b>		<b>34,018</b>	<b>18,800</b>	<b>10,563</b>

**ME/AP:** Metas de Aprendizaje; **ME/RE-RS:** Metas de Rendimiento/Refuerzo Social;  
**ME/RE-L:** Metas de Rendimiento/Logro

Escala de competencias lingüísticas do alumnado de ensinanza secundaria e bacharelato de Galicia

(Escala de Usos Lingüísticos)

Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).  
N = 984 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

ITEM	Comunalidades	FACTORES	
		LE/EN-FAM	LE/EN-ESC
27. Lingua que fala ou falaba a túa nai contigo	,843	,890	
28. Lingua que fala ou falaba o teu pai contigo	,815	,883	
30. Lingua que falas ou falabas ti co teu pai	,865	,825	
29. Lingua que falas ou falabas ti ca túa nai	,875	,824	
25. Lingua que falan ou falaban os teus avós paternos contigo	,607	,777	
24. Lingua que falan ou falaban os teus avós maternos contigo	,579	,758	
31. Lingua que falas ou falabas ti cos teus irmáns	,798	,743	
33. Lingua que falas ou falabas ti cos teus profesores	,802		,814
34. Lingua que falan ou falaban os teus profesores contigo	,601		,773
32. Lingua que falas ou falabas ti cos teus compañeiros do colexio	,765		,691
<b>Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)</b>	<b>,9281</b>	<b>,9419</b>	<b>,7738</b>
<b>VALOR PROPIO</b>		<b>6,325</b>	<b>1,227</b>
<b>% de la VARIANZA (Para cada Factor)</b>		<b>63,249</b>	<b>12,269</b>

**% de la Varianza total de la Escala para 2 factores: 75,518%**

LE/EN-FAM: Lengua en el Entorno Familiar;  
LE/EN-ESC: Lengua en el Entorno Escolar

**Escala de competencias lingüísticas do alumnado de ensinanza secundaria e bacharelato de Galicia**  
**Escala de Competencias Lingüísticas**  
**Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).**  
**N = 1330 alumnos de Educación Secundaria de Galicia.**

ITEM	Comunalidades	FACTORES	
		NI-CO/LE-GA	NI-CO/LE-CA
37. Sabes falar galego	,648	,803	
40. Entendes unha conversación normal en galego	,684	,793	
43. Les e entendes un texto escrito en galego	,726	,777	
46. Sabes escribir en galego	,681	,772	
36. Sabes falar castelán	,610		,781
45. Sabes escribir en castelán	,627		,728
42. Les e entendes un texto escrito en castelán	,667		,727
39. Entendes unha conversación normal en castelán	,550		,703
<b>Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)</b>	<b>,8544</b>	<b>,8399</b>	<b>,7753</b>
<b>VALOR PROPIO</b>		<b>4,010</b>	<b>1,182</b>
<b>% de la VARIANZA (Para cada Factor)</b>		<b>50,124</b>	<b>14,774</b>

**% de la Varianza total de la Escala para 2 factores: 64,898%**

<b>NI-CO/LE-GA: Nivel de Competencia en la Lengua Gallega;</b> <b>NI-CO/LE-CA: Nivel de Competencia en la Lengua Castellana</b>
--

**Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA)**  
**(EACM: Escala de Evaluación de Atribuciones Causales)**  
**Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).**  
**N = 1087 Alumnos de Educación Secundaria de Galicia**

ITEM	Comunalidades	FACTORES							
		PF/BRA	FM-S/RA	EE/BRA	AC/ARA	BC/BRA	AE/ARA	S/RA	
22. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan.	,569	,715							
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.	,593	,693							
10. Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un/una mala estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas.	,481	,638							
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesor no supo hacer interesantes.	,561	,556							
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.	,450	,403							
1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.	,456	,634							
15. Creo que mis anteriores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio.	,465	,608							
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesor utiliza formas de puntuación poco exigentes.	,446	,580							
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.	,405	,572							
8. A veces consigo buenas notas sóloamente porque el material de estudio es fácil de aprender.	,507	,566							
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.	,656	,784							
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.	,564	,739							
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.	,558	,697							
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.	,395	,364							
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.	,648	,783							







**Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA)**  
**(CEPA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje)**  
**Análisis Factorial de Segundo Orden**  
**Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad (  $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).**  
**N = 1084 Alumnos de Educación Secundaria de Galicia.**

ITEM	Comunalidades	FACTORES	
		EOR-SG	EOR-SP
<i>Enfoque de Logro</i>	,682	,808	
<i>Estrategias Profundo/Logro</i>	,611	,782	
<i>Motivo Profundo</i>	,529	,726	
<i>Motivo Superficial</i>	,416	,477	
<i>Enfoque Mixto 2</i>	,576		,712
<i>Motivo de Logro</i>	,420		,629
<i>Enfoque Mixto 1</i>	,422		,626
<i>Enfoque Superficial</i>	,385		,459
Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)	<b>,6941</b>	,7205	,5138
<b>VALOR PROPIO</b>		2,685	1,356
<b>% de la VARIANZA (Para cada Factor)</b>		33,565	16,956

**% de la Varianza total de la Escala para 2 factores: 50,522 %**

<p>EOR-SG: Enfoque de Orientación al Significado;  EOR-SP: Enfoque de Orientación Superficial</p>
---

---

# **ANEXO IV**

---

**BAREMOS DE LA ESCALA ECEA**  
**Escala de Actitudes Familiares**  
**(Muestra Educación Secundaria de Galicia)**

C	S	Satisfacción Familiar	Valoración Familiar de la Capacidad y Esfuerzo	Refuerzo Educativo	Relación Familia-Centro	S	C
99	100	5.00	5.00	5.00	5.00	100	99
95	83	4.50-4.99	--	4.67-4.99	--	83	95
90	76	4.25-4.49	--	4.33-4.66	--	76	90
85	71	4.00-4.24	--	--	--	71	85
80	67	3.80-3.99	--	4.00-4.32	4.50-4.99	67	80
75	63	3.75-3.79	--	--	--	63	75
70	60	3.50-3.74	--	3.67-3.99	--	60	70
65	57	--	4.67-4.99	--	--	57	65
60	55	3.25-3.49	--	--	4.00-4.49	55	60
55	52	--	--	3.33-3.66	--	52	55
50	50	3.00-3.24	4.33-4.66	--	--	50	50
45	48	--	--	3.00-3.32	3.50-3.99	48	45
40	45	--	--	--	--	45	40
35	42	2.75-2.99	--	2.67-2.99	--	42	35
30	39	--	4.00-4.32	--	3.00-3.49	39	30
25	36	2.50-2.74	--	2.33-2.66	--	36	25
20	33	--	3.67-3.99	--	--	33	20
15	29	2.25-2.49	--	2.00-2.32	--	29	15
10	24	--	3.33-3.66	1.67-1.99	2.50-2.99	24	10
5	18	2.00-2.24	3.00-3.32	1.33-1.66	2.00-2.49	18	5
1	1	1.00-1.99	1.00-2.99	1.00-1.32	1.00-1.99	1	1
N		1373	1371	1373	1374	N	
Mé dia		3.15	4.33	3.16	3.76	Mé dia	
Desviación típica		.800	.701	.975	.941	Desviación típica	
Varianza		.640	.492	.950	.886	Varianza	
Asimetría		.008	-1.084	-.263	-.581	Asimetría	
Curtosis		-.333	1.107	-.517	-.076	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA ECEA**  
**Escala de Metas Académicas**  
**(Muestra Educación Secundaria de Galicia)**

C	S	Metas de Aprendizaje	Metas de Rendimiento/Refuerzo Social	Metas de Rendimiento/Logro	S	C
99	100	5.00	4.80-5.00	5.00	100	99
95	83	--	4.00-4.79	--	83	95
90	76	4.75-4.99	3.80-3.99	--	76	90
85	71	4.50-4.74	3.60-3.79	--	71	85
80	67	4.25-4.49	3.40-3.59	--	67	80
75	63	--	3.20-3.39	4.75-4.99	63	75
70	60	4.00-4.24	3.00-3.19	--	60	70
65	57	--	--	4.50-4.74	57	65
60	55	--	--	--	55	60
55	52	3.75-3.99	2.80-2.99	--	52	55
50	50	--	2.60-2.79	4.25-4.49	50	50
45	48	3.50-3.74	2.40-3.59	--	48	45
40	45	--	--	4.00-4.24	45	40
35	42	3.25-3.49	2.20-2.39	--	42	35
30	39	--	2.00-2.19	3.75-3.99	39	30
25	36	3.00-3.24	--	--	36	25
20	33	--	1.80-1.99	3.50-3.74	33	20
15	29	2.75-2.99	1.60-1.79	3.25-3.49	29	15
10	24	2.50-2.74	1.40-1.59	3.00-3.24	24	10
5	18	2.00-2.49	1.00-1.39	2.75-2.99	18	5
1	1	1.00-1.99	--	1.00-2.74	1	1
N		1371	1370	1370	N	
Media		3.63	2.59	4.14	Media	
Desviación típica		.827	.877	.797	Desviación típica	
Varianza		.684	.769	.635	Varianza	
Asimetría		-.606	.080	-1.187	Asimetría	
Curtosis		.448	-.494	1.784	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA**  
**Usos Lingüísticos**

*(Muestra Educación Secundaria de Galicia)*

C	S	Lengua en el Entorno Familiar	Lengua en el Entorno Escolar	S	C
99	100	4.00-5.00	4.00-5.00	100	99
95	83	--	3.67-3.99	83	95
90	76	--	3.33-3.66	76	90
85	71	--	3.00-3.32	71	85
80	67	--	--	67	80
75	63	3.86-3.99	--	63	75
70	60	3.46-3.85	2.67-2.99	60	70
65	57	3.14-3.45	--	57	65
60	55	3.00-3.13	2.33-2.66	55	60
55	52	2.71-2.99	--	52	55
50	50	2.57-2.70	2.00-2.32	50	50
45	48	2.43-2.56	--	48	45
40	45	2.29-2.42	--	45	40
35	42	2.14-2.28	--	42	35
30	39	2.00-2.13	1.67-1.99	39	30
25	36	1.86-1.99	--	36	25
20	33	1.57-1.85	--	33	20
15	29	1.43-1.56	--	29	15
10	24	1.29-1.42	1.33-1.66	24	10
5	18	1.00-1.28	1.00-1.32	18	5
1	1	--	--	1	1
N		1331	1327	N	
Media		2.66	2.28	Media	
Desviación típica		1.034	.789	Desviación típica	
Varianza		1.070	.622	Varianza	
Asimetría		.010	.453	Asimetría	
Curtosis		-1.277	-.509	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA**  
*Nivel de Competencias Linguísticas*  
*(Muestra Educación Secundaria de Galicia)*

C	S	Lengua en el Entorno Familiar	Lengua en el Entorno Escolar	S	C
99	100	4.00-5.00	4.00-5.00	100	99
95	83	--	3.67-3.99	83	95
90	76	--	3.33-3.66	76	90
85	71	--	3.00-3.32	71	85
80	67	--	--	67	80
75	63	3.86-3.99	--	63	75
70	60	3.46-3.85	2.67-2.99	60	70
65	57	3.14-3.45	--	57	65
60	55	3.00-3.13	2.33-2.66	55	60
55	52	2.71-2.99	--	52	55
50	50	2.57-2.70	2.00-2.32	50	50
45	48	2.43-2.56	--	48	45
40	45	2.29-2.42	--	45	40
35	42	2.14-2.28	--	42	35
30	39	2.00-2.13	1.67-1.99	39	30
25	36	1.86-1.99	--	36	25
20	33	1.57-1.85	--	33	20
15	29	1.43-1.56	--	29	15
10	24	1.29-1.42	1.33-1.66	24	10
5	18	1.00-1.28	1.00-1.32	18	5
1	1	--	--	1	1
N		1331	1327	N	
Media		2.66	2.28	Media	
Desviación típica		1.034	.789	Desviación típica	
Varianza		1.070	.622	Varianza	
Asimetría		.010	.453	Asimetría	
Curtosis		-1.277	-.509	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA**  
**Actitudes Lingüísticas de Primer Orden**

**(Muestra Educación Secundaria de Galicia)**

C	S	Actitud hacia estudiar Gallego	Actitud hacia hablar Gallego	Actitud hacia estudiar Castellano	Actitud hacia hablar Castellano	S	C
99	100	7.00	7.00	7.00	7.00	100	99
95	83	6.90-6.99	--	--	--	83	95
90	76	6.60-6.89	6.80-6.99	6.60-6.99	6.90-6.99	76	90
85	71	6.40-6.59	6.60-6.79	6.40-6.59	6.70-6.89	71	85
80	67	6.20-6.39	6.40-6.59	6.30-6.39	6.50-6.69	67	80
75	63	6.10-6.19	6.20-6.39	6.10-6.29	6.40-939	63	75
70	60	5.90-6.09	6.00-6.19	6.00-6.09	6.30-6	60	70
65	57	5.70-5.89	5.80-5.99	5.90-5.99	6.20-6.29	57	65
60	55	5.50-5.69	5.70-5.70	5.80-5.89	6.00-6.19	55	60
55	52	5.40-5.49	5.50-5.69	5.60-5.79	5.90-5.99	52	55
50	50	5.3029	5.40-5.49	5.45-5.59	5.80-5.89	50	50
45	48	5.10-5	5.20-5.39	5.30-5.44	5.60-5.79	48	45
40	45	5.00-5.09	5.00-5.19	5.20-5.29	5.50-49	45	40
35	42	4.80-4.99	4.80-4.99	5.00-5.19	5.30-5	42	35
30	39	4.60-4.79	4.70-4.79	4.70-4.99	5.10-09	39	30
25	36	4.40-4.59	4.50-4.69	4.50-4.69	4.80-5	36	25
20	33	4.20-4.39	4.30-09	4.30-4.49	4.60-4.79	33	20
15	29	4.00-4.19	4.10-4	4.00-4.29	4.50-4.59	29	15
10	24	3.80-3.99	4.00-99	--	4.12-4.49	24	10
5	18	3.40-3-79	3.60-3	3.70-3.99	4.00-4.11	18	5
1	1	1.00-3.39	1.00-3.59	1.00-3.69	1.00-3.99	1	1
N		1260	1261	1260	1261	N	
Media		5,19	5,30	5,33	5,62	Media	
Desviación típica		1,095	1,103	1,021	,976	Desviación típica	
Varianza		1,198	1,216	1,042	,952	Varianza	
Asimetría		-,452	-,485	-,319	-,465	Asimetría	
Curtosis		,101	,233	-,635	-,601	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA**  
*Actitudes Lingüísticas de Segundo Orden*  
*(Muestra Educación Secundaria de Galicia)*

C	S	Actitud hacia el Gallego	Actitud hacia el Castellano	S	C
99	100	7.00	7.00	100	99
95	83	6.85-6.99	6.90-6.99	83	95
90	76	6.65-6.84	6.65-6.89	76	90
85	71	6.45-6.64	6.50-6.64	71	85
80	67	6.25-6.44	6.35-6.49	67	80
75	63	6.10-6.24	6.20-6.34	63	75
70	60	5.90-6.09	6.10-6.19	60	70
65	57	5.75-5.89	6.00-6.09	57	65
60	55	5.60-5.74	5.85-5.99	55	60
55	52	5.45-5.59	5.75-5.84	52	55
50	50	5.30-5.44	5.60-5.74	50	50
45	48	5.15-5.29	5.45-5.59	48	45
40	45	5.00-5.14	5.35-5.44	45	40
35	42	4.85-4.99	5.15-5.34	42	35
30	39	4.63-4.87	4.95-5.14	39	30
25	36	4.45-4.62	4.75-4.94	36	25
20	33	4.30-4.44	4.50-4.74	33	20
15	29	4.10-4.29	4.30-4.49	29	15
10	24	4.00-4.09	4.10-4.29	24	10
5	18	3.60-3.99	4.00-4.09	18	5
1	1	1.00-3.59	1.00-3.99	1	1
N		1261	1261	N	
Media		5.25	5.48	Media	
Desviación típica		1.053	.936	Desviación típica	
Varianza		1.108	.876	Varianza	
Asimetría		-.456	-.358	Asimetría	
Curtosis		.242	-.642	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA S.I.A.C.E.P.A.  
SUBESCALA E.A.C.M.**

**(Muestra Educación Secundaria de Galicia)**

C	S	Atribución al Profesorado del Rendimiento Académico	Atribución a la Fucilidad de las Materia y la Suerte del Rendimiento Académico	Atribución al Esfuerzo realizado del Bajo Rendimiento Académico	Atribución a la Capacidad del Alto Rendimiento Académico	Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico	Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico	Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico	S	C
99	100	5.00	4.40-5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	100	99
95	83	4.40-4.99	3.80-4.39	4.75-4.99	4.67-4.99	4.33-4.99	--	--	83	95
90	76	--	3.60-3.79	4.50-4.74	4.33-4.66	4.00-4.32	--	4.50-4.99	76	90
85	71	3.80-4.39	3.40-3.59	--	--	3.67-3.99	--	--	71	85
80	67	3.60-3.79	3.20-3.39	4.25-4.39	4.00-4.32	3.33-3.66	4.50-4.99	4.00-4.49	67	80
75	63	3.40-3.59	3.00-3.19	4.00-4.24	--	--	--	--	63	75
70	60	--	--	--	3.67-3.99	3.00-3.32	--	--	60	70
65	57	3.20-3.39	2.80-2.99	3.75-3.99	--	--	4.00-4.49	--	57	65
60	55	--	--	--	--	2.67-2.99	--	3.50-3.99	55	60
55	52	3.00-3.19	2.60-2.79	--	3.33-3.66	--	--	--	52	55
50	50	2.80-2.99	--	3.50-3.74	--	--	--	--	50	50
45	48	--	2.40-2.59	--	3.00-3.32	2.33-2.66	3.50-3.99	--	48	45
40	45	2.60-2.79	--	3.25-3.49	--	--	--	--	45	40
35	42	--	2.20-2.39	--	--	--	--	3.00-3.49	42	35
30	39	--	--	3.00-3.24	--	2.00-2.32	--	--	39	30
25	36	2.40-2.59	2.00-2.19	--	2.67-2.99	--	3.00-3.49	--	36	25
20	33	--	--	2.75-2.99	--	--	--	--	33	20
15	29	2.20-2.39	1.80-1.99	--	2.33-2.66	1.67-1.99	--	2.50-2.99	29	15
10	24	2.00-2.19	--	2.50-2.74	--	--	2.50-2.99	--	24	10
5	18	1.80-1.99	1.40-1.79	2.25-2.49	2.00-2.32	1.33-1.66	2.00-2.49	2.00-2.49	18	5
1	1	1.00-1.79	1.00-1.39	1.00-2.24	1.00-1.99	1.00-1.32	1.00-1.99	1.00-1.99	1	1
N		1087	1087	1087	1087	1087	1087	1087	N	
Media		2.94	2.59	3.52	3.30	2.64	3.76	3.46	Media	
Desviación típica		.764	.723	.786	.860	.877	.903	.853	Desviación típica	
Varianza		.584	.523	.619	.740	.770	.816	.728	Varianza	
Asimetría		.275	.307	-.140	-.116	.330	-.509	-.327	Asimetría	
Curtosis		-.129	-.128	-.515	-.223	-.217	-.139	-.106	Curtosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA S.I.A.C.E.P.A.**

**SUBESCALA C.E.P.A.**

**FACTORES DE 2º ORDEN**

*(Muestra Educación Secundaria de Galicia)*

C	S	Estrategias Profundo/Lógico	Enfoque de Logro	Motivo Profundo	Motivo de Logro	Motivo Superficial	Enfoque Superficial	Enfoque Mixto 1	Enfoque Mixto 2	S	C
99	100	4.52-5.00	5.00	5.00	4.54-5.00	5.00	4.40-5.00	5.00	5.00	100	99
95	83	4.00-4.51	4.80-4.99	--	3.75-4.53	4.75-4.99	4.00-4.39	--	4.50-4.99	83	95
90	76	3.63-3.99	4.60-4.79	4.67-4.99	3.50-3.74	--	3.80-3.99	4.50-4.99	4.00-4.49	76	90
85	71	3.50-3.62	4.40-4.59	4.33-4.66	3.25-3.49	4.50-4.74	3.60-3.79	4.00-4.49	--	71	85
80	67	3.38-3.49	4.20-4.39	--	3.00-3.24	4.25-4.49	--	--	3.50-3.99	67	80
75	63	3.25-3.37	--	--	--	--	3.40-3.59	--	--	63	75
70	60	3.13-3.24	4.00-4.19	4.00-4.32	2.75-2.99	4.00-4.24	--	3.50-3.99	--	60	70
65	57	3.03-3.12	-	--	--	--	3.20-3.39	--	3.00-3.49	57	65
60	55	3.00-3.02	3.80-3.99	--	2.50-2.74	--	--	--	--	55	60
55	52	2.88-2.99	-	3.67-3.99	--	3.94-3.99	--	--	--	52	55
50	50	2.75-2.87	3.60-3.79	--	2.20-2.49	3.75-3.93	3.00-3.19	--	--	50	50
45	48	--	--	--	--	--	--	3.00-3.49	--	48	45
40	45	2.63-2.74	3.40-3.59	3.33-3.66	--	--	2.80-2.99	--	2.50-2.99	45	40
35	42	2.50-2.62	-	--	2.00-2.19	3.50-3.74	--	--	--	42	35
30	39	--	3.20-3.39	--	--	--	--	--	--	39	30
25	36	2.38-2.49	--	3.00-3.32	--	3.25-3.49	2.60-3.79	2.50-2.99	--	36	25
20	33	2.25-2.37	3.00-3.19	--	1.75-1.99	--	--	--	2.00-2.49	33	20
15	29	2.13-2.24	--	2.67-2.99	--	3.00-3.24	2.40-3.59	--	--	29	15
10	24	2.00-2.12	2.60-2.99	--	1.50-1.74	--	2.20-2.39	2.00-1.49	--	24	10
5	18	1.75-1.99	2.40-2.59	2.33-2.66	1.25-1.49	2.75-2.99	2.00-2.19	--	1.50-1.99	18	5
1	1	1.00-1.47	1.00-2.39	1.00-2.32	1.00-1.24	1.00-2.74	1.00-1.99	1.00-1.99	1.00-1.49	1	1
N		1084	1084	1084	1084	1084	1084	1084	1084	N	
Media		2.83	3.61	3.63	2.43	3.77	3.04	3.26	2.95	Media	
Desviación típica		.673	.736	.790	.775	.665	.618	.877	.840	Desviación típica	
Varianza		.453	.542	.624	.601	.442	.384	.770	.705	Varianza	
Asimetría		.172	-.500	-.404	.498	-.493	-.073	-.171	.236	Asimetría	
Curiosis		.386	.550	.004	.179	.812	.268	-.116	-.127	Curiosis	

**BAREMOS DE LA ESCALA S.I.A.C.E.P.A.**  
**SUBESCALA C.E.P.A.**  
**FACTORES DE 2º ORDEN**  
**(Muestra Educación Secundaria de Galicia)**

C	S	Enfoque Orientado al Significado	Enfoque Orientación Superficial	S	C
99	100	4.69-5.00	4.14-5.00	100	99
95	83	4.32-4.68	3.75-4.13	83	95
90	76	4.11-4.31	3.59-3.74	76	90
85	71	4.00-4.10	3.43-3.58	71	85
80	67	3.89-3.99	3.31-3.42	67	80
75	63	3.80-3.88	3.24-3.30	63	75
70	60	3.73-3.79	3.16-3.23	60	70
65	57	3.66-3.72	3.10-3.15	57	65
60	55	3.59-3.65	3.03-3.09	55	60
55	52	3.52-3.58	2.96-3.02	52	55
50	50	3.47-3.51	2.91-2.95	50	50
45	48	3.41-3.46	2.85-2.90	48	45
40	45	3.34-3.40	2.78-2.84	45	40
35	42	3.27-3.33	2.71-2.77	42	35
30	39	3.21-3.26	2.66-2.70	39	30
25	36	3.13-3.20	2.59-2.65	36	25
20	33	3.04-3.12	2.51-2.58	33	20
15	29	2.96-3.03	2.43-2.50	29	15
10	24	2.83-2.95	2.31-2.42	24	10
5	18	2.64-2.82	2.15-2.30	18	5
1	1	1.00-2.63	1.00-2.14	1	1
N		1084	1084	N	
Media		3.46	2.92	Media	
Desviación típica		.530	.498	Desviación típica	
Varianza		.281	.248	Varianza	
Asimetría		-.282	.001	Asimetría	
Curtosis		.897	.527	Curtosis	

**SOLICITUD DE TESIS O MEMORIAS DE LICENCIATURA O PROYECTOS FIN DE CARRERA**

( A cubrir por el solicitante)

AUTOR: BRENLLA BLANCO, J.C.

TITULO: ATRIBUCIONES CAUSALES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2004

TESIS, MEMORIA DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD, PROYECTO FIN DE CARRERA FACULTAD DE:

**Declaración:**

Al solicitar el ejemplar de esta tesis, memoria, proyecto me comprometo a hacer uso de ella exclusivamente para fines de estudio privado o de investigación, no reproduciendo el texto más que en breves citas entrecomilladas, indicando el nombre del autor y la fuente.

Firma del solicitante

*P. Pilar Teruel*

En Zaragoza a 19 de diciembre 2007

**Datos del solicitante**

Apellidos, nombre: TERUEL MELERO, M.ª PILAR

Dirección: FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Teléfono: 976/763430

