



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOXIA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

TESE DE DOUTORAMENTO

ENFOQUES DE APRENDIZAXE,
ESTRATÉXIAS E AUTOCONCEITO
NO ALUNADO GALEGO
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Autor

Humberto Morán Fraga

Director

Prof. Dr. Alfonso Barca Lozano

A Coruña

2004



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Alfonso Barca Lozano, catedrático de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña, na súa calidade de Director da Tese de Doutoramento titulada ***ENFOQUES DE APRENDIZAXE, ESTRATÉXIAS E AUTOCONCEITO NO ALUNADO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL***, da que é autor **Humberto Morán Fraga**, Licenciado en Filosofía e Ciencias da Educación, sección de Psicoloxía, pola Universidade de Santiago de Compostela,

INFORMA que dita tese de doutoramento cumpre todas as condicións formais e os requerimentos conceptuais, metodolóxicos e técnicos para ser lida en defensa pública ante o tribunal correspondente.

E para que conste aos efectos oportunos, asino en A Coruña a 17 de abril de 2004.

Humberto Morán Fraga

*Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito
no alunado galego de formación profesional*

Tese de doutoramento dirixida polo profesor Dr. Alfonso Barca Lozano

Universidade da Coruña

Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación

A Coruña

2004

*a Maria
naturalmente*

RESUMO

A tese de doutoramento titulada *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional* consiste nunha investigación planeada co propósito de coñecer os procesos de aprendizaxe que desenvolve o alunado desta etapa da educación secundaria pós-obrigatoria e determinar a influencia que exercen sobre o seu rendimento académico un conxunto de variábeis cognitivo-motivacionais relativas a diversos aspectos persoais, familiares e dos propios procesos de aprendizaxe. O deseño da investigación está baseado no *modelo 3P do ensino e a aprendizaxe* (Biggs, 1993, 1996), que contempla un sistema dinámico integrado polas variábeis *presaxio*, *proceso* e *produto*. As variábeis *presaxio* inclúen as *atribuícións causais do rendimento* (Weiner, 1986) e o *autoconceito* (Marsh e Shavelson, 1985; Markus e Kitayama, 1991), ademais das *concepcións do alunado sobre o fracaso escolar*, os seus *intereses "culturais"*, as *condicións de estudo* na casa e as *actitudes familiares ante o estudo* (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002a,b). As variábeis *proceso* están representadas polos *enfoques de aprendizaxe* (Biggs, 1987a,b,c; Entwistle, 1987) e as *metas académicas* do alunado (Dweck, 1986; Hayamizu e Weiner, 1991), e a variábel *produto* ven definida polo *rendimento académico* expresado nas cualificacións escolares.

Empregáronse como instrumentos básicos de avaliación e medición o *Cuestionario de Datos Persoais, Familiares e Académicos* (CDPFA) de Barca, Porto e Santórum (1987), o *Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe* (SIACEPA) de Barca (2000) formado polas subescalas *EACM* e *CEPA* –sendo esta última unha adaptación do *LPQ* de Biggs (1987a)– e a *Escala de Avaliación do Autoconceito* para adolescentes (ESAVA-2) que constitui unha adaptación do *SDQ-II* de Marsh (1991).

A amostra do estudo ficou formada por 771 alumnos/as pertencentes ás catro familias profesionais máis representativas desta etapa educativa (*administración, electricidade-electrónica, mantemento de vehículos e sanidade*) e a información foi recollida através de sesións de traballo desenvolvidas co alunado durante o horario escolar ordinario. Os datos foron analizados en primeiro lugar mediante análises factoriais coa finalidade de explorar a estrutura e organización dos diferentes factores neste alunado e contribuir a perfilar o seu significado e interpretación. A continuación estudáronse mediante análises de varianza as diferenzas entre o alunado en función do

xénero, da familia profesional e do rendimento alcanzado e estableceron-se as caracterizacións oportunas. Finalmente, mediante análises de regresión abordaron-se os efectos xerais e específicos das diferentes variábeis coa finalidade de identificar os determinantes dos procesos de aprendizaxe e do rendimento académico do alunado.

Os resultados mostran que os procesos de aprendizaxe que este alunado desenvolve habitualmente veñen determinados fundamentalmente polas atribuícións causais. As atribuícións controlábeis e internas teñen un peso significativo na determinación dos procesos baseados nos enfoques orientados ao significado e nas metas de aprendizaxe, procesos que en menor medida tamén reciben a influencia do autoconceito académico, das actitudes familiares que expresan confianza no alunado e das condicións de estudo que reflecten uso de recursos, organización e autonomía nas decisións. Pola súa parte, as atribuícións incontrolábeis e externas determinan especialmente os procesos baseados nos enfoques orientados à reprodución e nas metas de reforzo social, que secundariamente tamén reciben a influencia de certas atribuícións internas, das dimensións sociais do autoconceito e das prácticas familiares que reforzan externamente o rendimento.

Os resultados revelan igualmente que o determinante máis importante do rendimento que obtén o alunado é o autoconceito académico. Estas autopercepcións do alunado relativas aos aspectos académicos representan a súa autoimaxe como estudantes e determinan poderosamente o seu rendimento, que ademais tamén recibe a positiva influencia das actitudes familiares que expresan satisfacción cos resultados e confianza nas posibilidades do aluno/a e dos procesos baseados nos enfoques orientados ao significado e nas metas de aprendizaxe, ao tempo que recibe a influencia negativa das dimensións do autoconceito social (especialmente a “capacidade física”) e dos procesos baseados nos enfoques orientados à reprodución e nas metas de reforzo social.

AGRADECIMENTOS

En primeiro lugar quero mostrar o meu agradecimento a todos os alumnos e alunas dos diversos ciclos de formación profesional que co seu traballo e coas suas respostas proporcionaron a base empírica deste proxecto. Sen a sua participación esta investigación simplemente non tería existido.

Xunto a eles debo facer un recoñecimento especial ao profesorado, e particularmente aos tutores/as deste alunado, por todas as facilidades prestadas para concertar e desenvolver nos centros as sesións cos grupos e o proceso de recolla de datos e información. A sua disponibilidad foi en xeral magnífica e a sua xenerosidade, en moitos casos, exemplar.

Por outra parte estou sumamente agradecido ao meu director de tese, o profesor Alfonso Barca, quen mostrou desde o principio un apoio decidido ao proxecto e soubo combinar en todo momento a dirección técnico-científica do traballo coa transmisión do seu optimismo e confianza.

Tamén debo agradecer as suxestións do profesor Manuel Peralbo, que me orientaron na ordenación do deseño xeral da investigación, e as axudas proporcionadas por Juan Carlos Brenlla, que me permitiron adquirir maior soltura no uso dos programas de tratamento estatístico.

Desexo igualmente mencionar, cando menos de forma conxunta, o meu recoñecimento a moitos compañeiros e compañeiras cos que teño traballado e cos que tanto teño aprendido “ao pé da obra” sobre o ensino e a aprendizaxe através da colaboración, do intercambio de experiencias e da reflexión sobre a acción.

Finalmente debo deixar constancia da oportunidade que supuxo para min a concesión por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria dunha “licencia” durante o curso 2002-2003, que me facilitou o tempo necesario para concluir esta tese de doutoramento.

ÍNDICE XERAL

RESUMO	9
AGRADECIMENTOS	11
ÍNDICE XERAL	13
LIMIAR	25

I. MARCO TEÓRICO

1. A APRENDIZAXE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ALUNADO	33
1.1. A INVESTIGACIÓN DA EXPERIENCIA DE APRENDER	35
1.1.1. Da “adquisición de respostas” à “construción de significados”	35
1.1.2. A concepción construtivista do ensino e da aprendizaxe	39
1.2. A CONVERXENCIA COGNITIVO-MOTIVACIONAL	43
1.2.1. A liña pioneira dos enfoques de aprendizaxe	43
1.2.2. A relevancia dos factores motivacionais	45
2. OS ENFOQUES DE APRENDIZAXE	47
2.1. ANTECEDENTES DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE: NÍVEIS DE PROCESAMENTO, APROXIMACIÓNS AO ESTUDO E ESTILOS DE APRENDIZAXE	49
2.1.1. Ference Marton e o grupo de Göteborg	49
2.1.2. Noel Entwistle e o grupo de Lancaster	54
2.1.3. Gordon Pask e os estilos de aprendizaxe	60

2.2. CARACTERIZACIÓN OPERATIVA DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE	63
2.2.1. A investigación en Europa e Estados Unidos	63
2.2.1.1. <i>Entwistle e os primeiros inventários do grupo de Lancaster</i>	63
2.2.1.2. <i>Schmeck e o Inventário de Procesos de Aprendizaxe</i>	68
2.2.1.3. <i>O Inventário de Aproximacións ao Estudo e Procesos de Aprendizaxe</i>	70
2.2.1.4. <i>Revisións e desenvolvementos do ASI</i>	73
2.2.2. A investigación de John Biggs en Australia	76
2.2.2.1. <i>O proceso de estudo e a operacionalización das suas dimensións</i>	76
2.2.2.2. <i>Componentes do proceso: motivos e estratexias</i>	79
2.2.2.3. <i>Os enfoques de aprendizaxe: prototipos e características</i>	82
2.2.2.4. <i>Investigacións e resultados co LPQ</i>	88
2.3. ENFOQUES DE APRENDIZAXE E PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE	96
2.3.1. Propostas e modelos	96
2.3.1.1. <i>A percepción do contexto e os enfoques de aprendizaxe</i>	96
2.3.1.2. <i>O modelo heurístico de Noel Entwistle</i>	98
2.3.1.3. <i>O modelo sistémico de John Biggs</i>	98
2.3.2. Os enfoques de aprendizaxe e a actividade do profesorado	106
2.3.3. Enfoques de aprendizaxe e correlatos motivacionais	109
2.4. RECONCEPTUALIZACIÓN DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE. PERSPECTIVA ACTUAL.	112
2.4.1. A revisión dos modelos clásicos	112
2.4.2. Modelos alternativos na análise e interpretación dos “enfoques”	114

3. ESTRATÉXIAS, MOTIVACIÓN E AUTORREGULACIÓN DA APRENDIZAXE	121
3.1. AS ESTRATÉXIAS DE APRENDIZAXE	123
3.1.1. Conceito e función das estratexias	123
3.1.2. A metacognición e o uso estratéxico do coñecimento	125
3.1.3. Tipos e clasificación de estratexias	129
3.2. AS ATRIBUIZÓNS CAUSAIS	135
3.2.1. Teoría atribucional de Weiner	135
3.2.2. Outras perspectivas atribucionais	140
3.3. AS METAS ACADÉMICAS	142
3.3.1. Metas académicas e padróns motivacionais	144
3.3.2. Correlatos motivacionais e contextuais	149
3.4. A AUTORREGULACIÓN DA APRENDIZAXE	154
4. O AUTOCONCEITO NO ÁMBITO ACADÉMICO	157
4.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AO AUTOCONCEITO	159
4.1.1. Elementos para definir o construto	159
4.1.2. Autoconceito, autoimaxe e autoestima	161
4.1.3. Referencias e modelos teóricos	163
4.2. CARACTERÍSTICAS XERAIS DO AUTOCONCEITO	168
4.2.1. Características estruturais	168
4.2.2. Características funcionais	171

4.3. DINÁMICA XERAL DO AUTOCONCEITO: CONSTRUCCIÓN, FUNCIONAMENTO E DESENVOLVIMENTO	173
4.3.1. Fontes de información autorreferente	173
4.3.2. Mecanismos e estratexias no procesamento da información	176
4.3.2.1. <i>Estratexias funcionais</i>	176
4.3.2.2. <i>Sesgos no procesamento da información</i>	177
4.3.2.3. <i>Procesos de decisión e control</i>	180
4.3.3. Modelo de funcionamento	183
4.3.4. Desenvolvemento do autoconceito	187
4.4. AUTOCONCEITO E RENDIMENTO ACADÉMICO	193
4.4.1. Modelos explicativos e evidencias empíricas	193
4.4.2. Variábeis moduladoras e contextuais	196
4.4.2.1. <i>Atribuícións, metas e enfoques de aprendizaxe</i>	196
4.4.2.2. <i>Familia, profesorado e grupo de pares</i>	198
4.4.3. Un marco de relacións no contexto da aula	200
5. O RENDIMENTO ACADÉMICO NO MARCO DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE ESCOLAR	203
5.1. APRENDIZAXE E RENDIMENTO	205
5.2. VARIÁBEIS QUE CONDICIONAN E DETERMINAN O RENDIMENTO ACADÉMICO	207
5.2.1. As variábeis persoais	209
5.2.2. As variábeis contextuais	211
5.2.2.1. <i>Variábeis familiares, aprendizaxe e rendimento</i>	212
6. SÍNTESE E CONCLUSIÓNS	221

II. ESTUDO EMPÍRICO

1. MARCO XERAL DA INVESTIGACIÓN	239
1.1. ACCIÓN E INVESTIGACIÓN NA EDUCACIÓN FORMAL	241
1.2. A INVESTIGACIÓN DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA	244
 2. DESEÑO DA INVESTIGACIÓN	 247
2.1. MODELO OPERATIVO	249
2.2. OBXECTIVOS E HIPÓTESES	254
2.3. DESCRICIÓN DAS VARIÁBEIS	257
2.4. INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN E MEDICIÓN	263
2.4.1. Aspectos xerais do procedemento cos instrumentos	263
2.4.2. Cuestionario de Datos Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)	266
2.4.3. Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIACEPA.)	271
2.4.3.1. Subescala EACM	271
2.4.3.2. Subescala CEPA	273
2.4.4. Escala de Avaliación do Autoconceito para Adolescentes (ESAVA-2)	278
2.4.5. Cuestionario do Profesorado sobre o Ensino e a Aprendizaxe (CPEA)	281
2.5. PROCEDIMENTO E TÉCNICAS DE ANÁLISE	284
2.6. POBOACIÓN E AMOSTRA	287
2.6.1. Análise da poboación	287
2.6.1.1. <i>Estrutura e organización da Formación Profesional Específica</i>	287
2.6.1.2. <i>O alunado da Formación Profesional de Grau Médio</i>	289

2.6.2. Selección da amostra	294
2.6.3. Descrición da amostra	301
2.6.3.1. <i>Xénero e Idade</i>	301
2.6.3.2. <i>Familia Profesional e Ciclo Formativo</i>	303
2.6.3.3. <i>Provincia e Centro</i>	307
2.6.3.4. <i>Língua habitual</i>	309
2.6.3.5. <i>Actividade laboral</i>	310
2.6.3.6. <i>Nível de estudos dos pais</i>	311
2.6.3.7. <i>Traxectoria escolar e rendimento anterior</i>	313
2.6.3.8. <i>Rendimento actual: cualificacións e grupos de rendimento</i>	319
3. ANÁLISE E DISCUSIÓN DOS RESULTADOS	321
3.1. DESCRICIÓN XERAL DOS RESULTADOS	323
3.1.1. Variábeis persoais, familiares e académicas (CDPFA)	323
3.1.1.1. <i>Estrutura e organización das variábeis na amostra</i>	323
3.1.1.2. <i>Puntuacións medias das variábeis persoais, familiares e académicas na amostra</i>	331
3.1.2. Atribuícións causais do rendimento académico (EACM)	335
3.1.2.1. <i>Estrutura e organización das atribuícións na amostra</i>	335
3.1.2.2. <i>Puntuacións medias das atribuícións causais no alunado da amostra</i>	341
3.1.3. Enfoques de aprendizaxe (CEPA)	342
3.1.3.1. <i>Estrutura e organización dos enfoques na amostra</i>	342
3.1.3.2. <i>Puntuacións medias dos enfoques de aprendizaxe no alunado da amostra</i>	356
3.1.4. Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2)	358
3.1.4.1. <i>Estrutura e organización das dimensións do autoconceito na amostra</i>	358
3.1.4.2. <i>Puntuacións medias das dimensións do autoconceito no alunado da amostra</i>	364
3.1.5. Características do profesorado e concepcións docentes	366
3.1.6. Síntese e conclusións sobre a descrición xeral dos resultados	374

3.2. ASOCIACIÓNS E INTERINFLUÉNCIAS DAS VARIÁBEIS	380
3.2.1. Correlacións xerais e parciais das variábeis	380
3.2.2. Diferenzas en función do xénero	385
3.2.3. Diferenzas en función do rendimento	395
3.2.4. Diferenzas en función da familia profesional	407
3.2.5. Conclusións sobre as asociacións e interinfluencias das variábeis	426
3.3. EFEITOS XERAIS E ESPECÍFICOS DAS VARIÁBEIS	431
3.3.1. Efeitos sobre o rendimento académico	432
3.3.1.1. <i>Aproximación xeral aos determinantes do rendimento</i>	432
3.3.1.2. <i>Efeitos das variábeis persoais e familiares sobre o rendimento</i>	444
3.3.1.3. <i>Efeitos das atribucións causais sobre o rendimento</i>	446
3.3.1.4. <i>Efeitos do autoconceito sobre o rendimento</i>	447
3.3.1.5. <i>Efeitos das metas académicas sobre o rendimento</i>	449
3.3.1.6. <i>Efeitos dos enfoques de aprendizaxe sobre o rendimento</i>	450
3.3.2. Efeitos específicos sobre a procura de metas académicas	454
3.3.2.1. <i>Determinantes das metas de aprendizaxe</i>	454
3.3.2.2. <i>Determinantes das metas de logro e de reforzo social</i>	456
3.3.3. Efeitos específicos sobre a adopción de enfoques de aprendizaxe	460
3.3.3.1. <i>Determinantes do Enfoque de Orientación ao Significado</i>	460
3.3.3.2. <i>Determinantes do Enfoque de Orientación à Reprodución</i>	463
3.3.4. Conclusións sobre os efectos xerais e específicos das variábeis	467

4. CONCLUSIÓNS	471
4.1. CONSECUCIÓN DOS OBXECTIVOS E CONTRASTACIÓN DAS HIPÓTESES	473
4.2. OS DETERMINANTES DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE E DO RENDIMENTO ACADÉMICO DO ALUNADO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	478
4.2.1. Determinantes dos procesos de aprendizaxe	478
4.2.2. Determinantes do rendimento académico	492
4.3. APORTACIÓNS EMPÍRICAS E IMPLICACIÓNS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	499
4.4. SUXESTIÓNS FINAIS	502

III. REFERÉNCIAS

<i>CADROS, FIGURAS E TÁBOAS</i>	507
Lista de Cadros	509
Lista de Figuras	511
Lista de Táboas	515
<i>REFERÉNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	521

IV. APÉNDICE DOCUMENTAL
Ap. doc.

INSTRUMENTACIÓN	3
CDPFA: Caderno e Folla de Respostas	5
SIACEPA (EACM + CEPA): Caderno e Folla de Respostas	15
ESAVA-2: Caderno e Folla de Respostas	21
CPEA: Caderno e Folla de Respostas	27
INFORMACIÓN ESTATÍSTICA	33
Estatísticos descritivos xerais	35
Análises factoriais	49
Análise factorial CDPFA: Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar, Condições de estudo, Atitudes familiares, Metas académicas	50
Análise factorial EACM: Atribuícións causais	62
Análise factorial CEPA: Enfoques de aprendizaxe	68
Análise factorial ESAVA-2: Autoconceito	76
Análise factorial CPEA: Concepcións docentes	88
Fiabilidade das escalas	97
Correlacións e intercorrelacións	107
Análises de varianza	
Probos de Kruskal-Wallis. Variábel de agrupación: <i>Xénero</i>	117
Anovas. Factor: <i>Familia Profesional</i>	131
V.D.: Rendimento anterior e Rendimento actual	132
V.D.: Subescalas CDPFA: Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar, Condições de estudo, Atitudes familiares, Metas académicas	135
V.D.: EACM: Atribuícións causais	160
V.D.: CEPA: Enfoques de aprendizaxe	170
V.D.: ESAVA-2: Autoconceito	190
Anovas. Factor: <i>Grupo de Rendimento</i>	209
V.D.: Rendimento anterior e Rendimento actual	210
V.D.: Subescalas CDPFA: Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar, Condições de estudo, Atitudes familiares, Metas académicas	212
V.D.: EACM: Atribuícións causais	234
V.D.: CEPA: Enfoques de aprendizaxe	243
V.D.: ESAVA-2: Autoconceito	261

*Ap. doc.***Análises de regresión****Regresión *V.D.: Rendimento****Análises xerais* 277

Análise xeral. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2 278

Análise xeral por Xéneros. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2 281

Análise por Familias Profesionais. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2 288

Análises parciais 301

Análise parcial. V.I.: Variábeis persoais e familiares 302

Análise parcial. V.I.: Atribuícións causais 303

Análise parcial. V.I.: Autoconceito 304

Análise parcial. V.I.: Enfoques de aprendizaxe 305

Análise parcial. V.I.: Metas académicas 306

Regresión *V.D.: Enfoques de aprendizaxe* 307

Orientación ao Significado. V.I.: Persoais e familiares, Atribuícións causais, Autoconceito 308

Orientación à Reprodución. V.I.: Persoais e familiares, Atribuícións causais, Autoconceito 312

Regresión *V.D.: Metas académicas* 315

Metas de aprendizaxe. V.I.: Persoais e familiares, Atribuícións causais, Autoconceito 316

Metas de reforzo social. V.I.: Persoais e familiares, Atribuícións causais, Autoconceito 319

Metas de logro. V.I.: Persoais e familiares, Atribuícións causais, Autoconceito 322

LIMIAR

Esta tese de doutoramento aborda a investigación dos procesos de aprendizaxe e do rendimento académico do alunado galego de formación profesional a partir dun marco epistemolóxico que incorpora a perspectiva do propio alunado e reflicte nos seus construtos explicativos a converxencia cognitivo-motivacional.

O traballo aparece organizado en catro seccións. A primeira delas corresponde ao *Marco teórico* e contén unha revisión das principais aportacións realizadas sobre os construtos directamente implicados na investigación: os enfoques de aprendizaxe, as estratexias de aprendizaxe, as atribucións causais, as metas académicas e o autoconceito, xunto ás súas interrelacións e ás correspondentes implicacións no rendimento académico do alunado.

Os *enfoques de aprendizaxe* referen formas diferentes de abordar e enfrontar-se ás actividades e tarefas escolares de acordo con unha determinada combinación de motivos e estratexias. Se ben a formulación inicial corresponde a Marton e os seus colaboradores (Marton e Säljö, 1976a,b; 1984), a extensión da investigación dos enfoques de aprendizaxe está especialmente ligada aos estudos desenvolvidos por Entwistle (1981, 1987; Entwistle e Tait, 1994) e por Biggs (1987a,b,c; 1990, 1993, 1996), quen desenvolveron modelos explicativos en boa parte coincidentes. Xunto á identificación do enfoque *profundo* –no que o alunado parte dunha intención decidida por comprender e utiliza estratexias de intensa interacción cos contidos– e o enfoque *superficial* –no que prima a intención de memorizar para reproducir– (ambos xa

sinalados por Marton), estes autores contemplaron tamén un terceiro enfoque “estratéxico” ou “de logro” caracterizado pola organización do tempo, a xestión dos recursos e a atención aos criterios de valoración do profesorado.

As *estratéxias de aprendizaxe* son concebidas como operacións mentais que as persoas utilizan de forma intencional para desenvolver e mellorar a aprendizaxe e remiten a un amplo grupo de estudos enmarcados no campo da metacognición e o uso estratéxico do coñecimento (Flavell, 1970, 1987; Brown, 1978, 1987; Pozo, Monereo e Castelló, 2001). O interese inicial dos estudos estivo centrado nos procesos cognitivos relativos à adquisición e codificación da información, mais progresivamente abriuse camiño a consideración das estratéxias relacionadas coa xestión dos procesos e as referidas aos aspectos afectivos e motivacionais. Actualmente os modelos da *autorregulación da aprendizaxe* (Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000) integran os diversos tipos de estratéxias baixo a consideración dun conxunto de procesos activos e construtivos nos que os estudantes establecen metas e intentan planificar, supervisar e regular os aspectos cognitivos, motivacionais e condutuais en función das metas fixadas e dos contextos nos que se integran.

As *atribucións causais* do rendimento, mediante as que o alunado outorga a certos tipos de causas a responsabilidade dos seus éxitos e fracasos, determinan en grande medida a motivación e a conduta de rendimento dos escolares, e non tanto pola causa en si como pola caracterización percebida da mesma segundo as dimensións interna-externa, estábel-inestábel e controlábel-incontrolábel (Weiner, 1979). Teñen-se detectado entre o alunado padróns atribucionais que por unha parte revelan maior ou menor grao de responsabilidade persoal nos resultados obtidos e por outra parte actúan favorecendo ou inibindo a motivación académica (González e Tourón, 1992).

As *metas académicas* definen-se como conxuntos de crenzas, atribucións e afectos que regulan e dirixen a intención da conduta e en tal sentido implican formas diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder às actividades de logro académico (Weiner, 1986; Dweck e Legget, 1988). Dous tipos básicos de metas teñen

sido estudados profusamente: as *metas de aprendizaxe* revelan o interese pola adquisición de novas habilidades e coñecimentos e a procura do desenvolvemento da propia capacidade, mentres que as *metas de rendimento* reflecten o desexo de mostrar aos demais a propia competencia, obter xuízos positivos e evitar os negativos (Dweck, 1986; Nichols, 1984; Ames, 1992). Entre as metas de rendimento cabe diferenciar dous subtipos: as *metas de reforzo social* orientan-se à obtención da aprobación de pais, profesorado ou iguais e a evitar o seu rexeitamento, e as metas de logro centran-se na intención de alcanzar bons resultados académicos, avanzar nos estudos e obter unha boa posición social no futuro (Hayamizu e Weiner, 1991).

A concepción actual do *autoconceito* refere un conxunto de autoesquemas que organizan a información derivada da propia experiencia e do feedback dos outros significativos, formando unha base de coñecimento sobre as propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc. que à sua vez se utilizan para recoñecer e interpretar a autoinformación procedente do contexto social inmediato (Markus, Smith e Moreland, 1985). Estas autopercepcións estruturan-se, segundo a sua natureza, en diferentes dimensións que, à sua vez, se organizan hierarquicamente en distintos niveis (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976; Marsh, 1990). A función xeral de autorregulación da conduta que leva a cabo o autoconceito concreta-se nas funcións de integrar e organizar as experiencias relevantes da persoa, regular os aspectos afectivos e motivar e incentivar a conduta (Markus e Kitayama, 1991).

A segunda sección, o *Estudo empírico*, constitui o informe completo da investigación realizada coa finalidade de coñecer a influencia dos factores persoais e familiares e dos procesos de aprendizaxe sobre o rendimento académico do alunado galego de formación profesional. A concreción dos obxectivos e as correspondentes hipóteses reflecten unhas relacións operativas entre as variábeis baseadas no *Modelo "3P" do proceso de ensino e aprendizaxe* (Biggs, 1993; 1996) que contemplan como variábeis presáxio as *concepcións do fracaso escolar e os intereses "culturais" do alunado*, as *condicións de estudo na casa*, as *actitudes familiares ante o estudo*, as

atribuícións causais do rendimento e o *autoconceito*, como variábeis proceso os *enfoques de aprendizaxe* e as *metas académicas*, e como variábel produto o *rendimento académico* expresado nas cualificacións escolares. Os diferentes factores que integran todos estes grupos de variábeis e os instrumentos escollidos para a súa avaliación e medida aparecen expresamente descritos no deseño xeral da investigación, que se completa coa especificación do procedemento e das técnicas de análise dos datos (fundamentalmente análises factorial, de varianza e de regresión) e coa explicación das características da poboación obxecto de estudo e da amostra correspondente.

Levando en conta que a actual Formación Profesional de Grau Médio constitui unha etapa educativa menos coñecida en termos xerais –que ademais permanecía até agora practicamente inédita neste tipo de estudos– a análise da poboación deten-se na súa ubicación no marco do sistema educativo e na exposición das súas principais características antes de proceder a explicar o proceso seguido na selección da amostra e describer os aspectos básicos que caracterizan a mesma.

A continuación aborda-se a exposición e discusión dos resultados obtidos nas diferentes fases da análise. En primeiro lugar oferece-se unha descrición xeral baseada nos resultados das análises factoriais que proporciona unha visión da estrutura e organización das variábeis no alunado da amostra e permite precisar numerosos aspectos do seu significado. En segundo lugar exploran-se as asociacións e interinfluencias das variábeis através das correlacións e, sobre todo, das análises de varianza, o que permite avanzar na identificación das variábeis máis significativas à hora de establecer diferenzas relevantes en función de aspectos como o xénero, o rendimento ou a familia profesional do alunado. En terceiro lugar presentan-se os resultados das análises de regresión e a discusión sobre os efectos que determinadas variábeis exercen sobre o rendimento académico e sobre os procesos de aprendizaxe do alunado. A sección remata coa exposición das conclusións, que revisan de forma sistemática a consecución dos obxectivos propostos e a contrastación das hipóteses planeadas e proceden finalmente a sintetizar, relacionar e interpretar os resultados alcanzados.

Na terceira sección recollen-se de forma ordenada todas as *Referencias* relacionadas cos diferentes *Cadros*, *Figuras* e *Táboas* incluídas ao longo das seccións precedentes xunto coas correspondentes *Referencias bibliográficas* que foron sucesivamente mencionadas. Finalmente, a cuarta sección consiste nun *Apéndice documental* constituído polos instrumentos de avaliación e medida que se utilizaron na investigación e pola reprodución íntegra da información estatística procedente das análises realizadas a partir dos datos recollidos.

Os criterios empregados na redacción do traballo teñen procurado un estilo sóbrio e sintético, fuxindo das reiteracións, de tal xeito que tanto a exposición de información como a discusión e interpretación de resultados se abordan de forma directa, prescindindo de preámbulos e digresións desnecesarias, co acompañamento das acotacións que se xulgaron adecuadas e imprescindíbeis para a expresión dos significados e o logro da comprensión.

I

MARCO TEÓRICO

1. A APRENDIZAXE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ALUNADO

1.1. A INVESTIGACIÓN DA EXPERIENCIA DE APRENDER

1.1.1. Da “adquisición de respostas” à “construción de significados”

A evolución histórica dos estudos sobre os procesos de aprendizaxe ten coberto un camiño en varias etapas caracterizadas pola dominancia sucesiva de diferentes concepcións arredor da experiencia de aprender. Estas concepcións están à súa vez relacionadas cos diversos paradigmas dominantes na investigación psicolóxica e xá é un lugar común facer referencia aos marcos *asociacionista*, *cognitivista* e *construtivista* para caracterizar as tres grandes etapas desta evolución ao longo do pasado século. Neste sentido Mayer (1992) propón os termos *adquisición de respostas*, *adquisición de coñecimentos* e *construción de significados* para ilustrar a esencia das concepcións da aprendizaxe vixentes en cada unha destas tres etapas.

O marco asociacionista dominante na primeira metade do século XX mantivo unha interpretación mecanicista da aprendizaxe baseada nas asociacións entre estímulos e respostas que conforman procesos nos que o protagonismo do medio ambiente relega o individuo a un papel secundario e pasivo. A concepción condutista da aprendizaxe, representada pola *adquisición de respostas*, asumía que o repertorio de condutas aprendidas polo individuo era o resultado de estruturadas continxencias ambientais, nas que se situaba portanto o foco de interese tanto da investigación como da instrución.

A reacción cognitiva ao condutismo supuxo a consolidación dunha segunda etapa, representada pola concepción da aprendizaxe como *adquisición de coñecimentos*, que se apoia na analoxia entre a mente humana e a computadora e ofrece unha visión do individuo como un activo procesador de información. A persoa recibe, transforma, utiliza e recupera a información mediante a actividade dos seus procesos internos, e son estes que constitúen portanto os obxectos da investigación. Precisamente a énfase no estudo destes procesos puramente cognitivos, sen vinculación cos aspectos motivacionais e afectivos e cos contextos de aprendizaxe, ten revelado as insuficiencias da perspectiva computacional no seu intento de proporcionar unha explicación satisfactoria da experiencia humana de aprender.

A concepción da aprendizaxe como un proceso de *construción de significados* constitúe na actualidade o marco interpretativo dominante que orienta diversas e interesantes liñas de investigación nos ámbitos teórico e práctico da psicoloxía e da educación. A idea básica de que o coñecemento e a aprendizaxe non son resultado da lectura directa da experiencia senón fruto da actividade mental construtiva das persoas ten sido desenvolvida e enriquecida notabelmente nas últimas décadas dando lugar a un amplo conxunto de principios e teorías que baixo a denominación xenérica de *construtivismo* presentan grandes oportunidades de confluencia, aínda que mostran tamén importantes diferenzas e mesmo abertas contradicións.

Algúns supostos básicos sobre a natureza individual ou social da construción do coñecemento constitúen precisamente a diverxencia máis notábel entre as diferentes versións do construtivismo, que poden ser vistas ao longo dun contínuo entre dous extremos. Por unha parte, o *construtivismo cognitivo* concibe a aprendizaxe e os demais procesos psicolóxicos como fenómenos que teñen lugar “na mente das persoas”, na que se relacionan as informacións novas coas representacións xa existentes através de procesos de reorganización e diferenciación que se realizan sempre de forma interna. Por outra parte, a visión compartida polos desenvolvementos máis radicais do *construtivismo social* e das *teorías sócio-culturais* afirma a natureza social, non

individual, da mente e dos procesos mentais, polo que o ámbito de estudo non se sitúa “na cabeza das persoas” senón na interacción entre elas, nas relacións sociais, nas prácticas sócio-culturais e lingüísticas da comunidade (Coll, 2001a).

No entanto, son numerosos os esforzos de integración e confluencia entre as perspectivas individual e social da construción do coñecimento. Por exemplo, Coob e os seus colaboradores consideran que o punto de contacto entre o construtivismo cognitivo, o construtivismo de orientación sócio-cultural e o seu propio enfoque ven dado pola importancia que nos tres casos se concede à *actividade* como concepto central da explicación da aprendizaxe, en tanto que as diferenzas residen na maneira en que se caracteriza e se estuda a actividade. A súa proposta consiste nun enfoque emerxente (Coob e Yackel, 1996) que sería o resultado da coordinación explícita entre unha perspectiva social, baseada na visión interaccionista dos procesos colectivos e compartidos que teñen lugar na aula, e unha perspectiva psicolóxica que se centra na visión construtivista da actividade individual dos alumnos/as e dos profesore/as mentres participan neses procesos compartidos e contribúen ao seu desenvolvemento.

Outra notábel vía de confluencia, impulsada por Michael Cole, é totalmente reveladora en tanto que desde unha perspectiva netamente sócio-cultural propón o termo de *cambio cognitivo* para caracterizar un proceso de interacción dialéctica entre o mundo social e o cambio individual. Newman, Griffin e Cole (1989) afirman que a acción construtiva tanto se produce entre o adulto e o neno/a como nos procesos internos de este e que os conceptos de zona de desenvolvemento próximo e de apropiación ofrecen un marco para comprender a súa complexidade. Se ben a interiorización é por definición un proceso individual, os procesos construtivos internos e externos producen-se de forma simultánea. Interpsicoloxicamente poden construír-se estruturas novas e máis poderosas que poden interactuar coas estruturas intrapsicolóxicas do neno/a para producir cambios cognitivos individuais. Portanto, a interiorización individual non é o único momento en que se producen procesos construtivos e en tal sentido, afirman, non ten por que suportar todo o peso da teoría construtivista.

De facto, esta concepción dialéctica entre os planos social e individual constitui unha das principais aportacións xa realizadas por Vygotski no seu momento, especialmente nos seus estudos arredor dos “mecanismos mentais” da persoa que interveñen na construción de significados (Vygotski, 1931/1983; 1934/1982). Estudiar e analizar o seu funcionamento supón portanto a aceptación da mente como unha propiedade dos individuos, aínda que isto non implica asumir que sexan os propietarios exclusivos dos pensamentos e das emocións que lles permiten levar a cabo os intercambios co mundo social e material.

1.1.2. A concepción construtivista do ensino e da aprendizaxe

Entre os esforzos realizados para integrar as perspectivas sócio-culturais e lingüísticas xunto ao construtivismo cognitivo resultan de especial interese os desenvolvementos levados a cabo explicitamente arredor da educación formal e dos procesos de aprendizaxe escolar baixo unha perspectiva xeral que entende que as representacións individuais e as actividades sociais culturalmente organizadas están intimamente conectadas e manteñen constantes influencias mútuas, polo que ambas deben ser contempladas para comprender os procesos de construción do coñecemento do alunado nas institucións escolares.

Nesta liña hai que salientar que a *concepción construtivista do ensino e da aprendizaxe* desenvolvida nos últimos anos constitui un marco psicolóxico global de referencia para a educación escolar e integra unha serie de conceptos e principios explicativos provenientes fundamentalmente de cinco fontes: a teoría xenética do desenvolvemento intelectual, a teoría da asimilación e da aprendizaxe significativa, as teorías do procesamento da información, a teoría sócio-cultural do desenvolvemento e da aprendizaxe, e diversas elaboracións teóricas sobre os componentes motivacionais, emocionais e relacionais da aprendizaxe escolar (Coll, 1987, 1990, 2001).

Convén aclarar que a potencialidade destes principios descansa sobre unha perspectiva epistemolóxica radicalmente diferente à tradicional na maneira de entender as relacións entre o coñecemento psicolóxico e a teoría e a práctica educativa. Fronte à hierarquización destas relacións, con tendencia a caer no reduccionismo psicoloxista e a formular prescricións sobre como se deben desenvolver os procesos educativos, a concepción construtivista postula a bidireccionalidade entre a teoría e a práctica, situa as contribucións da psicoloxía no marco dunha aproximación multidisciplinar aos fenómenos educativos e entende que a súa finalidade é aportar elementos teóricos,

conceptuais e metodolóxicos que axuden a comprender estes procesos e contribúan a mellorá-los orientando a súa análise e guiando a acción (Coll, 2001a).

Na *Figura 1.1.-1* aparecen recollidos algúns dos conceptos e principios máis relevantes que desde estes referentes teóricos nutren a concepción construtivista na súa aproximación ao estudo dos cambios que se producen nas persoas como consecuencia da participación en situacións educativas.

- Así temos que a repercusión das experiencias educativas formais no crecemento persoal do alumno/a ven condicionada tanto polo seu nivel de desenvolvemento cognitivo, como polos coñecementos previos pertinentes, como polos intereses, motivacións, actitudes e expectativas que ten construído nas anteriores experiencias de aprendizaxe.

- Ao propio tempo hai que levar en conta non só o que o alumno/a é capaz de facer e aprender por si mesmo mais tamén o que é capaz de facer e aprender coa axuda e a participación de outras persoas. En todo caso, a aprendizaxe significativa exige que o contido teña significatividade tanto lóxica como psicolóxica para o alumno/a e o seu nivel depende da cantidade e natureza das relacións que poda chegar a establecer entre o novo material de aprendizaxe e os seus coñecementos e experiencias previas.

- Xunto a isto xoga un papel determinante a disposición favorábel do alumno/a para realizar aprendizaxes significativas, isto é o sentido que pode atribuír aos contidos, o que significa que os componentes motivacionais, emocionais e relacionais son aspectos indisociábeis do acto de aprender.

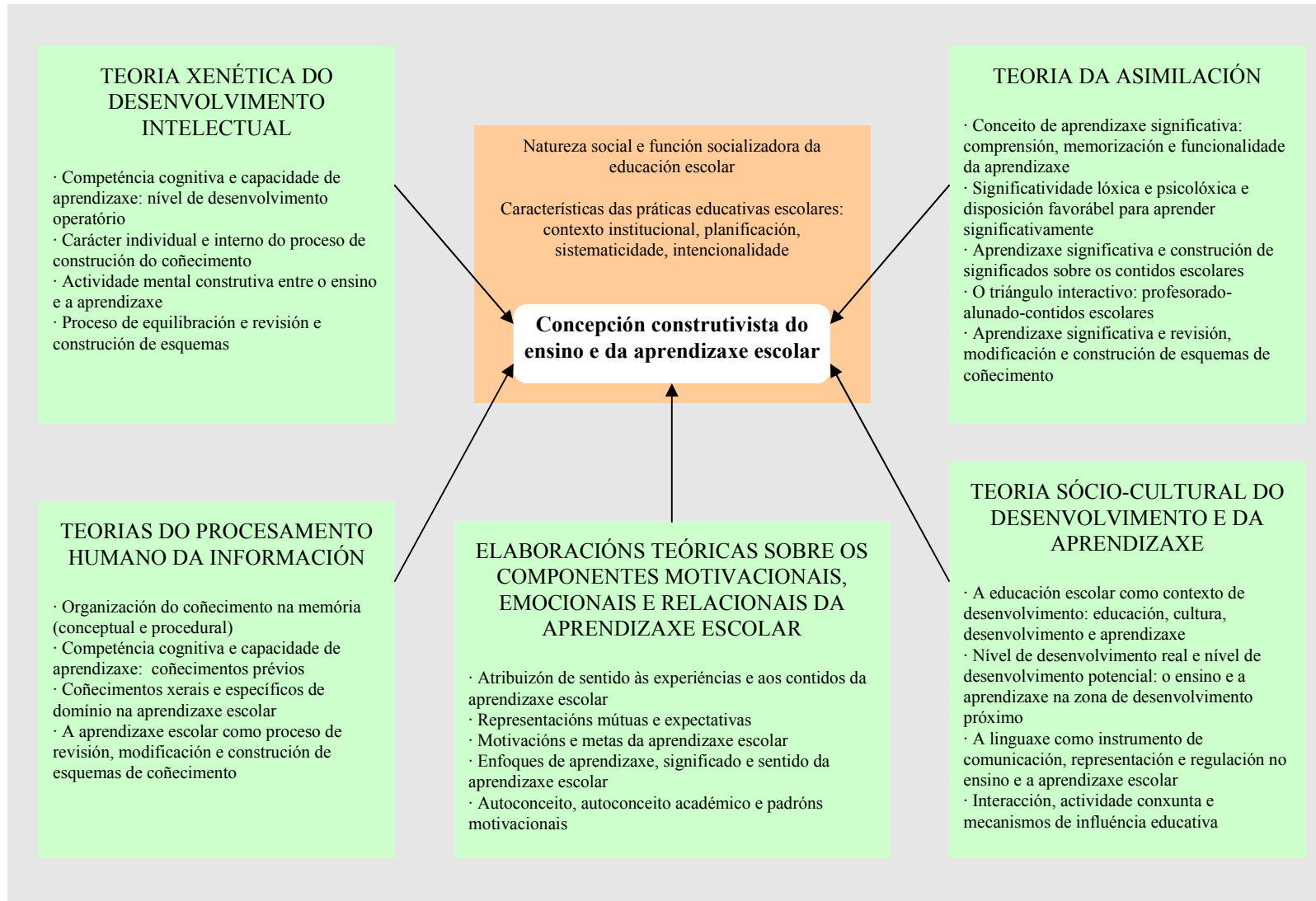
- De facto, a intensa actividade mental construtiva que a aprendizaxe significativa require do alumno/a implica-o na súa totalidade e pon en marcha tanto procesos cognitivos, como afectivos e emocionais, incluída a construción

dunha imaxe propia como aprendiz e como persoa, polo que o autoconceito académico e a autoestima son simultaneamente condicionantes e consecuencias da súa historia escolar.

- Todo este proceso caracterizado pola revisión, modificación e construción de esquemas de coñecemento incluí fases de equilibrio e desequilibrio que tamén provocan erros e confusións, mais que deben ser interpretados como ocasións importantes e mesmo necesarias da aprendizaxe, xa que o obxectivo máis ambicioso é aprender a aprender.

- En definitiva, o proceso de construción de significados e de atribución de sentido é fruto das relacións e intercambios que se establecen na aula entre os alumnos/as e o profesor/a arredor dos contidos de aprendizaxe. No transcurso destes intercambios actualízanse e modifícanse os coñecementos previos, as actitudes, as expectativas e motivacións dos alumnos/as ante a aprendizaxe. Tamén no transcurso destes intercambios o profesor/a leva a cabo a súa función mediadora entre a actividade mental construtiva dos alumnos/as e o saber colectivo culturalmente organizado. E é igualmente no transcurso destes intercambios que se exerce a influencia educativa dirixida a lograr unha conexión e sintonía entre os significados que construí o alumno/a e os significados proporcionados polos contidos escolares (Coll, 2001a).

Figura I.1.-1. Referentes teóricos da concepción construtivista (Coll, 2001a)



1.2. A CONVERXENCIA COGNITIVO-MOTIVACIONAL

1.2.1. A liña pioneira dos enfoques de aprendizaxe

Desde a década dos setenta, e paralelamente ao desenvolvemento do paradigma do procesamento da información, diversos autores decidiron situar o foco da investigación nas formas en que o alunado aborda as tarefas de estudo e aprendizaxe. Isto implicaba contemplar os procesos desde a perspectiva do propio alunado e rexeitar o estudo dos procesos puramente cognitivos que ocorren no individuo cando procesa a información, un estudo “frio” que xeralmente no levaba en conta os aspectos motivacionais e contextuais das situacións de aprendizaxe. A partir destas premisas a investigación das *abordaxes* do alunado ao estudo e à aprendizaxe permitiu superar a limitación de situar o foco no subsistema cognitivo do aluno/a e procurar descrições holísticas do complexo proceso de ensino-aprendizaxe (Entwistle e Waterson, 1988).

Esta liña de investigación, frecuentemente denominada investigación *SAL* (*Student Approaches to Learning*), tivo a súa orixe nos estudos que Marton e os seus colaboradores do grupo de Göteborg realizaron arredor dos usos e formas empregados polo alunado universitário à hora de tratar materiais de estudo complexos. A análise cualitativa dos relatos dos alumnos/as sobre os procesos utilizados na lectura e estudo dos textos proporcionaron información relevante tanto sobre o que eles tiñan aprendido como tamén sobre o tipo de estratexias utilizadas na aprendizaxe, permitindo aos autores sintetizar os perfís de estudo do alunado en dúas aproximacións típicas ou “enfoques” de aprendizaxe: a *abordaxe profunda* viña a identificar unha tentativa de reconstrución do coñecemento baseada na comprensión do material de estudo, mentres

que a *abordaxe superficial* reflectia a intención básica de reproducir literalmente a información que era obxecto de traballo (Marton e Säljö, 1976a,b; 1984).

Arredor deste marco teórico os enfoques de aprendizaxe comezaron a ser explorados tamén através de cuestionários e incorporaron a metodoloxía cuantitativa. En tal sentido procede salientar as investigacións realizadas por Entwistle (1987, 1991), Schmeck (1983, 1988) e Biggs (1987b, 1993), e os correspondentes instrumentos desenvolvidos: *Approaches to Study Inventory (ASI)* de Entwistle e Ramsden (1983), *Inventory of Learning Process (ILP)* de Schmeck (1983), *Study Process Questionnaire* e *Learning Process Questionnaire* de Biggs (1987a,c). Todos estes cuestionários, aínda que baseados en modelos teóricos en boa parte diverxentes, viñeron a coincidir na identificación de tres *abordaxes* ou *enfoques* de aprendizaxe, xenericamente denominados *Profundo*, *Superficial* e *Estratéxico*, que caracterizan formas típicas e diferentes de afrontar o estudo por parte do alunado e expresan en cada caso unha combinación consistente de motivos e estratexias, en sintonía coa formulación orixinal de Marton e Säljö (1976a,b).

1.2.2. A relevancia dos factores motivacionais

A revisión e actualización dos fenómenos motivacionais na investigación psicolóxica e educativa non foi allea à evolución experimentada polo paradigma cognitivo, mais é coa emerxencia do construtivismo que o ámbito da motivación ten chegado a gozar dunha consideración semellante à outorgada à cognición, especialmente porque a íntima relación entre uns e outros procesos foi tomando carta de natureza nos estudos. Nesta liña, xa desde a década dos setenta, ven-se desenvolvendo de forma progresiva a investigación operativa sobre as atribuícións causais, a autoeficacia, as percepcións de competencia, as metas que a persoa procura ou se esforza por alcanzar e, como elemento central dos procesos motivacionais, o autoconceito (Weiner, 1990).

Levando en conta o carácter propositivo e intencional do comportamento humano, e considerando que baixo o termo de motivación nos referimos ao conxunto de procesos que están implicados na activación, dirección e persistencia do comportamento (Beltrán, 1993), resulta evidente que entre os factores que guían e rexen a conduta no ámbito académico se encontran as percepcións do individuo sobre si e sobre as tarefas, as actitudes, os intereses, as expectativas, as metas que persegue, e que todos estes factores reciben tamén a influencia do contexto escolar através dos contidos académicos, da interacción alunado-profesorado ou dos procesos de avaliación (Valle et al., 1998b).

Non obstante, a diversidade de modelos e teorías existentes na actualidade aínda manteñen vivas as observacións de Pintrich (1991) sobre a ausencia dun enfoque teórico suficientemente sólido e contrastado que proporcione unha visión unificada dos procesos motivacionais, polo que os retos principais da teoría e da investigación neste campo apuntan à necesidade de afondar na claridade teórica e na definición dos

construtos e, ao propio tempo, ao desenvolvemento de modelos integradores que incorporen conxuntamente as estratexias cognitivas xerais e os componentes motivacionais (Pintrich, 1994).

En relación cos construtos motivacionais Pintrich e De Groot (1990) diferencian tres categorías especialmente relevantes para os contextos educativos. A primeira ven identificada polo componente de expectativa, que incluí a competencia percebida, a autoeficacia ou as crenzas de control, e refere-se globalmente ás crenzas do alunado sobre as súas capacidades para desenvolver ou realizar unha tarefa e sobre as responsabilidades que se atribuí en relación co seu rendimento. A segunda categoría xira arredor do componente de valor e incluí as metas que o alunado procura e as razóns que levan a outorgar importancia ou manifestar interese polas actividades académicas. E a terceira categoría concita o componente afectivo e incluí as reaccións emocionais do alunado ante as tarefas.

Por outra parte, a consideración do autoconceito como o conxunto de crenzas e percepcións que a persoa ten sobre si en diferentes áreas e aspectos vincula necesariamente este construto cos demais construtos motivacionais e converte-o nun elemento nuclear, pois a maioría dos factores individuais que guían e dirixen a motivación teñen como referencia esencial as autopercepcións persoais. En tal sentido, a incorporación do autoconceito nas teorías motivacionais xunto aos componentes referidos ás atribucións causais, a autoeficacia ou as metas constituí un dos aspectos máis salientábeis do desenvolvemento teórico e empírico neste campo dos últimos anos (Weiner, 1990).

2. OS ENFOQUES DE APRENDIZAXE

2.1. ANTECEDENTES DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE: NÍVEIS DE PROCESAMENTO, APROXIMACIÓNS AO ESTUDO E ESTILOS DE APRENDIZAXE

2.1.1. Ference Marton e o grupo de Göteborg

Os estudos dirixidos por Marton, desenvolvidos especialmente na década dos setenta, centraron-se nunha das actividades máis habituais dos estudantes: a lectura de textos académicos. O seu interese inicial era investigar máis alá da cantidade de información lembrada e poder identificar formas de comprensión cualitativamente diferentes. Neste sentido adoptaron unha perspectiva fenomenográfica (Marton e Svensson, 1979) caracterizada por descrições e explicacións contextualizadas dos procesos de aprendizaxe que o alunado leva a cabo, co obxectivo de comprender o proceso desde a perspectiva do propio alunado e coa finalidade última de que este poda aprender e mellorar a súa percepción da aprendizaxe.

O procedemento utilizado xeralmente nos estudos partía da lectura dun texto académico ou xornalístico e a continuación os estudantes eran entrevistados individualmente e preguntados sobre o argumento principal e sobre os procesos cognitivos desenvolvidos durante o estudo do texto.

Nestes primeiros estudos obtiveron catro niveis de comprensión no resultado da aprendizaxe: dous orientados à conclusión (detalladamente ou só aludindo) e outros dous orientados à descripción (detalladamanete ou só aludindo). Asimesmo, e a partir deles, foi posíbel describer tres formas ou estilos de recordo libre: un orientado à conclusión, outro orientado à descripción e un terceiro orientado à alusión/mención (Marton e Säljö, 1976b).

En función das diferenzas no resultado da aprendizaxe parecía probábel que tamén se producisen estas diferenzas no proceso da aprendizaxe. E de facto, nos estudos con alunado universitario, identificaron con claridade dous niveis de procesamento da información: un nivel *superficial* orientado ao significativo (o texto por si mesmo) e baseado nunha concepción reprodutiva da aprendizaxe que leva a adoptar unha estratexia repetitiva e mecánica de aprendizaxe, e outro nivel *profundo* orientado ao significado (o contido intencional do texto) e baseado na comprensión (Marton e Säljö, 1976a,b).

Unhas diferenciacións semellantes foron obtidas noutros estudos como o de Svensson (1977), quen describe dúas aproximacións da actividade cognitiva e das actitudes do alunado ante as tarefas de lectura e comprensión de textos: a aproximación *atomista*, centrada nas partes do texto e en comparacións específicas e enfocada a memorizar os detalles, e a aproximación *holista*, centrada na comprensión global e na intención comunicativa e dirixida a relacionar os contidos diferenciando argumentos principais, factos e detalles. Pola súa parte, Laurillard (1979) relaciona o procesamento profundo con unha aproximación *activa* do estudante ante a tarefa, centrando a atención no contido global e reflexionando sobre as relacións entre as partes e as conexións lóxicas implicadas, mentres que o procesamento superficial estaría relacionado con unha aproximación máis *pasiva* que aborda irreflexivamente a tarefa, centrando a atención nos elementos soltos e entendendo o proceso de aprendizaxe como unha tarefa de memorización.

Estabelecer a relación entre o proceso e o resultado da aprendizaxe constituiu así o principal obxectivo destas investigacións, no sentido de mostrar se as variacións observadas no proceso tiñan as súas correspondencias no resultado alcanzado. Marton e Säljö (1976b) encontraron que o alunado categorizado no nivel de procesamento profundo obtivo niveis de resultado orientados à conclusión, mentres o alunado categorizado no nivel superficial proporcionaba respostas que manifestaban baixa comprensión do contido intencional do texto. Asimesmo, a aproximación profunda estaba asociada a un mellor recordo de detalles, mesmo tras un periodo de cinco

semanas. Pola súa parte, Svensson (1977) encontrou unha estreita relación das aproximacións holistas/profundas e atomistas/superficiais con resultados orientados à conclusión e non orientados à conclusión, respectivamente. O alunado categorizado como holista, sen excepción, alcanzou un nivel profundo de comprensión do contido intencional do texto. No mesmo estudo, Svensson relacionou estas dúas categorías da aproximación cognitiva do alunado cos resultados obtidos nos exames ordinarios e encontrou que o 81% dos alumnos/as categorizados como holistas aprobaron todos os seus exames mentres que só o 29% dos atomistas conseguiron tal resultado.

En función destes estudos que puñan de manifesto a continuidade entre as destrezas cognitivas e o coñecimento e comprensión na aprendizaxe, os autores do grupo de Göteborg afirmaban a existencia dunha estruturación común da actividade cognitiva e do resultado da aprendizaxe, concluíndo portanto que o tipo de procesamento realizado polo alunado e o resultado da aprendizaxe que alcanza na súa aprendizaxe son aspectos indisociábeis do proceso de aprendizaxe (Svensson, 1977).

Desde unha perspectiva histórica, a grande aportación de Marton e os seus colaboradores foi salientar que o alunado cando se enfrenta a unha tarefa típica de aprendizaxe (como a lectura de textos académicos, investigada por eles) utiliza basicamente dúas formas cualitativamente diferentes de procesar o contido de aprendizaxe, que se corresponden e están en función dos diferentes aspectos do material de aprendizaxe nos que o alunado centra a súa atención: un *nível de procesamento profundo*, centrado no significado ou contido intencional do material de aprendizaxe, e un *nível de procesamento superficial*, centrado no signo ou significante. Ao propio tempo, ambas formas de procesar o material de aprendizaxe están relacionadas cos resultados ou niveis de comprensión alcanzados polos alumnos/as: orientados à conclusión e con profunda comprensión do contido intencional, no primeiro caso, e non orientados à conclusión senón à descrición e con baixa comprensión do contido intencional, no segundo caso.

Paralelamente, e desde unha postura teórica e metodolóxica totalmente diferente, os investigadores cognitivos xa viñan utilizando na década dos setenta os conceptos de *niveis de procesamento* e *profundidade de procesamento* para explicar o almacenamento e retención da información na memoria. Segundo esta perspectiva, desenvolvida inicialmente por Craik e Lockart (1972) e modificada máis tarde por Craik e Tulving (1975), o almacenamento e a retención da información na memoria dependen do nivel de análise ou procesamento que a persoa realiza na fase de adquisición desa información. A análise pode desenvolver-se nun *nivel superficial*, consistente nunha elaboración sensorial ou do significante, ou ben nun *nivel profundo* que implica a elaboración semántica ou do significado; de tal xeito que os niveis máis profundos e portanto máis próximos ao procesamento semántico son os que producen un maior recordo.

Efectivamente, esta distinción referida aos niveis de procesamento e almacenamento da información na memoria parecía ter moita semellanza coa descrición dos niveis de procesamento *profundo/holista* e *superficial/atomista* que é obxecto da nosa atención agora. Sen embargo, como acertadamente sinala Porto (1994), a formulación é claramente diferente porque a concepción que subxace ao termo *procesamento* do grupo de Göteborg posúe unha amplitude notabelmente maior e inclúe diversas formas da actividade do individuo dentro dun contínuo que relaciona a *intención*, o *proceso* e o *resultado* da aprendizaxe. De facto, os traballos de Marton e cols. indicaban que as diferenzas nos niveis de comprensión parecían obedecer ao seguinte: a forma en que os estudantes interpretan a tarefa de aprendizaxe crea neles unha *intención* para aprender dun xeito particular, o que conduce a un *proceso* diferente e este afecta ao *resultado* alcanzado. Naturalmente, outros factores xogan tamén o seu papel no proceso, aínda que a diferentes niveis. Así, se un estudante comeza a tarefa coa intención de memorizar e persiste nesta estratexia, a comprensión profunda do material de aprendizaxe resultará imposible. Sen embargo, comezar a tarefa coa clara intención de comprender non conduce sempre a unha comprensión profunda, por exemplo, se o contido do material de aprendizaxe resulta pouco familiar para o alumno/a ou se este non dispón dos coñecementos previos necesarios.

Precisamente para evitar esta posíbel confusión e a conseguinte redución conceptual referida ao *procesamento*, Marton e Säljö (1984) decidiron entón modificar a terminoloxía e pasaron a usar o termo *approaches to learning*, que xeralmente traducimos como *aproximacións* ou *enfoques de aprendizaxe*, reunindo así nun mesmo concepto a relación entre intención, proceso e resultado da aprendizaxe. Esta adopción terminolóxica significou ademais unha maior confluencia coa liña de investigación que se estaba a desenvolver en Lancaster baixo a dirección de Entwistle, na que os traballos de Marton xa formaban parte do seu corpus teórico (Entwistle, Hanley e Ratchiffe, 1979).

2.1.2. Noel Entwistle e o grupo de Lancaster

Un primeiro grupo de estudos desenvolvidos desde finais da década dos sesenta na Universidade de Lancaster estivo centrado en explorar a relación entre as características persoais dos estudantes universitarios e o seu rendimento académico. Entre os instrumentos utilizados salienta a combinación de diferentes escalas de motivación e actitudes, o que levou á elaboración do *Student Attitudes Inventory (SAI)* (Entwistle et al., 1971). Esta escala, xunto á información proporcionada polo expediente académico, testes de aptitudes, e diversas escalas de “personalidade”, actitudes sociais e valores, foi incluída nun estudo lonxitudinal de máis de mil estudantes de sete universidades británicas cuxo obxectivo era identificar factores asociados co éxito académico na universidade.

Os datos foron submetidos sucesivamente a análises correlacional, factorial e “cluster” e completados coa realización de entrevistas semi-estruturadas a unha parte dos estudantes da amostra. Foi posíbel así identificar e describer tres padróns diferentes de características asociadas co éxito académico (Entwistle e Wilson, 1977):

- un primeiro grupo constituído por estudantes con expediente brillante, escasa vida social, poucos intereses estéticos, altamente motivados e con bons métodos de estudo, caracterizados pola estabilidade emocional, a posesión de valores teóricos e económicos e con tendencia ao conservadurismo.

- un segundo grupo formado por estudantes con bon rendimento, alta motivación, bons métodos de estudo e moitas horas de estudo vinculadas coa súa independencia do programa académico, con altos valores estéticos e actitudes radicais.

- un terceiro grupo formado por estudantes con rendimento aceptábel, mesmo bon en certos casos, baixa motivación e pobres métodos de estudo, con escasa vida social e poucos intereses estéticos, con alta inestabilidade emocional, grande dependéncia do programa de estudos e autovaloracións uniformemente negativas (non se percibían nen agradábeis nen seguros).

Ao propio tempo, tamén entre os estudantes con rendimento medio e baixo foi posíbel diferenciar catro tipos: estábeis e motivados, ansiosos e con medo ao fracaso, extravertidos e independentes do programa de estudos, preguizosos e non motivados.

Así é que estes estudos apoiaban a hipótese de que estudantes con diferentes características persoais poden perseguir metas académicas semellantes através de formas diferentes. Non obstante, detectaron-se unha serie de insuficiencias teóricas e metodolóxicas. As escalas utilizadas para explorar a motivación e os métodos de estudo eran claramente limitadas pois seguían un padrón único e non contemplaban adecuadamente diversas formas de motivación ou métodos de estudo alternativos. Ademais, non se abordou directamente a exploración das estratéxias e dos procesos implicados no traballo académico ordinario.

A partir de 1976 o grupo de Lancaster desenvolveu un novo programa de investigación dirixido a explorar os *procesos de aprendizaxe* e a súa relación cos *resultados*, tomando como base a liña de traballo de Marton e o grupo de Göteborg sobre as *aproximacións ao estudo* e os *niveis de comprensión*.

O procedemento seguido nestes estudos constaba xeralmente de tres fases: lectura dun texto, realización dunha tarefa distractora e cumprimentación dun cuestionario específico (Entwistle, Hanley e Ratchiffe, 1979). Este cuestionario -equivalente à entrevista nos estudos de Marton- incluía catro aspectos:

1. Comprensión xeral: integración, puntos principais, mensaxe intencional, detalles.
2. Actitudes e coñecemento previo: interese, familiaridade, agradabilidade.
3. Coñecemento específico: puntos esenciais, factos incidentais.
4. Aproximación ou “enfoque”: profundo, superficial.

Nos primeiros estudos de tipo exploratorio, realizados con amostras reducidas, xa foi posíbel identificar a diferenciación entre as aproximacións *profunda* e *superficial* dunha forma semellante à encontrada por Marton e Säljö (1976a) , aínda que a relación entre este aspecto e o resultado alcanzado no nivel de comprensión non chegou a ofrecer significatividade estatística.

Coa finalidade de levar a cabo análises multivariadas realizou-se un estudo máis completo no que, ademais de observar diferenzas entre o alunado de diversas institucións, a conexión entre os “*enfoques*” e o *nível de comprensión* apareceu claramente reflectida en función de tres factores surxidos a partir das respostas ao cuestionário específico, que supuñan o 68 % da varianza explicada (Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979).

Na *Táboa I.2.-1.* poden-se observar as cargas factoriais máis relevantes das variábeis incluídas no cuestionário en cada un dos tres factores. Os factores I e II referen aspectos do “*enfoque*” profundo, coas variábeis correspondentes relativas ao nivel de comprensión ou resultado da aprendizaxe, mentres que o factor III indica a relación que corresponde aos aspectos categorizados para o “*enfoque*” superficial. A escisión do enfoque profundo en dous factores parecía indicar un grupo de alunado capaz de realizar todos os procesos deste enfoque e portanto de lograr un nivel profundo de comprensión centrado no contido como un todo, e outro grupo de alunado con maior dependencia dos detalles do texto e con unha visión de conxunto máis difusa.

Táboa I.2.-1. Solución factorial obtida a partir do cuestionário específico
(Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979)

ASPECTOS DO CUESTIONÁRIO	VARIÁBEIS	FACTORES		
		I	II	III
<i>Comprensión xeral</i>	Integración	61		-43
	Pontos principais	52	21	-54
	Comprensión	64		-43
	Detalles		27	
<i>Coñecimento detallado</i>	Pontos esenciais	73		-24
	Factos incidentais	43		
<i>Coñecimento previo</i>	Familiaridade co contido		32	
<i>Enfoque profundo</i>	Busca significado	26		-56
	Uso de experiencia previa	37	30	-51
	Relación factos-conclusión		40	
<i>Enfoque superficial</i>	Busca de factos		48	
	Ansiedade situacional	-32		20
	Memorización			68

As relacións entre “enfoque” de aprendizaxe e nivel de comprensión encontradas por Entwistle e cols., coa utilización do cuestionário, non son tan fortes como as obtidas por Marton através da entrevista. Sen embargo, o seu valor radica na replicación das mesmas e portanto no asentamento dunha base sólida para a elaboración do concepto de *enfoques de aprendizaxe*. Ademais, e na mesma liña, estes estudos de Lancaster reafirmaron a relación xa descrita por Marton e Säljö (1976b) entre *intención, proceso e resultado* da aprendizaxe:

- o alunado cuxo enfoque/aproximación foi definido como profundo iniciaba a tarefa coa intención de comprender o significado, e isto levaba-o a ter unha intensa interacción co contido, relacionando-o co coñecimento previo, con outros temas e coa experiencia persoal, examinando con detalle as conclusións e os argumentos e tirando mesmo conclusións alternativas.

- a intención inicial do alunado cuxo enfoque/aproximación foi definido como superficial era memorizar as partes consideradas importantes ante a previsión de preguntas, polo que centraba a atención en reter fragmentos de información desconectados, mostraba ansiedade e vivía a tarefa de aprendizaxe como unha imposición externa sen significado persoal e sen establecer relacións entre o contido e os coñecimentos previos ou a experiencia persoal (Entwistle, Hanley e Ratchiffe, 1979).

Por outra parte, as evidencias xa encontradas por Svensson (1977) sobre a existencia dunha certa consistencia entre as aproximacións mostradas en situacións experimentais e nas tarefas ordinarias de estudo por alunado universitario foron extendidas por Ian Selmes ás diferentes áreas do currículo de estudantes escoceses de educación secundaria (Selmes, 1985).

Utilizando unha metodoloxía cualitativa semellante à empregada por Marton, Selmes identifica os dous tipos de enfoques neste alunado en relación coas experiencias de aprendizaxe e estudo das diferentes materias do currículo ordinario. A descrición dos enfoques profundo e superficial ven categorizada por tres dimensións con características netamente diferenciadas (vid. *Cadro I.2.-1.*).

A intención que revela o enfoque profundo de vincular as tarefas e os materiais de estudo coas propias ideas e experiencias procurando a *integración persoal* contrasta coa aproximación irreflexiva e a *pasividade* do enfoque superficial. Igualmente a procura das *interrelacións* internas e externas dos contidos e das tarefas que caracteriza o enfoque profundo opon-se ao tratamento discreto dos elementos e o *isolamento* dos

materiais que implica o enfoque superficial. Así, o obxectivo perseguido polo alunado que utiliza o enfoque profundo é comprender o *significado* mentres que o propósito no enfoque superficial é a *memorización* (Selmes, 1987).

Cadro I.2.-1. Características dos enfoques profundo e superficial
(Selmes, 1986)

“ENFOQUE” PROFUNDO	“ENFOQUE” SUPERFICIAL
<p>1. Integración persoal</p> <p>Intención de criar unha interpretación persoal do material</p> <p>Énfase en comparar a interpretación persoal coa de alguén máis</p> <p>Desexo de relacionar a tarefa coa situación persoal fora do contexto inmediato</p> <p>Intención de vincular as ideas e experiencias persoais co tema da tarefa</p> <p>Desexo de relacionar a tarefa e os conceptos coas situacións ordinarias</p> <p>Consideración da tarefa como parte do desenvolvemento persoal</p>	<p>1. Pasividade</p> <p>Aproximación irreflexiva e pasiva à tarefa</p> <p>Tratamento do material de forma externa</p> <p>A tarefa é definida por outra persoa</p> <p>Dependencia do profesorado</p>
<p>2. Interrelacións</p> <p>Intención de relacionar as partes da tarefa</p> <p>Intención de relacionar a tarefa con outros coñecementos relevantes</p> <p>Relación do que xa se sabe de outro problema con un novo</p> <p>Relación dos materiais previamente estudados cos novos, e dos novos cos futuros</p>	<p>2. Isolamento</p> <p>Centrado nos elementos de procedemento da tarefa</p> <p>Tratamento do material como isolado de outros materiais</p> <p>Consideración da tarefa formada por partes discretas</p> <p>Centrado nos elementos da tarefa</p>
<p>3. Significatividade</p> <p>Intención de centrar-se no significado do contido</p> <p>Intención de pensar sobre a estrutura subxacente da tarefa</p> <p>Intención de utilizar parte do material para representar todo o conxunto</p>	<p>3. Memorización</p> <p>Percepción de que o contexto da tarefa demanda o recordo do material</p> <p>Definición da tarefa como unha actividade de memorización</p> <p>Intención de memorizar o material</p>

2.1.3. Gordon Pask e os estilos de aprendizaxe

Ao longo da década dos setenta Gordon Pask desenvolveu unha serie de estudos, iniciados nos Estados Unidos e continuados no ámbito británico, que pretendían descubrir diferenzas relevantes entre os estudantes en función das estratéxias de aprendizaxe utilizadas.

Nestes estudos empregáronse procedimentos experimentais e, a diferenza do deseño empregado no grupo de Göteborg, pedíase explicitamente aos estudantes que tivesen a pretensión de lograr a máxima comprensión na tarefa. Previamente tiñan-se elaborado unhas taxonomías de dous tipos de animais imaxinarios cuxas descrições aparecían presentadas en tarxetas, e o que se solicitaba aos estudantes no experimento era que, tras seleccionar unha serie delas, intentasen establecer razonadamente os criterios de clasificación subxacentes.

Encontráronse así algunhas diferenzas de interese nas hipóteses que os estudantes utilizaban e na forma en como explicaban os criterios de clasificación. Un grupo de alumnos/as utilizou unha estratexia básica de ir “paso a paso”, utilizando hipóteses simples sobre unha característica dos animais, o que foi descrito como estratexia *serialista*. Outro grupo, sen embargo, utilizou hipóteses máis complexas que combinaban varias características simultaneamente, mostrando unha aproximación máis global ao problema, o que foi descrito como estratexia *holista* (Pask, 1976).

Segundo Pask, ambas estratexias son necesarias para lograr a comprensión, pois a aprendizaxe con éxito precisa tanto da innovación e o descubrimento como da integración de regras globais. Non obstante, os estudos revelaban outro aspecto aínda máis interesante que indicaba a preferéncia ou tendencia xeral do alunado para adoptar unha estratexia particular, polo que as estratexias holista e serialista realmente semellaban ser manifestacións de diferentes *estilos de aprendizaxe* (Pask, 1976).

Estabeleceu-se entón a diferenciación entre o *estilo comprensivo* e o *estilo operativo* en función da preferéncia característica pola utilización dunha estratéxia particular:

- o *estilo comprensivo* de aprendizaxe observa-se no alunado que prefere consistentemente unha *estratéxia holista*, construindo unha visión ampla e global da tarefa de aprendizaxe, e que dispón dun repertorio de operacións cognitivas capaces de construír descrições dos temas e das relacións entre eles, aínda que pode non ser capaz de aplicar estas operacións à información específica até que os conceptos correspondentes se expliquen especificamente.

- o *estilo operativo* de aprendizaxe caracteriza o alunado que prefere consistentemente unha *estratéxia serialista*, construindo o significado da tarefa a partir dos detalles, e que é capaz de seleccionar regras, métodos e detalles e de asimilar procedimentos e conceptos para temas isolados, aínda que está inseguro de como e por que os elementos encaixan xuntos e ten portanto unha visión do material dispersa e guiada por esquemas arbitrarios ou acidentais (Pask, 1976; Entwistle, 1981).

Ademais destes dous estilos básicos Pask contempla un terceiro que denomina *estilo versátil* e que caracteriza a aqueles estudantes capaces de adoptar ambas estratéxias, holista e serialista, de forma cambiante ou en función da tarefa de aprendizaxe. En termos de “resultado” (nível de comprensión) este estilo versátil presenta un grande paralelismo coa descripción que Marton e os seus colaboradores do grupo de Göteborg realizan do “enfoque” profundo.

A consisténcia observada na preferéncia por unha estratéxia particular -que permite falar de estilos de aprendizaxe- implica que o alunado tamén mostra “patoloxias” de aprendizaxe igualmente consistentes, denominadas por Pask como “trotamundismo” e “imprevisión”. A *patoloxia de trotamundismo* ven definida por un uso desequilibrado da estratéxia holista que leva a realizar analoxias inadecuadas e xeneralizacións apresuradas a partir de evidéncias insuficientes, mentres que a *patoloxia*

de imprevisión revela un estilo serialista desequilibrado que leva a perceber diferenzas triviais ignorando analoxias válidas e rexeitando tirar conclusións e construír interpretacións persoais da información (Entwistle, 1987).

A relación entre estes estilos de aprendizaxe e os denominados *estilos cognitivos*, asociados a determinadas funcións cerebrais, ten sido anotada por algúns autores, como recolle Entwistle (1987). Neste sentido, os estilos de aprendizaxe descritos por Pask (holista/compreensivo e serialista/operativo) poderían ser expresións no ámbito escolar dos estilos cognitivos que se identifican en forma dicotómica mediante as categorías *diverxente vs. converxente*, *impulsivo vs. reflexivo* ou *global vs. articulado*. Así, o estilo compreensivo de aprendizaxe sería equivalente a un estilo cognitivo caracterizado como diverxente, impulsivo e global, posibelmente relacionado con certas funcións do hemisfério dereito como percepcións visuais, acústicas e cinestésicas, memorización pasiva, subconsciente ou incidental e razonamento holístico ou espacial. Pola súa parte, o estilo operativo de aprendizaxe, equivalente a un estilo cognitivo converxente, reflexivo e articulado, podería descansar sobre especializacións do hemisfério esquerdo como percepcións lingüísticas, simbólicas e semánticas, memorización intencional consciente e razonamento lóxico, consecutivo ou analítico (Entwistle, 1987).

Non obstante, aínda que estes paralelismos ofrecen sen dúbida suxestións de interese, o vínculo entre estilos de aprendizaxe, estilos cognitivos e procesos cerebrais non se pode considerar con rigor suficientemente establecido.

2.2. CARACTERIZACIÓN OPERATIVA DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE

2.2.1. A investigación en Europa e Estados Unidos

2.2.1.1. Entwistle e os primeiros inventários do grupo de Lancaster

Desde o final da década dos setenta Entwistle dirixiu o proceso de identificar e caracterizar de forma operativa a conceptualización dos enfoques de aprendizaxe surxida das diferentes liñas de investigación que temos comentado, propondo como obxectivo central a elaboración dun inventário que recollese os elementos esenciais dos “enfoques” xunto ás dimensións relevantes relacionadas cos métodos de estudo e a motivación.

A primeira versión do inventário incluía diversas escalas correspondentes ás dimensións de motivación e métodos de estudo identificadas nos estudos previos de Lancaster, xunto ás referidas aos enfoques de aprendizaxe descritos por Marton, os estilos de aprendizaxe descritos por Pask, as dimensións sobre conduta e atitudes ante o estudo que Biggs (1976) estaba desenvolvendo en Australia, e un “enfoque” denominado *estratéxico* e descrito por Ramsden (1979) para se referir à tendencia mostrada por certos estudantes na busca e determinación das regras implícitas dos sistemas de avaliación.

As quince escalas desta primeira versión, submetidas a análises multivariadas e reducidas temporalmente a doce, permitiron confirmar que os estudantes mostran unha certa consistencia nas súas actitudes e métodos de estudo através de diferentes padróns de resposta e de conduta. Para se referir a esta manifestación xeral de características estábeis, Entwistle (1981) empregou o termo de *orientacións ao estudo*, diferenciando tres tipos:

- a *orientación ao significado* corresponde-se con enfoque *profundo*, aprendizaxe *comprensiva* e motivación *intrínseca*.

- a *orientación à reprodución* corresponde-se con enfoque *superficial*, aprendizaxe *operativa* e motivación *extrínseca*.

- a *orientación ao logro* corresponde-se con métodos de estudo organizados (enfoque *estratéxico*) e motivación de *logro*.

Nesta formulación a novidade máis importante é a incorporación do *enfoque estratéxico* como categoría adicional xunto aos enfoques *profundo* e *superficial*, xa identificados nos estudos previos. A definición de cada unha destas categorías de “enfoque” ven caracterizada tanto pola intención ante a tarefa como polos procesos que se utilizan no desenvolvemento e resolución da mesma (Entwistle, 1981):

- *Enfoque profundo*: intención de comprender, intensa interacción co contido, relación da nova información co coñecemento previo e coa experiencia cotidiana, relación dos datos coas conclusións, exame da lóxica dos argumentos.

- *Enfoque superficial*: intención de cumprir os requisitos da tarefa, focalización en elementos discretos sen integración dos mesmos, non diferenciación entre principios e exemplos, memorización de información destinada a probas e exames, consideración da tarefa como unha imposición externa, non reflexión sobre os propósitos e as estratéxias.

· *Enfoque estratéxico*: intención de obter as cualificacións máis altas posibles, optimización das condicións e os materiais de estudo, organización do tempo e distribuíción dos esforzos para obter os mellores resultados, atención a indicios relativos ao sistema de avaliación, utilización de probas anteriores para prever posibles preguntas.

Tras unha nova reestruturación, o inventario (*ASI – Approaches to Studying Inventory*) ficou constituído por 64 ítems e 16 subescalas organizadas en función de catro escalas xerais denominadas *orientación ao significado*, *orientación à reprodución*, *orientación ao logro* e *orientación holista* (Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979). Esta versión foi utilizada nun estudo realizado entre máis de dous mil estudantes universitarios do ámbito británico xunto con índices de autopercepción do rendimento académico no instituto e na universidade, e a partir do mesmo surxiron catro factores que explicaban o 51% da varianza total.

Na *Táboa I.2.-2.* pode-se observar que o *factor I*, denominado *Orientación ao Significado*, ten cargas altas no *enfoque profundo* e nos procesos a el asociados (*interrelación de ideas*, *uso da evidencia*), mostra fortes relacións coa *motivación intrínseca* e a *aprendizaxe comprensiva*, e parece estar vinculado con *programa de estudos aberto* e con *actitudes positivas ante o estudo*. Ademais está asociado positivamente con un bon rendimento académico, especialmente na universidade.

O *factor II*, denominado *Orientación à Reprodución*, ten cargas importantes no *enfoque superficial*, na *aprendizaxe operativa* e na *imprevisión*, está asociado coa *motivación extrínseca* e o *medo ao fracaso*, e aparece vinculado con *programa de estudos limitado*. A súa relación co rendimento académico é negativa.

O *factor III*, denominado *Orientación ao Logro*, incluí as cargas factoriais máis importantes no *enfoque estratéxico*, na *motivación extrínseca* e na *motivación de logro*, e mostra relacións negativas co rendimento académico autopercebido.

Táboa I.2.-2. Estrutura factorial do Approaches to Studying Inventory (ASI)
(Ramsden e Entwistle, 1981)

	VARIÁBEIS	FACTORES				
		I	II	III	IV	
<i>Aproximacións ao estudo</i>	Enfoque profundo	70		22		
	Interrelación de ideas	65				
	Uso da evidencia	54		23		
	Motivación intrínseca	72			- 25	
	Enfoque superficial		57	30	36	
	Programa de estudos limitado	- 41	58	24		
	Medo ao fracaso		50		34	
	Motivación extrínseca	- 25	38	53		
	Enfoque estratéxico	29		48		
	Métodos de estudo desorganizados	- 25			50	
	Atitudes negativas ante o estudo	- 39			52	
	Motivación de logro	24		45		
	<i>Estilos e patoloxias da aprendizaxe</i>	Aprendizaxe comprensiva	55	- 24		30
		Trotamundismo				52
Aprendizaxe operativa			62	44		
Imprevisión			68	26	24	
<i>Rendimento académico</i>	Instituto	- 02	- 13	- 07	- 15	
	Universidade	31	- 26	- 19	- 39	

O *factor IV*, que ten as súas cargas máis altas nos *métodos de estudo desorganizados*, *atitudes negativas ante o estudo* e *trotamundismo*, e que presenta unha relación practicamente nula coas escalas motivacionais, é o que mostra as relacións máis negativas co rendimento académico. Este factor foi finalmente denominado *Orientación Non Académica*.

A descrición das dimensións propriamente académicas ven portanto representada polos tres primeiros factores ou “orientacións”. Estas *orientacións ao estudo* reflecten de forma consistente unha particular asociación dos enfoques de aprendizaxe -e os correspondentes procesos- con formas características de motivación (Entwistle e Ramsden, 1983).

En consecuencia, a *orientación ao significado* incluí os elementos da motivación intrínseca que indican o interese por aprender como unha forma de desenvolvemento persoal, así como tamén a vinculación desta intención de comprender cos procesos de aprendizaxe exixidos por tal pretensión, como a selección e organización do material, o razonamento, a interrelación e a personalización. Pola súa parte, a *orientación à reprodución* incluí unha percepción da aprendizaxe como imposición, polo que a intención se limita às prescricións do programa de estudos e ao cumprimento dos requisitos das tarefas e deriva nun proceso de aprendizaxe mecánica, orientada ao recordo textual e à repetición.

A *orientación ao logro*, sen embargo, presenta formas de motivación mesturadas e non describe directamente procesos de aprendizaxe. Está constituída por unha combinación de elementos que incluí planificación coidadosa, métodos sistemáticos de estudo e actitudes positivas que poden vincular-se a un enfoque profundo, superficial ou estratéxico en función das características individuais e das finalidades do estudo (Entwistle, 1987, 1988).

O modelo de relacións subxacente, que integra as conexións entre *motivación, proceso e resultado*, prevé que a utilización dos diferentes enfoques -profundo, superficial ou estratéxico- levará a resultados diferentes en función dos motivos e intencións predominantes en cada caso e dos correspondentes estilos e estratexias de aprendizaxe que se utilizan no proceso (Entwistle, 1988).

2.2.1.2. *Schmeck e o Inventário de Procesos de Aprendizaxe*

Tomando como marco teórico a Psicoloxía do Procesamento da Información, Ronald Schmeck desenvolveu o *ILP (Inventory of Learning Processes)*, un cuestionário formado por 62 items agrupados en catro escalas e destinado a avaliar estilos de aprendizaxe (Schmeck, Ribich e Ramanaiah, 1977; Schmeck, 1983).

As dúas primeiras escalas, denominadas *Procesamento Profundo* e *Procesamento Elaborativo*, estaban baseadas nos conceptos desenvolvidos por Craik e Lockart (1972) e Craik e Tulving (1975) que xa temos comentado. Segundo esta perspectiva, a probabilidade de recordo dunha información depende do tipo de operacións de codificación que a persoa realiza no procesamento da información. Estas operacións referen-se por unha parte à *profundidade* do procesamento (desde os niveis máis superficiais, que afectan à codificación das características estruturais e sensoriais, até os niveis máis profundos que rexen a codificación das propiedades semánticas) e por outra parte referen-se à *elaboración*, entendida como un procesamento de maior extensión en calquer nivel de profundidade.

Para Schmeck ambos tipos de procesamento teñen entidade diferencial suficiente: a comprensión conceptual (procesamento profundo) e a personalización do coñecemento (procesamento elaborativo) son consideradas estratexias de aprendizaxe independentes e en tal sentido conforman escalas diferentes no inventário. Así, os items da escala de *Procesamento Profundo* avalían o grao en que o alunado valora, organiza, compara e contrasta a información, mentres que os items da escala de *Procesamento Elaborativo* avalían o grao en que o alunado traduce esa información à súa propia terminoloxía, xerando exemplos próximos à súa experiencia e aplicando a nova información à súa vida ordinaria.

A terceira escala do inventario, denominada *Retención de Factos*, estaba centrada nas formas de procesar e almacenar na memoria os detalles e os fragmentos específicos da nova información e na utilización de sistemas precisos de clasificación.

Finalmente, a escala de *Estudo Metódico* incluía items referidos ao emprego de técnicas sistemáticas de estudo semellantes ás recomendadas xeralmente polos “manuais”. Non obstante, as puntuacións altas desta escala aparecían relacionadas negativamente tanto coas cualificacións académicas como coas habilidades cognitivas e o pensamento crítico. Schmeck interpretaba que o alunado con altas puntuacións en *Estudo Metódico* intentaba causar unha “boa impresión” construindo unha representación de si mesmos en relación cos hábitos de estudo e coas normas sociais. Posuidor dunha alta motivación de logro, mais non das destrezas suficientes para enfrontar un procesamento profundo ou elaborativo, este alunado tendía a compensar esa caréncia mediante o estudo (Schmeck, 1983).

A partir dos estudos realizados coas escalas do *ILP* Schmeck propuxo a categorización de diferentes estilos de aprendizaxe en función da consistente utilización que os estudantes poden facer dunha determinada estratexia. Así, un *estilo de aprendizaxe* viría definido por unha combinación particular de tácticas que reflecten unha determinada estratexia cuxo uso tende a ser consistente, con independencia das demandas específicas das tarefas (Schmeck, 1983).

Ainda que inicialmente consideraba catro estilos, a proposta máis acabada encontra-se no seu *Modelo de Estilos de Aprendizaxe* (Schmeck, 1988), onde contempla tres estilos:

- o alunado con un *estilo profundo* de aprendizaxe adopta xeralmente unha estratexia de *conceptualización*: utiliza tácticas de categorización, comparación e contrastación e organiza hierarquicamente a información en redes conceptuais. O resultado da aprendizaxe tende à análise, à síntese, à avaliación do coñecimento e à elaboración de esquemas e teorías.

- o alunado con un *estilo elaborativo* de aprendizaxe ten preferéncia por unha estratéxia de *personalización*, concretada no pensamento produtivo, xeración de exemplos, tradución da información a linguaxe e imaxes persoais, e establecemento de relacións coa propia experiencia. O resultado da aprendizaxe ven caracterizado pola aplicabilidade do coñecemento e polo desenvolvemento persoal e social.

- o alunado con un *estilo superficial* de aprendizaxe tende à adopción dunha estratéxia *memorística*: repetición, regras mnemotécnicas, codificación literal e escasa ou nula tradución persoal. O resultado implica descrición do material de estudo e reprodución literal da información (Schmeck, 1988).

2.2.1.3. O Inventário de Aproximacións ao Estudo e Procesos de Aprendizaxe

O paralelismo entre as investigacións de Schmeck en Illinois e de Entwistle e cols. en Lancaster -aínda que partían de marcos teóricos diferentes e diferían tamén na metodoloxía empregada- puxo-se de manifesto a partir dun estudo realizado polo propio Schmeck no que aplicou conxuntamente o *ILP* e o *ASI*, encontrando correlacións significativas de interese. Por exemplo, o *procesamento elaborativo* mostra relación positiva coas escalas *ASI* de *orientación ao significado* (enfoque profundo, relación de ideas, ...) e o *estudo metódico* relaciona-se con certas escalas da *orientación ao logro* (enfoque estratéxico, métodos de estudo organizados), aínda que tamén aparece asociado ás da *orientación ao significado*. Pola súa parte, o *procesamento profundo* mostra unha relación significativamente negativa coas escalas *ASI* de *orientación à reprodución* (enfoque superficial, medo ao fracaso, ...) e igualmente negativa coas *patoloxias de aprendizaxe* (imprevisión e trotamundismo) (Entwistle, 1988).

Así é que se iniciou unha colaboración entre ambos coa finalidade de elaborar un novo inventario a partir dos xa existentes. Mantiveron-se as catro escalas do *ILP*, aínda que se modificou a dirección (positiva/negativa) en dúas delas: *procesamento profundo* cambiou a *procesamento superficial* e *estudo metódico* cambiou a *métodos de estudo desorganizados*. Do *ASI* mantiveron-se trece subescalas ou componentes que foron parcialmente reorganizados e simplificados. En ambos casos realizou-se unha selección dos items, que finalmente ficaron nun total de 75, e o resultado foi o *Inventario de Aproximacións ao Estudo e Procesos de Aprendizaxe (IASLP – Inventory of Approaches to Studying and Learning Processes)*.

Na *Táboa I.2.-3.* poden-se ver as subescalas e componentes do *IASLP* e a solución factorial encontrada a partir da súa aplicación a unha amostra de 218 estudantes universitarios escoceses (Entwistle e Waterson, 1988). As correlacións que se deducen entre os componentes procedentes do *ILP* e os procedentes do *ASI* son basicamente coincidentes coas obtidas previamente por Schmeck, aínda que agora a definición e independencia das escalas é maior. En conxunto, o *IASLP* presenta unha estrutura de catro factores que explican o 55 % da varianza:

- o *factor I* relaciona o *procesamento superficial* cos componentes da *orientación à reprodución*, xunto às *patoloxias da aprendizaxe* (especialmente a *imprevisión*) e o *estilo serialista*.

- o *factor II* incluí o *procesamento elaborativo*, os componentes da *orientación ao significado* (*enfoque profundo* e *motivación intrínseca*) e *actitudes positivas* ante o estudo.

- o *factor III* engloba os *métodos de estudo desorganizados* e os componentes relevantes da *orientación non académica* (especialmente a *aproximación desorganizada* e a *motivación social*).

- o *factor IV* aparece menos definido e relaciona a *retención de factos* cos componentes da *orientación ao logro*.

Táboa I.2.-3. Estrutura factorial do IASLP
(Entwistle e Waterson, 1988)

<i>Subescalas e componentes</i>	FACTORES			
	I	II	III	IV
Procesos de Aprendizaxe (Schmeck)				
Procesamento superficial	73			
Métodos de estudo desorganizados			83	
Retención de factos				61
Procesamento elaborativo		81		
<i>Orientación ao Logro</i>				
Enfoque estratéxico				61
Esperanza de éxito				45
Motivación vocacional				57
<i>Orientación ao Significado</i>				
Enfoque profundo		83		
Motivación intrínseca		79		
<i>Orientación à Reprodución</i>				
Enfoque superficial	77			
Medo ao fracaso	76			
<i>Orientación Non Académica</i>				
Aproximación desorganizada			82	
Atitudes negativas		- 46	38	
Motivación social			67	
<i>Patoloxias e Estilos de Aprendizaxe</i>				
Trotamundismo	52			
Imprevisión	69			
Estilo serialista	66			

2.2.1.4. *Revisións e desenvolvementos do ASI*

As investigacións realizadas co *Inventário de Aproximacións ao Estudo (ASI)* tiñan revelado certas insuficiencias de validez e precisión que levaron a ensaiar diversas modificacións tanto no número e natureza dos items como na organización xeral do inventário.

A versión máis acabada das utilizadas nos primeiros anos noventa (*RASI – Revised Approaches to Studying Inventory*) (Entwistle e Tait, 1994) foi reducida a 60 items e, entre as novidades que presenta, salientan as seguintes:

- a eliminación das dimensións que recollían os estilos e “patoloxias” de aprendizaxe de Pask,
- a renominación dos catro factores resultantes como *Abordaxes ao estudo* (en substitución do termo “orientacións”),
- a caracterización do factor IV, -antes chamado “orientación non académica”- como *Abordaxe Apática* (Tait e Entwistle, 1996).

As dimensións incluídas nas catro abordaxes desta versión *RASI* organizan-se como segue:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| - <i>Abordaxe profunda</i> | Intención para aprender |
| | Relación de ideas |
| | Uso da evidencia |
| | Interese activo |
| - <i>Abordaxe superficial</i> | Intención de reprodución |
| | Aprendizaxe pasiva |
| | Medo ao fracaso |

- <i>Abordaxe estratéxica</i>	Estudo metódico
	Organización do tempo
	Atención às exixencias da avaliación
	Busca da excelencia
- <i>Abordaxe apática</i>	Baixo interese
	Ausencia de dirección
	Progreso académico
	Auto-confianza académica

Máis recentemente Entwistle e os seus colaboradores (Tait, Entwistle e McCune, 1998; Entwistle, Tait e McCune, 2000) veñen traballando con unha nova versión do inventario, renomeado *ASSIST (Approaches and Study Skills Inventory for Students)*, que mantén a maioría das modificacións previas xa mencionadas, aínda que incorpora a importante novidade dunha reestruturación factorial conforme a tres factores que recollen respectivamente a *abordaxe profunda*, a *abordaxe estratéxica* e a *abordaxe apática*. Esta última subsume dimensións que anteriormente estaban incluídas nas abordaxes *superficial* e *apática* de forma separada.

A *Táboa I.2.-4.* ofrece a relación das dimensións correspondentes do *ASSIST* e recolle os resultados dun estudo realizado con 817 estudantes de primeiro curso pertencentes a seis universidades británicas (Entwistle, 2000b). A solución de tres factores, que representan respectivamente as abordaxes profunda, estratéxica e superficial/apática, significa un 54,5 % da varianza explicada.

Táboa I.2.-4. Estrutura factorial do ASSIST
(Entwistle, 2000b)

<i>Abordaxe</i>	<i>Subescalas</i>	FACTORES		
		I	II	III
<i>Profunda</i>	Busca do significado	72		
	Relación de ideas	79		
	Uso da evidencia	77		
	Interese polas ideas	65		
<i>Estratéxica</i>	Estudo metódico		76	
	Organización do tempo		87	
	Eficacia no control	45	43	
	Motivación de logro		73	
<i>Superficial / Apática</i>	Ausencia de comprensión			77
	Ausencia de propósito			42
	Programa de estudos limitado			42
	Medo ao fracaso			73

2.2.2. A investigación de Jonh Biggs en Austrália

2.2.2.1. O proceso de estudo e a operacionalización das súas dimensións

A relación do rendimento académico coas características persoais do alunado e os elementos da situación de aprendizaxe adquiriu novas perspectivas desde finais da década dos sesenta coa progresiva incorporación nos estudos cuantitativos de variábeis intervinientes referidas a aspectos relevantes da interacción persoa-situación (Coll e Miras, 2001). Neste contexto, os primeiros estudos de Biggs xa barallaban a hipótese de que as circunstancias implicadas na *conduta de estudo* podían exercer unha influencia moduladora entre as características persoais do alunado universitario e o seu rendimento académico (Biggs, 1976).

Así, propuxo-se en primeiro lugar a elaboración dun cuestionario destinado á avaliación da conduta de estudo tomando como referencia variábeis de personalidade, aspectos básicos do procesamento da información e un conxunto de hábitos e destrezas de estudo. A primeira versión deste *Cuestionario da Conduta de Estudo (SBQ – Study Behaviour Questionnaire)* foi utilizada en varios estudos xunto a outras medidas referidas a variábeis persoais, situacionais e de rendimento. Os resultados mostraron numerosas evidencias arredor das relacións hipotetizadas, destacando especialmente a identificación de dúas estratexias utilizadas polo alunado (*reprodutiva e transformacional*) relacionadas significativa e diferencialmente con certas características persoais e co rendimento (Biggs, 1970a, b; Biggs e Das, 1973).

Posteriormente, e tras realizar algunhas modificacións que fixaron o cuestionario nun total de 80 items organizados en 10 escalas, levaron-se a cabo novas aplicacións en diversos ámbitos académicos. Na *Táboa I.2.-5.* reproducen-se os resultados das análises factoriais efectuadas con tres amostras diferentes (unha de estudantes canadinos e dúas

de estudantes australianos) que presentan unha estrutura de tres factores que explican, segundo os casos, entre o 62 % e o 66 % da varianza total referida às dez dimensións incluídas no cuestionário (Biggs, 1978).

Táboa I.2.-5.: Solucións factoriais das dimensións do SBQ
(Biggs, 1978)

	Amostra 1			Amostra 2			Amostra 3		
	<i>N = 420 (Canadá)</i>			<i>N = 150 (Australía)</i>			<i>N = 148 (Australía)</i>		
Escalas	I	II	III	I	II	III	I	II	III
<i>Pragmatismo</i>	75			73			77		
<i>Motivación académica</i>		44	70		80			53	69
<i>Neuroticismo académico</i>	56		-60	64			59		-44
<i>Internalidade</i>		78			82			74	
<i>Destrezas de estudo</i>			82			94			76
<i>Aprendizaxe rotinaria</i>	78			85			74		
<i>Aprendizaxe significativa</i>		61			77			40	65
<i>Ansiedade na avaliación</i>	68					-45	71		
<i>Abertura (Cuest. de valores)</i>		72			67			84	
<i>Dependencia da clase</i>	70			76			70		
% Varianza	25	18	18	27	25	14	27	19	18
Total Varianza	62			66			63		

As solucións factoriais son altamente coincidentes nas tres amostras. O factor I, denominado *Reproducción*, aparece definido nas tres amostras polas mesmas escalas e practicamente polas mesmas cargas factoriais. O factor II, denominado *Internalización*, tamén se define polas mesmas escalas, aínda que as saturacións factoriais presentan maiores diferenzas. O factor III, denominado *Organización*, ofrece configuracións diferentes nas tres amostras. A escala de “Destrezas de estudo” é a única que satura este factor en todas as amostras, mentres que a de “Motivación académica” satura na primeira e terceira, e a de “Aprendizaxe significativa” só na terceira. Ademais, este factor aparece asociado a baixo “Neuroticismo” na primeira e terceira amostras e a baixa “Ansiedade” na segunda.

Biggs observou tamén que os items do cuestionario tendían a agruparse conforme a unha estrutura de valores, motivos e estratéxias, de tal xeito que en cada factor un grupo de items se refería a valores, outro grupo a motivos e un terceiro a estratéxias cognitivas. Así é que formulou o *Modelo 3 x 3 Valor-Motivo-Estratéxia do Proceso de Estudo* (Biggs, 1978) coa finalidade de contribuir na definición e interpretación dos factores:

- Reprodución (factor I)

Valor: o estudo é un meio para outro fin (pragmatismo)

Motivo: medo ao fracaso (neuroticismo, ansiedade)

Estratéxia: mínima (dependencia, aprendizaxe rotinaria)

- Internalización (factor II)

Valor: auto-realización e crecemento persoal

Motivo: intrínseco, auto-motivación

Estratéxia: comprensión (aprendizaxe significativa)

- Organización (factor III)

Valor: gañar através da competición

Motivo: logro, busca do éxito

Estratéxia: estruturación, traballo organizado, prazos e regras.

2.2.2.2. Componentes do proceso: motivos e estratexias

As análises realizadas sobre as diferentes versións do *SBQ* levaron a Biggs a revisar tanto a estrutura do cuestionario como a xustificación teórica referida ao proceso de estudo e aprendizaxe (Biggs, 1979). Por unha parte, renomeu as tres dimensións básicas do proceso de estudo, que pasaron a ser *utilización*, *internalización* e *logro*, e sintetizou os seus componentes en dous tipos, referidos aos ámbitos *afectivo/motivacional* e *cognitivo/estratéxico*. Por outra parte, decidiu elaborar versións diferenciadas do cuestionario para dous niveis de estudantes: así é como surxen o *Cuestionario do Proceso de Estudo (SPQ – Study Process Questionnaire)* (Biggs, 1987c) para o alunado universitário e o *Cuestionario do Proceso de Aprendizaxe (LPQ – Learning Process Questionnaire)* (1987a) para o de educación secundaria.

Cadro I.2.-2. Modelo Motivo-Estratexia do Complexo do Proceso de Estudo
(Biggs, 1984)

DIMENSIÓN	MOTIVOS	ESTRATÉXIAS
Utilización	Instrumental. O propósito é “aprobar”. A aspiración de aprobar vai acompañada de medo ao fracaso.	Reprodución. Limitación aos mínimos. Reprodución literal e aprendizaxe “memorística”.
Internalización	Intrínseco. A aprendizaxe e o estudo son parte da realización persoal. Interesa que o estudo sexa persoalmente significativo.	Significado. Leitura en profundidade, interrelación co coñecemento previo e extracción do máximo significado.
Logro	Logro. A aprendizaxe é parte dun xogo competitivo. O obxectivo é obter as máis altas cualificacións.	Organización. Realización de leituras e tarefas indicadas. Distribución do tempo de estudo. “Estudante modelo”.

O *Complexo do Proceso de Estudo*, que se resume no *Cadro I.2.-2.*, ven representado polas tres dimensións básicas, que à sua vez se definen polas relacións entre os motivos e as estratexias:

· *Utilización*: os motivos son *instrumentais*, unicamente obter un aprobado, acompañados dun correspondente medo ao fracaso; as estratéxias limitan-se a *reproducir*, con unha codificación superficial.

· *Interiorización*: os motivos son *intrínsecos*, a aprendizaxe e o estudo son parte da autorrealización; as estratéxias son *significativas*, explorando e relacionando en profundidade.

· *Logro*: o motivo é o *logro*, competir polas altas cualificacións; as estratéxias son de *organización*, distribuíción do tempo e seguimento das actividades indicadas.

O soporte teórico do modelo, subxacente tamén aos cuestionários *SPQ* e *LPQ*, basea-se na presunción de que os estudantes teñen motivos relativamente estábeis, aínda que diferenciados, ante o estudo ou a aprendizaxe e consecuentemente adoptan diferentes estratéxias para se enfrontar ao mesmo (Biggs, 1979; 1984). A perspectiva sitúa-se na forma en que os estudantes experimentan o ambiente de aprendizaxe, perciben as opcións dispoñíbeis e actúan en consecuencia. En suma, o modelo pretende responder as dúas cuestións esenciais que os estudantes enfrontan nas situacións de aprendizaxe: “por que estou a estudar ou facer isto?, como o podo facer ou conseguir?”.

Biggs asume que unha situación de ensino formal xera basicamente tres posíbeis expectativas: obter unha cualificación co mínimo esforzo (motivo instrumental), actualizar os propios intereses (motivo intrínseco) ou manifestar publicamente a propia excelencia (motivo de logro). Os estudantes poden adoptar calquer ou todos estes motivos en calquer grao, e semella unha boa “psico-lóxica” para eles utilizar a estratéxia máis axeitada ao propio complexo de motivos. Esta combinación motivacional, e a correspondente adopción de estratéxias, pode variar ao longo do tempo e en relación con diferentes áreas ou materias.

Os tres tipos de estratexias levan con toda probabilidade a distintos niveis de calidade da aprendizaxe; agora ben, a estratexia propia do logro (organización) presenta características diferentes ás outras dúas (reprodución e significado) pois, mentres estas describen formas en que o alunado enfrenta o contido mesmo das tarefas, aquela describe o modo de organizar o contexto espacial e temporal da aprendizaxe e portanto o seu uso simultáneo con calquer das outras non é incompatíbel (Biggs, 1987b).

O modelo postula ademais que a eficacia no emprego dunha estratexia depende do grau de *congruencia* entre o motivo e a estratexia adoptados, de tal xeito que as combinacións congruentes motivo-estratexia (instrumental-reprodución, intrínseco-significado, logro-organización) deberán resultar máis eficaces que as non congruentes (p. e., instrumental-significado, intrínseco-reprodución, ...). Sen embargo, o propio Biggs reconece que este aspecto choca en primeiro lugar con un problema de concepción da “eficacia” mesma porque, desde a perspectiva do alunado e da subxectividade das súas metas, os motivos e as estratexias máis congruentes haberán de ser aqueles que percebe serán eficaces para os seus propósitos, en cuxo caso non parece posíbel a xeneralización. Pola súa parte, a utilización dun criterio independente de “eficacia” só ten aportado evidencias en favor da congruencia en algúns estudos e baixo certas condicións (Biggs, 1984) mentres que en outros non foi posíbel establecer a súa relación cos logros académicos (Watkins, 1982).

As condicións baixo as que a congruencia motivo-estratexia se relaciona coa eficacia na obtención de logros académicos dependen, segundo Biggs, da “sofisticación metacognitiva” do estudante. As habilidades metacognitivas relacionadas coa aprendizaxe e o estudo (*metaaprendizaxe*) desenvolven-se en función das experiencias escolares e implican, entre outras cousas, ser capaz de interpretar os propios motivos e pór na práctica as estratexias e tácticas máis acordes cos recursos cognitivos dispoñíbeis e coas demandas da tarefa (Biggs, 1987b).

2.2.2.3. Os enfoques de aprendizaxe: prototipos e características

Biggs utiliza portanto o termo de *metaaprendizaxe* para se referir aos subprocesos da metacognición implicados no estudo e na aprendizaxe que o alunado desenvolve no contexto da educación formal, e especialmente para identificar os vínculos entre a consciencia e coñecimento dos propios motivos e a capacidade de controlar a selección e emprego de estratexias. Este vínculo motivo-estratexia, representado polas tres dimensións emerxidas da análise factorial (*utilización, internalización e logro*) foi finalmente denominado por Biggs (1985, 1987b) *Aproximación, Abordaxe* ou *Enfoque de Aprendizaxe*, en coincidencia coa terminoloxía que xa se viña utilizando nas investigacións de Göteborg e Lancaster (Marton, 1988; Entwistle, 1987, 1988).

Cadro I.2.-3. Enfoques prototípicos de Aprendizaxe
(Biggs, 1987b, 1990)

“Enfoque”	Motivo	Estratexia
<i>(ES) Superficial</i>	<i>(MS) Superficial</i> Instrumental e extrínseco. Compensación entre evitar o fracaso e traballar pouco.	<i>(EsS) Superficial</i> Reprodutiva e mecánica. Limitación ao máis elemental, cumprimento dos requisitos mínimos da tarefa.
<i>(EP) Profundo</i>	<i>(MP) Profundo</i> Intrínseco. Satisfacción do interese e da curiosidade.	<i>(EsP) Profunda</i> Orientada à comprensión. Maximización do significado, busca das interrelacións.
<i>(EL) Logro</i>	<i>(ML) Logro</i> Incremento da autovaloración. Competición polas altas cualificacións	<i>(EsL) Logro</i> Optimización do esforzo e dos recursos. Organización do tempo e do espazo de estudo.

Coa finalidade de simplificar as denominacións Biggs propuxo ademais usar os termos *Superficial*, *Profundo* e *Logro* para nomear tanto os tres enfoques prototípicos como tamén os componentes motivacionais e estratéxicos afíns (vid. *Cadro I.2.-3.*). Así, o *Enfoque Superficial (ES)* ven definido pola vinculación entre un *Motivo Superficial (MS)* e unha *Estratéxia Superficial (EsS)*; o *Enfoque Profundo (EP)* corresponde-se con un *Motivo Profundo (MP)* e unha *Estratéxia Profunda (EsP)*, e o *Enfoque de Logro (EL)* obedece a un *Motivo de Logro (ML)* e unha *Estratéxia de Logro (EsL)*.

A continuación oferece-se unha descrición detallada dos enfoques de aprendizaxe segundo o modelo de Biggs, completado e xustificado tamén coas aportacións converxentes de outros autores. As súas características esenciais aparecen sintetizadas no *Cadro I.2.-4.*

◆ O alunado que adopta un *Enfoque Superficial* presenta unha motivación extrínseca para a aprendizaxe e enfrenta as tarefas coa intención de cumprir os seus requisitos co mínimo esforzo. As actividades de aprendizaxe destes estudantes moven-se nun incerto “equilibrio” entre o desexo de evitar o fracaso e a intensidade do traballo e do esforzo que están dispostos a facer.

A estratéxia xeralmente utilizada por estes alumnos/as está baseada na memorización “mecánica” de aqueles aspectos dos contidos que aparentan ser os máis importantes coa intención de reproducirlos con exactitude. Orientan o estudo à acumulación de coñecimentos que podan ser posteriormente reproducidos sen a preocupación de os integrar nun marco significativo, o que implica un procesamento pasivo da información que non repara nas interrelacións entre os elementos e que portanto non procura a comprensión (Biggs, 1991; Laurillard, 1979).

Optar por un enfoque superficial vai frecuentemente relacionado coa posesión dunha concepción cuantitativa da aprendizaxe, baseando-se no suposto de que esta será mellor en función dunha maior cantidade de información reproducida (Biggs, 1993).

En resumo, o alunado que adopta un enfoque superficial:

- mantén unha concepción cuantitativa da aprendizaxe
- ve a tarefa como demanda que debe ser satisfeita ou cumprida
- centra-se nos aspectos concretos e literais da tarefa
- considera os componentes da tarefa discretos, sen interrelacións
- confía na memorización dos componentes discretos
- obvia o significado persoal que a tarefa podería ter
- preocupa-se polo fracaso
- preocupa-se polo tempo investido na tarefa

◆ Pola sua parte, os alumnos/as que adoptan un *enfoque profundo* están intrínsecamente motivados para comprender e teñen a expectativa de que poden desfrutar facendo-o, polo que actúan procurando a atribución de significado que lles permita satisfacer a súa curiosidade.

O comportamento profundo de estudo caracteriza-se polo envolvimento persoal destes alumnos/as no acto mesmo de aprender, relacionando os contidos de estudo con contextos persoalmente significativos e cos coñecementos previos, teorizando sobre o que están a aprender, xogando coas tarefas, formulando hipóteses ou derivando extensións e excepcións. Na lectura de textos analisan os contidos como un todo e esforzan-se na busca de ligazóns entre as ideas apresentadas, sen menosprezo dos detalles, pois estes son tratados selectivamente na medida en que exemplifican ou corroboran o significado global (Biggs, 1990; Marton, 1988).

As actividades deste tipo de alunado frecuentemente inclúen leituras extensivas e informacións complementarias non circunscritas ás obrigas escolares, e gustan de establecer discusións e debates cos compañeiros e co profesorado, polo que xeralmente teñen preferencia por ambientes e situacións escolares que supoñen un desafío à súa competencia para a elaboración de información e que ademais lles permiten importantes marxes de independencia no estudo (Biggs, 1993; Entwistle e Wilson, 1977).

A concepción da aprendizaxe que teñen estes alumnos/as está relacionada con unha perspectiva cualitativa sobre o acto de aprender, e vai parella co desenvolvemento de procesos activos de abstracción, atribución de significado e interpretación persoal da información (Biggs, 1990; Marton, 1988).

En suma, o alunado que adopta un enfoque profundo:

- mantén unha concepción cualitativa da aprendizaxe
- ve as tarefas como interesantes e con implicación persoal
- centra-se no significado subxacente, máis que nos aspectos literais
- integra os componentes da tarefa, entre si e con outras tarefas
- relaciona co coñecemento previo, le significativamente
- teoriza, forma hipóteses, relaciona con outros coñecementos
- considera que a tarefa pode enriquecer a propia experiencia
- encontra a aprendizaxe emocionalmente satisfactoria

◆ O alunado que opta por un *Enfoque de Logro* está motivado pola competición para lograr os mellores resultados escolares. Basea-se nunha forma particular de motivación extrínseca: o incremento da autovaloración através dun logro visíbel como a obtención de altas cualificacións, isto é, a demostración pública da valía persoal comparativamente aos seus pares. Os estudantes que posúen este padrón motivacional concretan tal exhibición de mestria na procura de altas cualificacións con independencia do grao de interese subxectivo que os contidos de aprendizaxe podan ter (Biggs, 1987b, 1991; Entwistle, 1988).

A estratexia xeral que emerxe desta forma de motivación concentra-se na xestión eficaz do tempo e do esforzo asociados ás actividades de estudo e incluí os comportamentos típicos que caracterizan o “estudante modelo”: construción dun ambiente propicio de traballo, planificación das tarefas, toma e elaboración de apontamentos claros, formas de estudo orientadas segundo o tipo de avaliación prevista e outras actividades organizativas xeralmente catalogadas entre as “destrezas de estudo” (Biggs, 1991; Kember, 1998).

Estes alumnos/as consideran que para mellorar as súas cualificacións deben ser autodisciplinados e sistemáticos, planificando as actividades e anticipando as consecuencias. Estas preocupacións levan aos estudantes a intentar “manipular” o sistema de avaliación mediante a recolla de indicios sobre contidos e criterios, e frecuentemente tenden à construción dunha imaxe favorábel para exhibir ante o profesorado (Biggs, 1990, 1991, 1993; Entwistle, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983).

En resumo, o alunado que adopta un enfoque de logro:

- mantén unha concepción institucional da aprendizaxe
- valora as altas cualificacións e a competitividade para obté-las
- quere satisfacer todos os requisitos, mais economizando esforzos
- concentra-se “no que conta” para a cualificación
- prefere contextos instrucionais altamente estruturados

A pesar do paralelismo estrutural que presenta esta descrición dos tres enfoques prototípicos, entre eles existe unha importante diferenza centrada no papel que xogan os componentes estratéxicos. Como xa tiñamos sinalado anteriormente, as estratexias *superficial* e *profunda* describen formas en que o alunado enfronta as tarefas mesmas e o contido da aprendizaxe, optando ben pola *reproducción* ou ben pola busca do *significado*, mentres que a estratexia de *logro* describe a forma en que o alunado xestiona os recursos mediante a *organización* do contexto espacial e temporal (Biggs, 1987b; Entwistle, 1988).

En consecuencia, non parece posíbel usar simultaneamente os enfoques superficial e profundo, dado que as respectivas características e finalidades son opostas e incompatíbeis. Sen embargo, a combinación de calquer deles co enfoque de logro si resulta factíbel xa que non é inconsistente intentar aprender mecanicamente dunha forma organizada (superficial-logro) ou tamén aprender significativamente ao tempo que de forma organizada (profundo-logro).

Sobre esta base teórica, xunto à constatación empírica de que existe intercorrelación entre as seis subescalas de motivos e estratexias que conforman os tres enfoques prototípicos, Biggs postulou a definición de dous *enfoques compostos*:

- o enfoque *Superficial-Logro* presenta unha combinación na que o motivo de logro ten un peso importante xunto à utilización predominante da estratéxia superficial.

- o enfoque *Profundo-Logro* combina motivos tanto de logro como profundos con estratéxias tamén profundas e de logro.

As investigacións realizadas co *LPQ* e *SPQ* teñen verificado através da análise factorial a obtención dos enfoques compostos como factores de orden superior, aínda que de forma diferencial segundo o nivel académico. Inicialmente Biggs (1987b) constata ambos compostos nos estudantes universitarios mentres que no alunado de educación secundaria só obtén evidencia do enfoque *profundo-logro*. Non obstante, algúns estudos posteriores tamén lle permitiron constatar o enfoque *superficial-logro* no nivel de secundaria (Biggs, 1991).

No noso ámbito territorial máis próximo Porto (1994) só obtén evidencia do enfoque *profundo-logro* no alunado universitario, mentres Barca (1999b, 2000), que inicialmente si constata ambos compostos no alunado de educación secundaria, obtén posteriormente unha solución factorial alternativa (Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a) que resulta basicamente coincidente coa obtida por Rosário (1999) con alunado portugués tamén de secundaria. Ambos traballos implican un afastamento da formulación orixinal de Biggs, quen pola súa parte ten chegado recentemente a conclusións en parte semellantes (Biggs, Kember e Leung, 2001). Estas solucións alternativas e a reconceptualización correspondente serán expostas máis adiante.

Cadro I.2.-4 . Síntese descritiva dos enfoques prototípicos de aprendizaxe

<i>ENFOQUES</i>	<i>MOTIVOS E ESTRATÉXIAS</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Superficial	Motivo Superficial	Cumprir requisitos mínimos da tarefa Obter cualificacións mínimas exixíbeis Tarefas consideradas imposición externa
	Estratexia Superficial	Reprodución mecánica orientada a probas Foco en elementos soltos, sen integración Non distinción principios-exemplos
Profundo	Motivo Profundo	Interese pola materia e áreas relacionadas Intención clara de comprender Intención de analizar e fundamentar
	Estratexia Profunda	Interrelación de ideas, lectura comprensiva Interacción intensa cos contidos Relación dos datos coas conclusións Relación novos coñecimentos - experiencia
Logro	Motivo de Logro	Obter as máis altas cualificacións posibles Intención de competir e destacar
	Estratexia de Logro	Esfuerzo e atención segundo a rendibilidade Organización do tempo e recursos materiais Atención a indicios sobre formas e criterios de valoración do profesorado
Superficial-Logro	Motivo de Logro	Obter as máis altas cualificacións posibles Intención de competir e destacar
	Estratexia Superficial	Reprodución mecánica orientada a probas Foco en elementos soltos, sen integración Non distinción principios-exemplos
Profundo-Logro	Motivo de Logro	Obter as máis altas cualificacións posibles Intención de competir e destacar
	Estratexia Profunda	Interrelación de ideas, lectura comprensiva Interacción intensa cos contidos Relación dos datos coas conclusións Relación novos coñecimentos - experiencia

2.2.2.4. *Investigacións e resultados co LPQ*

Biggs e os seus colaboradores teñen desenvolvido numerosos estudos con alunado de ensino secundario e universitario pertencente a zonas xeográficas e sócio-educativas amplamente diversas coa finalidade de probar a consistencia e validez dos instrumentos (*SPQ* e *LPQ*) e a adecuación do propio modelo subxacente. Polo que respecta ao noso contexto máis próximo tamén dispomos de algúns estudos e resultados relevantes. Tanto nun caso como no outro, os comentarios e referencias que seguen centran-se nos estudos levados a cabo co *LPQ – Learning Process Questionnaire* (e as súas correspondentes adaptacións) no ámbito da educación secundaria, habida conta de que este instrumento e este ámbito académico son os que se encontran incluídos no presente proxecto de investigación.

A consistencia interna do instrumento ten sido analisada através dos coeficientes *alfa* das subescalas que conforman o *LPQ*. Os valores destes coeficientes nos estudos de Biggs e os seus colaboradores, recollidos no *Cadro I.2.-5.*, oscilan entre .34 e .76. e son considerados satisfactorios (Biggs, 1993) a pesar de presentaren niveis baixos nas dúas subescalas superficiais tomadas conxuntamente e nas dúas subescalas profundas da amostra chinesa. Os índices máis elevados observan-se nas subescalas profundas da amostra canadiana.

Os resultados referidos ao contexto máis próximo proceden dos estudos realizados con dúas adaptacións do *LPQ*: o *CEPA – Cuestionário de Procesos e Estratéxias de Aprendizaxe* para o alunado galego e español (Barca, 1999b; 2000) e o *QPA – Questionário de Processos de Aprendizagem* para o alunado portugués (Rosário, 1999; Rosário e Almeida, 1999). O *Cadro I.2.-6.* recolle os valores dos coeficientes *alfa* obtidos nestes estudos para as seis subescalas, que se sitúan entre .44 e .70, polo que no seu conxunto poden ser mesmo considerados lixeiramente mellores que os de Biggs e cols. Os índices máis elevados corresponden ás subescalas profundas na amostra española e ás subescalas de logro na amostra portuguesa.

Considerando globalmente ambos grupos de amostras, as subescalas de logro obteñen os índices de consistencia máis elevados, coa excepción da amostra galega que presenta un nivel netamente inferior na subescala de motivo de logro.

**Cadro I.2.-5. Consistencia interna/Coefficientes de precisión do LPQ
(Biggs e cols.)**

Amostra e fonte	N	Motiv Superf	Estrat Superf	Motiv Profun	Estrat Profun	Motiv Logro	Estrat Logro
<i>Austrália (Biggs, 1987b)</i>	1367	.46	.51	.56	.67	.68	.67
<i>Hong Kong (Biggs, 1992)</i>	1331	.51	.35	.56	.67	.65	.73
<i>Malásia (Watkins e Ismail, 1994)</i>	301	.56	.44	.55	.68	.69	.65
<i>China (Biggs, 1992)</i>	621	.53	.43	.36	.34	.56	.71
<i>Canadá (Andrews et al., 1994)</i>	205	.47	.70	.75	.73	.55	.76

**Cadro I.2.-6. Consistencia interna/Coefficientes de precisión do LPQ
(España, Galiza e Portugal)**

Amostra e fonte	N	Motiv Superf	Estrat Superf	Motiv Profun	Estrat Profun	Motiv Logro	Estrat Logro
<i>España (Barca, 1999)</i>	1852	.58	.56	.65	.61	.55	.66
<i>Galiza (Barca, 1999)</i>	390	.60	.49	.57	.55	.44	.68
<i>Portugal (Rosário, 1999)</i>	561	.55	.48	.45	.64	.62	.70

Por outra parte, as análises factoriais do *LPQ* veñen revelando con un alto grau de semellanza transcultural que o construto *enfoque de aprendizaxe* pode ser definido de forma óptima e satisfactoria mediante unha solución de dous factores que representan con claridade unha aproximación profunda e outra superficial do alunado ás tarefas de estudo e aprendizaxe.

**Cadro I.2.-7. Resultados da análise factorial coas subescalas do LPQ
(Biggs e cols.)**

Amostra e fonte	<i>Austrália</i> (Biggs, 1987b)		<i>Hong Kong</i> (Biggs, 1992)		<i>Nepal</i> (Watkins, Regmi e Astilla, 1991)		<i>Nixería</i> (Watkins e Akande, 1994)	
	F I	F II	F I	F II	F I	F II	F I	F II
<i>Motivo Superficial</i>		.35		.86		.38		.67
<i>Estratéxia Superficial</i>		.82		.66		.64		.67
<i>Motivo Profundo</i>	.80		.79		.57		.44	
<i>Estratéxia Profunda</i>	.73		.83		.63		.69	
<i>Motivo de Logro</i>	.65			.58	.61		.59	
<i>Estratéxia de Logro</i>	.57		.53		.65		.91	

Os resultados de algunhas destas análises factoriais realizadas por Biggs e os seus colaboradores recollen-se no *Cadro I.2.-7*, onde o Factor I representa o enfoque profundo, integrando xeralmente as subescalas profundas e as de logro, mentres o Factor II representa o enfoque superficial, que integra basicamente as subescalas superficiais. Non obstante, a subescala *motivo de logro* satura ben no Factor I ou ben no Factor II: isto significa que o alunado que apresenta unha motivación de logro tende a adoptar o enfoque que percebe máis acorde coas súas hipóteses de obter éxito en

función do contexto específico de aprendizaxe. Así, estes datos mostran que o alunado australiano, nepalés e nixeriano relaciona a obtención de éxito escolar coa adopción dun enfoque profundo-logro mentres que o alunado chinés de Hong Kong tende a optar polo enfoque superficial para procurar o éxito no seu contexto académico.

Esta interpretación é coherente co modelo teórico de Biggs (1987b; 1993), quen salienta que a opción do alunado por un determinado enfoque depende da súa percepción do contexto de aprendizaxe e da súa visión metacognitiva sobre a forma específica en que se relacionan os motivos e as estratexias de aprendizaxe.

Os resultados das análises factoriais no noso contexto (vid. *Cadro I.2.-8.*) tenden a unha estruturación semellante, aínda que revelan certas características particulares referidas ao papel da subescala *motivo superficial*, que satura no Factor I das amostras española e galega con valores importantes (.67 e .72). Segundo Barca (2000) o Factor I destas amostras representa con claridade o enfoque composto *profundo-logro*, integrando os dous motivos e as dúas estratexias correspondentes, e a presenza do motivo superficial debe ser interpretada conxuntamente coa ausencia da estratexia superficial, que portanto é irrelevante neste factor, polo que, se ben a intención ou motivo superficial ten certa importancia na percepción do alunado, a concreción operativa da súa conduta utiliza estratexias profundas e de logro que restan consistencia a tal motivación superficial. Pola súa parte, o Factor II representa o enfoque *superficial*, integrando o motivo e a estratexia superficiais na amostra española, e aproxima-se ao composto *superficial-logro* na amostra galega en tanto que a alta saturación da estratexia superficial (.90) vai acompañada dunha saturación menor, aínda que significativa, do motivo de logro (.30).

**Cadro I.2.-8. Resultados da análise factorial coas subescalas do LPQ
(España, Galiza e Portugal)**

Amostra e fonte	España (Barca, 1999)		Galiza (Barca, 1999)		Portugal (Rosário, 1999)	
	F I	F II	F I	F II	F I	F II
<i>Motivo Superficial</i>	.67	.32	.72			.76
<i>Estratéxia Superficial</i>		.94		.90		.80
<i>Motivo Profundo</i>	.80		.79		.73	
<i>Estratéxia Profunda</i>	.75		.70		.74	
<i>Motivo de Logro</i>	.71		.64	.30	.70	
<i>Estratéxia de Logro</i>	.86		.78	-.31	.77	

De acordo co modelo subxacente ao LPQ o alunado que opta por enfoques *profundos* e de *logro* debería obter mellores cualificacións escolares das que alcanza o alunado que se decanta polo enfoque *superficial*. Os cadros resumen os resultados das correlacións encontradas entre os enfoques de aprendizaxe e as cualificacións escolares nos estudos realizados por Biggs e os seus colaboradores con amostras de alunado australiano, asiático e africano (Cadro I.2.-9) e por Barca e Rosário con alunado galego e portugués (Cadro I.2.-10.).

Os resultados confirman efectivamente a expectativa anunciada e, aínda que os coeficientes obtidos son baixos, mostran que as mellores cualificacións van asociadas aos enfoques profundo e de logro (coa excepción da amostra nepalesa, que non alcanza un nivel significativo) e permiten en todo caso observar a existencia dun mesmo padrón de correlacións entre os enfoques e a obtención de boas cualificacións académicas: sistematicamente negativas co enfoque superficial e sistematicamente positivas cos enfoques profundo e de logro.

Cadro I.2.-9. Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e cualificacións escolares do alunado (Biggs e cols.)

Amostra e fonte	N	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque de Logro
<i>Austrália (Biggs, 1987b)</i>	1352	-.13*	.18*	.22*
<i>Hong Kong (Biggs, 1992)</i>	3370	-.09*	.11*	.16*
<i>Nepal (Watkins, Regmi e Astilla, 1991)</i>	509	-.14*	.09	.09
<i>Nixería (Watkins e Akande, 1994)</i>	265	.01	.20*	.28
<i>Filipinas (Watkins, Regmi e Astilla, 1991)</i>	147	-.14	.29*	.27*

* $p < .05$ **Cadro I.2.-10. Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e cualificacións escolares do alunado (Galiza e Portugal)**

Amostra e fonte	N	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque de Logro
<i>Galiza (Barca, 1999)</i>	389	-.02	.23**	.18**
<i>Portugal (Rosário e Almeida, 1999)</i>	558	-.26**	.18**	.26**

** $p < .01$

Todos estes resultados teñen contribuído de forma relevante na fundamentación teórica e práctica do LPQ, outorgando fiabilidade e validez à súa estrutura, ao tempo que globalmente permiten acreditar na súa adecuación transcultural.

2.3. ENFOQUES DE APRENDIZAXE E PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE

2.3.1. Propostas e modelos

2.3.1.1. *A percepción do contexto e os enfoques de aprendizaxe*

Os enfoques de aprendizaxe poden ser contemplados como consistentes e variábeis: manifestan unha preferéncia no estilo do alunado aínda que tamén están submetidos à unha variación situacional ou contextual. Portanto poden ser analisados segundo dous niveis de xeneralidade (Biggs, 1991):

- un enfoque pode describer a combinación entre a intención e o proceso que un estudante pon en marcha à hora de abordar unha tarefa ou contido particular de aprendizaxe nun momento determinado.

- un enfoque tamén pode referir-se à forma en que un estudante se enfronta de maneira consistente à maioría das tarefas ou contidos de aprendizaxe.

Esta segunda acepción -referida à consisténcia- xustifica que a avaliación dos enfoques poda levar-se a cabo através de cuestionários que permitan explorar o equilibrio que o alunado mostra habitualmente na abordaxe dos seus estudos. Non obstante, isto non implica subestimar a importáncia do papel que xogan o contido e o contexto de aprendizaxe; de facto, a maioría das perspectivas e grupos de traballo que temos mencionado contemplan en maior ou menor medida os factores situacionais e entenden que os enfoques adoptados polos estudantes dependen non só das suas atitudes, competencias e demais características persoais, mais tamén dos requerimentos docentes e da cultura da institución escolar (Entwistle, 1991; Ramsden, 1997; Biggs, 1993).

Sen embargo, como xa tiña salientado Laurillard (1979), non é o contexto mesmo quen exerce a maior influencia sobre a conduta de estudo, senón a percepción que teñen os estudantes de el. Para esta autora, tanto os estilos como as estratexias de aprendizaxe son dependentes de factores contextuais como a orientación intrínseca ou extrínseca do estudante ante a tarefa, a súa percepción das características do ensino e a súa percepción dos obxectivos e requerimentos da tarefa.

Pola súa parte, Entwistle e Ramsden (1983) puxeron de manifesto a existencia dunha relación funcional entre a percepción que o alunado ten da calidade do ensino recibido, as súas actitudes ante o estudo e os seus enfoques de aprendizaxe. E nunha elaboración posterior o propio Ramsden (1988) enfatizou o *ensino*, a *avaliación* e o *currículo* como os campos contextuais que exercen maior influencia nos enfoques do alunado na educación superior: directamente, porque impulsan o uso de determinadas estratexias, e indirectamente, através das percepcións que o alunado ten dos requisitos das tarefas.

Como referencia específica à educación secundaria cumpre mencionar o estudo realizado por Selmes (1987), que salienta a importancia que a percepción do contexto ten sobre a adopción dun determinado enfoque de aprendizaxe: tras analizar as entrevistas co alunado agrupou en cinco categorías este tipo de influencias, cuxa asociación diferencial cos enfoques *superficial* e *profundo* se pode ver resumida no *Cadro I.2.-11*. Segundo esta análise, a percepción dunha metodoloxía formalista que presenta tarefas fechadas avaliadas mediante cuestións igualmente fechadas centradas nos factos e que deben ser realizadas en tempo limitado nun ambiente de alta dependencia das exixencias docentes leva o alunado a adoptar os comportamentos característicos do enfoque superficial. Inversamente, a tendencia do alunado ao enfoque profundo vai asociada coa percepción dun método máis flexible e informal que propón tarefas cuxo desenvolvemento e avaliación enfatizan o significado, ofrecen cuestións máis abertas, conceden tempo suficiente e permiten traballar con marxens de independencia (Selmes, 1987, 1989).

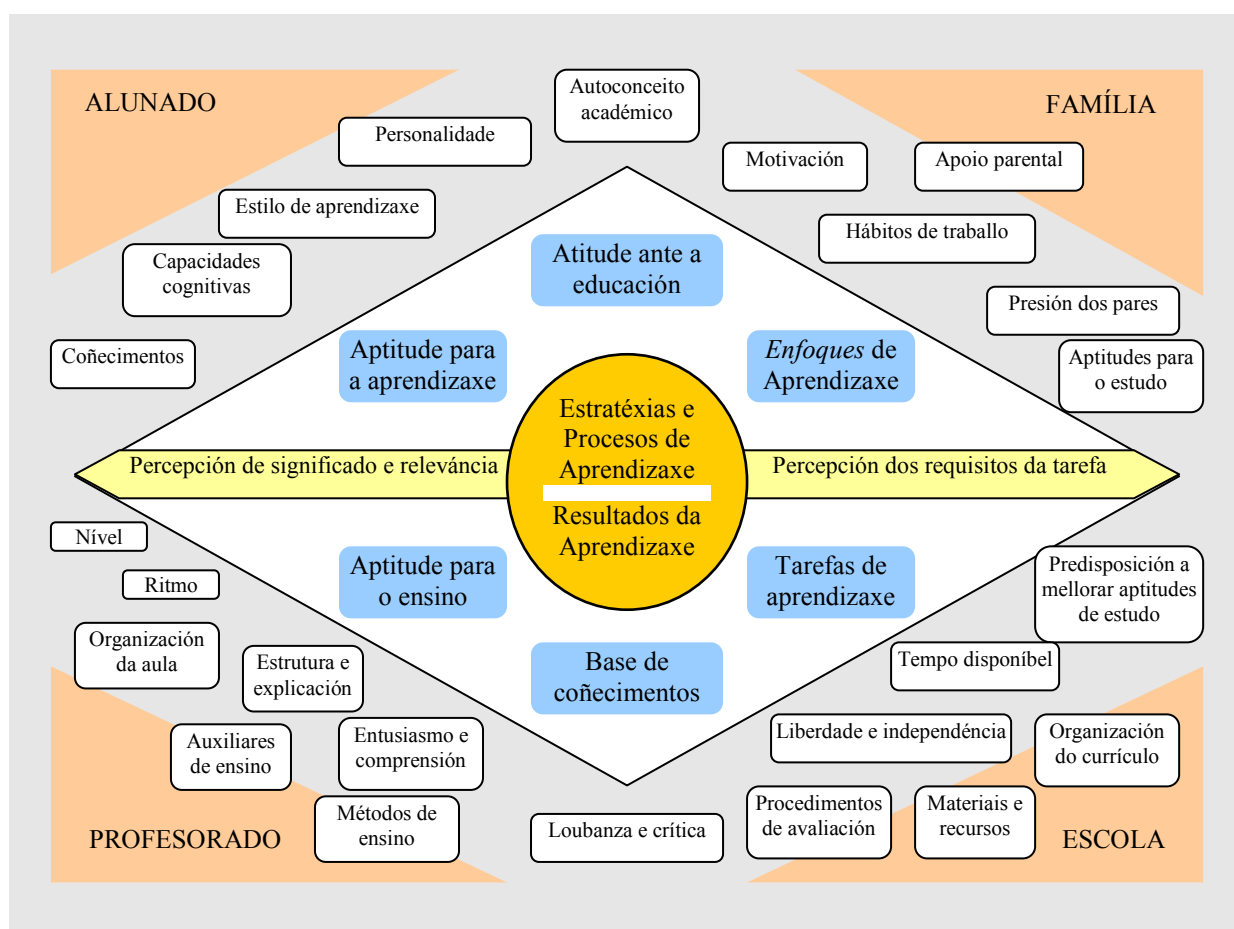
Cadro I.2.-11. Influencias contextuais nos enfoques de aprendizaxe
(Selmes, 1989)

<i>Influencias</i>	<i>Percepción da influencia asociada con ...</i>	
	<i>Enfoque Superficial</i>	<i>Enfoque Profundo</i>
Método de ensino	Formal, repetitivo	Informal
Tarefas de estudo	Fechadas	Abertas
Tipo de avaliación	Centrada nos factos, resposta fechada	Centrada no significado, resposta aberta
Grau de dependéncia	Alto	Baixo
Tempo dispoñíbel	Insuficiente ou limitado	Suficiente ou ilimitado

2.3.1.2. O modelo heurístico de Noel Entwistle

Entwistle (1987) propón un *modelo heurístico do proceso de ensino-aprendizaxe* que pretende ser un resumo comprensivo do marco conceptual e dos principais resultados das investigacións do grupo de Lancaster. Como se recolle na *Figura I.2.-1.*, as estratexias, procesos e resultados da aprendizaxe ocupan o lugar central e arredor sitúan-se as influencias dunha serie de variábeis relativas a catro ámbitos: o propio alumno/a, a familia e o grupo de pares, o profesorado e a institución escolar. Entwistle tamén situa na horizontal central as percepcións do alunado sobre a situación de aprendizaxe pois é fundamentalmente através destas que aquelas exercen a súa influencia nos procesos e resultados da aprendizaxe.

Figura I.2.-1. Modelo heurístico do proceso de ensino-aprendizaxe na educación secundaria
(Entwistle, 1987)



Os aspectos que se relacionan máis directamente para caracterizar a aprendizaxe do alunado aparecen englobados en tres categorías: a *aptitude para a aprendizaxe*, as *actitudes ante a educación* e os *enfoques de aprendizaxe*. A primeira recolle a interacción das competencias cognitivas, os coñecimentos previos e os estilos e características máis persoais. A segunda reflicte a percepción das finalidades educativas en función da motivación e do autoconceito, á súa vez notabelmente dependentes das influencias parentais e da presión dos pais. Na terceira, a confluencia das intencións e motivos coa utilización de determinadas estratéxias conforma os “enfoques” ou formas de abordar os contidos e as tarefas de aprendizaxe.

Outras tres categorías engloban aqueles aspectos que, incidindo igualmente no proceso, son máis dependentes das accións docentes e dos requerimentos da institución escolar: a *aptitude para o ensino*, a *base de coñecimentos* e as *tarefas de aprendizaxe*. A primeira incluí os factores máis directamente relacionadas coas características do docente e as decisións que se sitúan máis perto do seu control. Non obstante, as escollas e decisións do profesorado están à súa vez condicionadas polas características dos centros escolares, polo seu proxecto educativo e, máis concretamente, pola súa organización do currículo. Os factores deste ámbito que máis directamente inflúen nos enfoques de aprendizaxe son o tipo de avaliación e os seus procedimentos, a liberdade e independencia permitidas ao alunado, o tempo dispoñíbel para a realización das tarefas e a predisposición existente para a mellora das competencias de estudo do alunado.

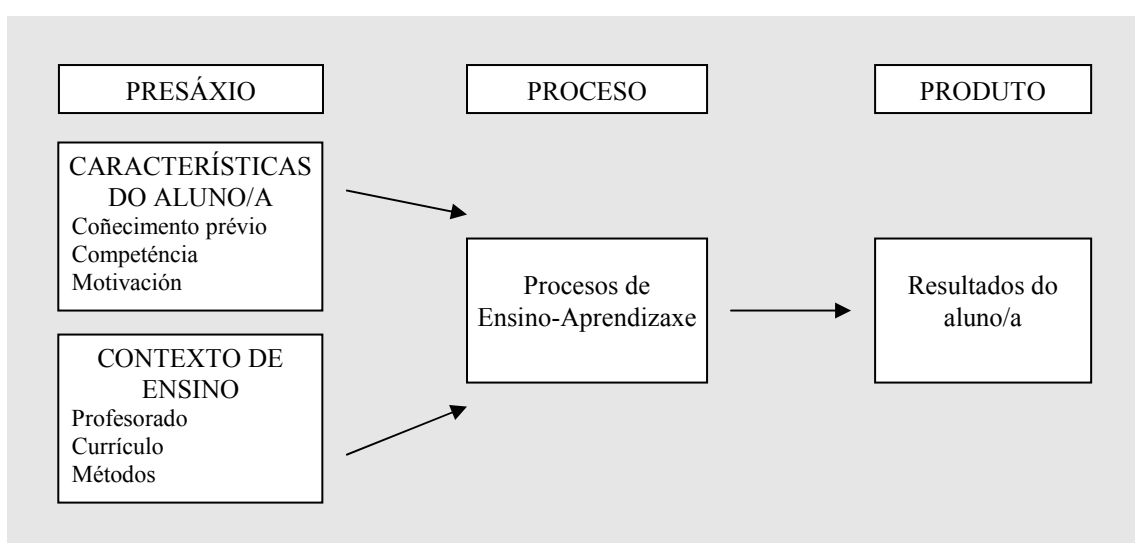
Así, o modelo presenta unha visión do ensino e da aprendizaxe como un proceso complexo e interactivo cuxos resultados dependen da natureza e calidade das relacións entre o centro escolar, os docentes, as familias e os propios alumnos/as. Neste sentido Entwistle salienta a utilidade desta visión holística para os docentes subliñando que para promover e estimular os enfoques profundos entre o alunado non é suficiente a planificación técnica dos contidos e a selección axustada de exercicios e materiais; ademais é fundamental considerar a perspectiva do alumno/a (Entwistle, 1991).

2.3.1.3. O modelo sistémico de John Biggs

Xa temos indicado que os primeiros estudos de Biggs partían do seu interese polo papel mediador da *conduta de estudo* entre as características persoais do alunado e o seu rendimento académico (Biggs, 1976). Paralelamente, Dunkin e Bidle (1974) propuxeran un modelo do proceso de aprendizaxe organizado en función de tres fases ou grupos de factores (vid. *Fig. I.2.-2.*): os factores de *presaxio* comprenden os aspectos

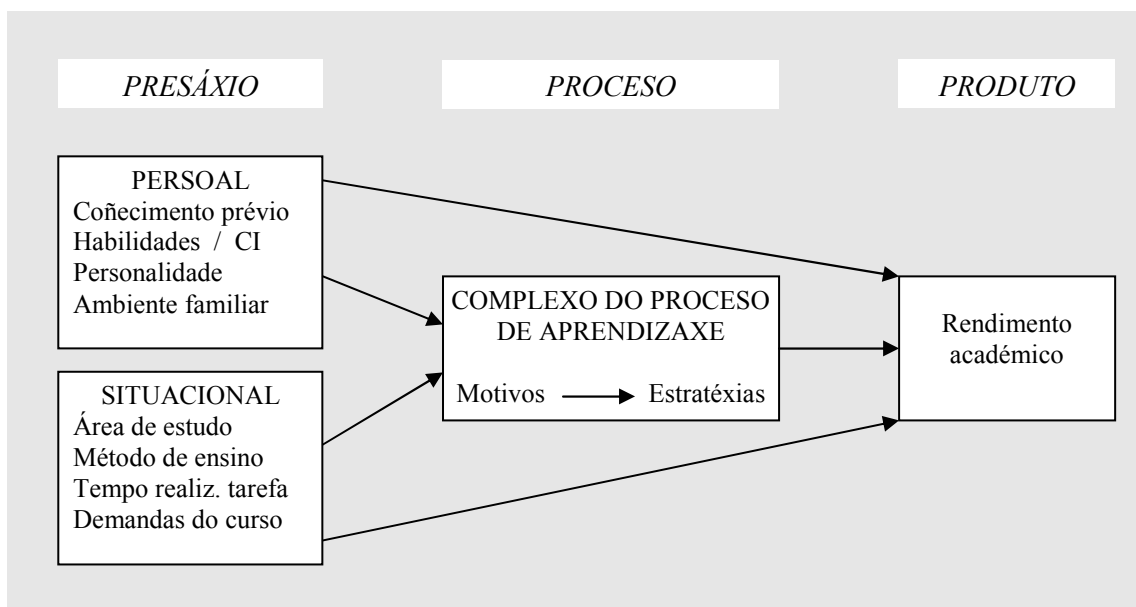
contextuais do aluno/a e do ensino que existen previamente à actividade da aula, os factores de *proceso* describen a dinámica de ensino e aprendizaxe que ten lugar na interacción da aula, e a fase de *produto* na que isto deriva identifícase de forma xeral cos resultados escolares do alunado.

Figura. I.2.-2. Factores de presáxio, proceso e produto na actividade de aula
(Dunkin e Biddle, 1974)



Biggs adoptou o esquema básico desta proposta e incluíu como elemento central dos factores de proceso o seu *modelo 3 x 3 valor-motivo-estratéxia*, xa comentado anteriormente en relación co desenvolvemento do cuestionario *SBQ* (Biggs, 1978). A revisión do mesmo, e a posterior substitución polos actuais *LPQ* e *SPQ*, implicou tamén a formulación do igualmente mencionado *modelo motivo-estratéxia do complexo do proceso de aprendizaxe* (cf. *Cadro I.2.-2.*) que pasou a articular os factores de proceso no deseño do seu *Modelo xeral da aprendizaxe do estudante* (Biggs, 1984), como aparece reproducido na *Figura I.2.-3.*

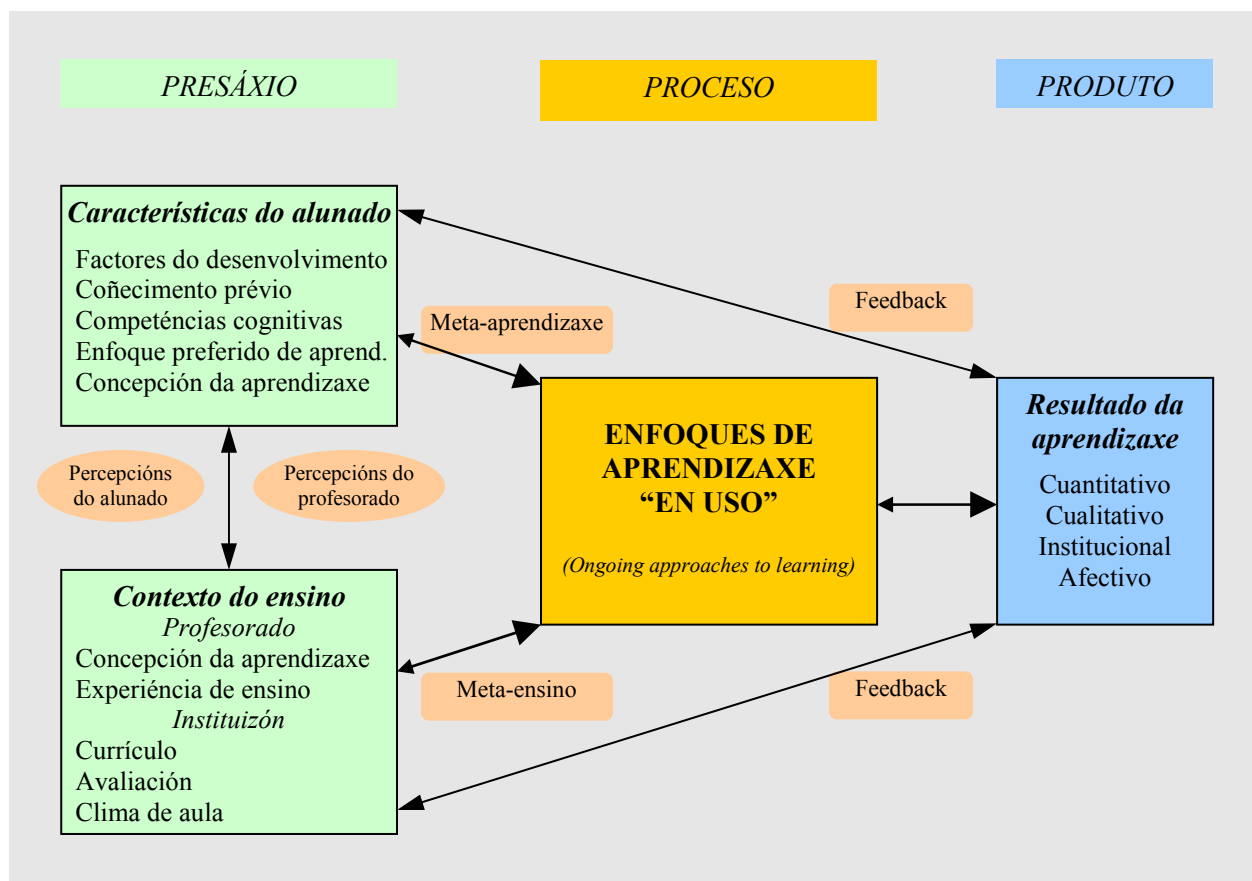
Figura I.2.-3. Modelo Xeral da Aprendizaxe do Estudante
(Biggs, 1984)



As *variábeis presaxio*, que teñen a consideración de variábeis independentes, aparecen diferenciadas segundo o seu carácter personolóxico (coñecimento previo, habilidades, ...) e situacional (área de estudo, método de ensino, ...). As *variábeis proceso*, que actúan como variábeis intervinientes, fan referencia ao *complexo do proceso de aprendizaxe*, constituído por un conxunto de motivos e estratéxias do contexto académico que à súa vez se articulan como enfoques de aprendizaxe. Finalmente, as *variábeis produto*, en tanto que variábeis dependentes, reciben a influencia das variábeis personolóxicas e situacionais tanto de forma directa como tamén indirectamente através do complexo do proceso de aprendizaxe.

Sobre esta base Biggs ten incorporado progresivamente diversos matices de acordo cos achados das súas investigacións e portanto o modelo foi aparecendo posteriormente en versións diferentes (Biggs, 1987b, 1989, 1993, 1996). Cumpre salientar que, xa desde as primeiras versións, a pretensión non era representar relacións lineares e unidireccionais senón describer a interacción entre todos os componentes dun sistema integrado.

Figura I.2.-4. Modelo “3P” do Proceso de Ensino e Aprendizaxe
(Adaptado de Biggs, 1993, 1996)



Este carácter sistémico do proceso de ensino-aprendizaxe, máis explícito nas versións recentes baixo a denominación de *Modelo 3P*, asume que a introdución de novos elementos ou calquer outra alteración nos componentes do sistema produce cambios na homeostase existente e implica a procura dun novo equilibrio (Biggs, 1993). Os tres componentes principais deste sistema interactivo veñen identificados polas variábeis *Presaxio*, *Proceso* e *Produto*, e tanto os seus componentes específicos como as interrelacións correspondentes aparecen representadas na *Figura. I.2.-4*.

De acordo coas investigacións desenvolvidas e co marco teórico subxacente a dirección principal das relacións entre as variábeis vai do presaxio ao produto através do proceso, e así aparecen representadas no modelo mediante as pontas máis grosas. Non obstante, o carácter sistémico do conxunto está representado pola dupla dirección marcada nas relacións entre todos os elementos.

Así temos que os factores de presaxio, que son relativamente estábeis e existen previamente à situación de aprendizaxe, inclúen por unha parte as características individuais do alunado e pola outra as variábeis relacionadas co contexto de ensino. Ambos tipos de variábeis interactúan abertamente através das percepcións mútuas. No seu lado, os estudantes interpretan o contexto de aprendizaxe (clima, estilo de ensino, sistema de avaliación, ...) segundo as súas motivacións e concepcións previas, desenvolvendo unha actividade metacognitiva centrada no proceso de aprendizaxe. E desta actividade de *meta-aprendizaxe* surxe a opción de usar unha determinada abordaxe ou enfoque de aprendizaxe que haberá de influenciar os seus resultados escolares. No outro lado, as percepcións do profesorado sobre os motivos e a competencia dos seus alumnos/as para aprender inflúen nas súas decisións sobre a metodoloxía e sobre as actitudes na aula (*meta-ensino*), o que à súa vez repercute no comportamento do alunado (Biggs, 1987b, 1993).

Eis portanto que o corazón do sistema de ensino-aprendizaxe está no nivel do proceso, pois a opción por un enfoque superficial, profundo ou de logro depende basicamente da forma en que o alunado actualiza, axusta ou mesmo cámbia os seus enfoques preferentes en función da percepción do contexto escolar. Neste sentido, un enfoque de aprendizaxe describe a natureza da relación entre o estudante, o contexto e a tarefa (Biggs, Kember e Leung, 2001).

Os resultados da aprendizaxe escolar, que constitúen as variábeis produto, poden ser descritos de varias maneiras: de forma *cuantitativa*, através de diversas medidas de magnitudes, de forma *cualitativa*, mediante procedimentos analíticos da calidade da aprendizaxe, de forma *afectiva*, reflectindo os sentimentos e emocións sobre as

experiencias de aprendizaxe, e tamén de forma *institucional*, expresados nas cualificacións académicas, que xeralmente adoptan un carácter cuantitativo. Con relación a este aspecto, o propio Biggs ten contribuído de forma específica coa elaboración e desenvolvemento da taxonomía *SOLO* (*Structure of the Observed Learning Outcome*) destinada à avaliación da calidade das realizacións escolares en función da súa complexidade estrutural e grao de abstracción (Biggs e Collis, 1982).

Así pois, o modelo “3P” describe as relacións entre as variábeis persoais do estudante, o contexto de ensino, os enfoques de aprendizaxe e os resultados da aprendizaxe en interacción mútua e formando un sistema dinámico. É por isto que Biggs afirma que o modelo tamén pode constituir a base para analizar e estruturar as características do ensino, en tanto que o significado dos enfoques que os estudantes adoptan na aula proporciona un índice das características e da calidade do ensino nesa aula. En función desta lóxica ten sentido utilizar as puntuacións dos enfoques que se obteñen mediante os cuestionarios *LPQ* e *SPQ*, que son sensíbeis ao contexto, para realizar análises dos contextos de ensino en calquera dos tres niveis ou componentes do sistema (Biggs, Kember e Leung, 2001):

- no nivel de presaxio, os *enfoques de aprendizaxe preferidos* polos estudantes poden describer como os individuos diferencian dentro dun contexto semellante.
- no nivel de proceso, os *enfoques de aprendizaxe en uso*, que o alunado adopta para responder ás tarefas específicas, poden revelar as formas en que esas tarefas e os procedimentos de avaliación correspondentes son manexadas.
- no nivel de produto pode-se usar o termo *enfoque contextual de aprendizaxe* para facer referencia ao resultado do ensino e describer as diferenzas entre aulas ou grupos en función de como diferencian os contextos de ensino.

2.3.2. Os enfoques de aprendizaxe e a actividade do profesorado

Entre os factores da actividade educativa do profesorado que poden ter maior relación cos enfoques de aprendizaxe do alunado imos considerar neste apartado as concepcións do ensino, a metodoloxía e a avaliación.

Diversos criterios permiten diferenciar e clasificar as concepcións que os profesores/as teñen sobre o ensino, desde a concepción centrada no propio profesor/a e que ten un carácter transmisivo e reprodutivo até aquela centrada no alunado e que presenta características construtivas e transformadoras (Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Non obstante, a concepción do profesor/a non sempre se manifesta no seu “enfoque” do ensino e na súa intención explícita cando planifica e realiza as actividades na aula. Por exemplo, non é infrecuente que o profesorado, aínda que teña unha concepción do ensino centrada no estudante, oriente a súa actividade docente á transmisión de información (Kember, 1998). Isto non significa necesariamente que as concepcións do profesorado sobre o ensino sexan independentes das súas opcións metodolóxicas e prácticas de avaliación; máis ben, o que nos indica é que a consideración deste aspecto independentemente dos outros non semella un predictor fiable en relación coa posíbel influencia no alunado.

A metodoloxía que o profesorado utiliza parece revelar unha información máis consistente. Xa temos mencionado a existencia dunha relación funcional entre a percepción que o alunado ten da calidade do ensino e os enfoques de aprendizaxe que adopta (Entwistle e Ramsden, 1983). Igualmente, temos sinalado como as características do ensino inflúen nos enfoques de forma directa, promovendo o uso de estratéxias específicas, e de forma indirecta, através da percepción do alunado sobre os requirimentos das tarefas (Ramsden, 1988; Selmes, 1989). Máis recentemente, a partir das suxestións dos propios estudantes, Ramsden (1997) constata tres características docentes que favorecen a adopción dun enfoque profundo:

- unha explicación de calidade ofrece a posibilidade de dar significado e sentido ao contido, pode funcionar como modelo e favorecer a conexión con outros contidos.
- o entusiasmo na comunicación incide no interese e na participación.
- a capacidade do profesor/a para situar-se na perspectiva dos alumnos/as permite-lle comprender as dificultades e axustar a axuda que estes precisan.

Estes criterios salientan de novo a importancia de situar no primeiro plano a perspectiva do alumno/a à hora de considerar a actividade docente. O prototipo de profesor/a que sempre conduce o discurso, que realiza numerosas preguntas ante as que unicamente agarda respostas que xa coñece, que entende o papel do alunado directamente reactivo ante as súas contínuas exixencias, sen dúbida semella un profesor/a activo ..., que non obstante demanda un alunado pasivo e portanto pouco próximo às abordaxes profundas e significativas.

Con respecto à avaliación, como nas concepcións do ensino, tamén se observan contradicións frecuentes entre os criterios que o profesorado expresa verbalmente e as actividades de avaliación que realiza. Desde a perspectiva do alunado esta circunstancia favorece, cando menos, a confusión e xeralmente apunta nunha dirección coñecida: a xestión e planeamento ineficaz das tarefas escolares ten unha estreita relación coa baixa calidade dos traballos académicos e do estudo persoal que é propia dos enfoques superficiais (Kember, 1998).

Por outro lado, non parece necesario insistir nos efectos que teñen sobre o alunado os procedementos de avaliación baseados sistematicamente na reprodución de factos e teorías ou na repetición mecánica de tarefas, que ademais nunha alta proporción adoptan o formato máis ou menos tradicional da proba escrita. Xunto a eles poden-se

citar algúns outros exemplos de certas prácticas docentes asociadas à avaliación que contribuen igualmente na promoción dos enfoques superficiais na aula: as alteracións arbitrarias dos prazos de entrega de traballos ou das datas de realización de probas, a concesión de tempo insuficiente para o desenvolvemento de exercicios e tarefas, a escasa especificación dos obxectivos das actividades, a saturación de probas para realizar nas mesmas datas ou a súa acumulación en curtos lapsos de tempo xeralmente coincidentes coa finalización dos periodos escolares (Entwistle, 1987; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999).

As prácticas de avaliación que inclúen tanto o proceso como o resultado da aprendizaxe, que significan unha cesión progresiva do control do profesor/a ao alumno/a e que permiten compartir realmente os criterios da avaliación constitúen factores esenciais da regulación da aprendizaxe (Jorba e Sanmartí, 1996). Esta avaliación que facilita a identificación dos aspectos relevantes e fai referencia à interrelación dos conceptos, que analiza os procesos e implica a actividade do alunado está sen dúbida en harmonía coas características tanto motivacionais como estratéxicas do enfoque profundo.

Con relación a estes aspectos, resultan especialmente interesantes as observacións que Rosário e Almeida (1999) realizan na discusión dos resultados sobre un estudo con alunado de educación secundaria. A maioría destes alumnos/as presentan inicialmente unha motivación extrínseca e superficial ante os estudos, sen embargo responden às exixencias académicas utilizando estratéxias profundas, o que implica a progresiva emerxencia dunha abordaxe ou enfoque predominantemente profundo. Interpretan os autores que este alunado, aínda que parte dunha baixa implicación no seu proceso de aprendizaxe, percebe que para realizar os seus obxectivos deberá utilizar estratéxias profundas, pois son estas as que lles permiten enfrontar as demandas do contexto académico.

2.3.3. Enfoques de aprendizaxe e correlatos motivacionais

O componente motivacional dos enfoques de aprendizaxe ven explicado por unha serie de aspectos que a investigación ten revelado arredor dos procesos de atribución causal, a procura de metas académicas e o funcionamento do autoconceito, e sobre os mesmos ofrece-se máis adiante unha análise detallada. Non obstante, anticipan-se agora algúns dos achados que mellor contribúen a explicar os correlatos motivacionais dos enfoques no panorama global do proceso de ensino-aprendizaxe.

Os estudos mostran relacións significativas entre as metas que o alunado persegue e os enfoques de aprendizaxe que adopta. Así, as metas de aprendizaxe, que reflecten unha motivación intrínseca polas actividades e tarefas e buscan mellorar a propia competencia, teñen relación positiva e significativa co enfoque profundo, e en menor medida co enfoque de logro. Pola súa parte, tanto as metas de reforzo social, que reflecten unha forma particular de motivación extrínseca centrada en exhibir ante os demais a propia competencia, como as metas de logro, centradas na procura dunha boa cualificación ou de outras recompensas externas, teñen relación cos enfoques superficial e de logro en maior ou menor medida. Ademais, as metas de logro presentan unha correlación claramente negativa co enfoque profundo (Núñez e González-Pienda, 1994).

O tipo de causas ás que o alunado atribuí os seus éxitos e fracasos tamén se relacionan diferencialmente cos enfoques. As atribucións dos éxitos a causas internas (como a capacidade e o esforzo) mostran correlacións positivas cos enfoques profundo e de logro. As atribucións dos fracasos à capacidade (concebida como causa interna, estábel e incontrolábel) e a causas externas (como o profesorado, a sorte, ...) teñen relación co enfoque superficial, mentres que as atribucións dos fracasos à falta de esforzo correlaciona cos enfoques profundo e de logro (Barca, 2000).

À sua vez, metas e atribuícións presentan relacións significativas co autoconceito, especialmente através das dimensións referidas à percepción da própria competência e à autoestima. Neste sentido, o niveis altos de autoconceito están claramente relacionados con atribuícións que implican à própria responsabilidade do aluno/a e coa procura de metas de aprendizaxe e complementariamente metas de reforzo social, mentres que os niveis baixos están xeralmente asociados con atribuícións externas como causas do rendimento e con motivación extrínseca manifestada na procura de metas de logro ou de reforzo social.

Estas consideracións permiten deducir que a confianza nas propias capacidades e a autoestima positiva deben relacionar-se significativamente coa adopción de enfoques de aprendizaxe profundos ou de logro, ao tempo que unha débil autovaloración haberá de asociar-se coa falta de implicación persoal característica do enfoque superficial. Os resultados dos traballos realizados por Biggs e os seus colaboradores, resumidos no *Cadro I.2.-12.*, confirman que a relación da autoestima é positiva cos enfoques profundo e de logro e negativa co enfoque superficial.

Cadro I.2.-12. Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e autoestima do alunado (Biggs e cols.)

Amostra e fonte	N	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque de Logro
<i>Austrália (Watkins e Hattie, 1981)</i>	1247	.18	.33*	.34*
<i>Hong Kong (Wong, 1995)</i>	314	-.06	.24*	.16*
<i>Nepal (Watkins, Regmi e Astilla, 1991)</i>	398	.02	.54*	.30*
<i>Malásia (Watkins e Ismail, 1994)</i>	301	-.03	.26*	.38
<i>Filipinas (Watkins, Regmi e Astilla, 1991)</i>	445	-.12*	.12*	.16*
<i>Lituánia (ref. Watkins, 1996)</i>	222	-.12	.29*	.37*

* $p < .05$

Pola súa parte, Valle et. al. (1998a) teñen encontrado que a atribución de resultados a causas internas repercute positivamente sobre o autoconceito e sobre o rendimento, e contribuí na adopción dun enfoque profundo de aprendizaxe. Ademais, un autoconceito académico positivo inflúe significativamente na tendencia a atribuír os resultados a causas internas, contribuí a adoptar un enfoque profundo e repercute sobre o rendimento académico. Finalmente estes mesmos autores encontran que a concepción da intelixencia como modificábel através do esforzo e das novas aprendizaxes determina positivamente a adopción dun enfoque profundo e inflúe significativamente sobre as atribucións internas e sobre o rendimento.

2.4. RECONCEPTUALIZACIÓN DOS ENFOQUES DE APRENDIZAXE. PERSPECTIVA ACTUAL.

2.4.1. A revisión dos modelos clásicos

A inicial diferenciación establecida por Marton e Säljö (1976a,b) entre as abordaxes superficial e profunda do alunado ante as tarefas de aprendizaxe foi posteriormente ampliada, especialmente a partir dos estudos cuantitativos, coa consideración dun enfoque estratéxico centrado na procura do éxito académico e na organización do tempo e dos instrumentos de estudo (Ramsden, 1979; Entwistle, 1987). Na mesma liña, a formulación de Biggs (1987a, 1993) establece que as combinacións paralelas de motivos e estratéxias afíns (superficiais, profundos e de logro) conforman os tres tipos básicos de enfoques (superficial, profundo e de logro) e que, ademais, as combinacións cruzadas dos motivos de logro coas estratéxias superficial e profunda constitúen os enfoques complexos (superficial-logro e profundo-logro).

No entanto, a caracterización e o estatus da abordaxe estratéxica sempre estivo acompañada de matizacións conceptuais que viñan a situar o seu sentido e os seus efectos nun plano sensíbelmente distinto. Así, tanto Entwistle como Biggs insisten neste aspecto salientando que, mentres as estratéxias superficiais e profundas representan formas específicas e contrapostas de abordar o contido mesmo da aprendizaxe, as estratéxias de organización (en termos de Biggs, 1987b) ou o enfoque estratéxico (en termos de Entwistle, 1987) constitúen formas de xestionar o contexto espacial e temporal en que se desenvolven as actividades e tarefas, e en tal sentido poden ser compatíbeis na práctica con calquer das outras dúas.

De facto, unha das conclusións máis salientábeis da investigación desenvolvida co cuestionario *LPQ* de Biggs (1987a) –cuxa adaptación *CEPA* utilizamos no noso estudo empírico– consiste na obtención sistemática e transcultural dunha organización das súas subescalas de motivos e estratexias de acordo con unha estrutura de dúas dimensións polarizadas ben no sentido profundo ou ben no sentido superficial e na que os motivos e as estratexias de logro aparecen apoiando, segundo os casos, unha ou outra dirección (cf. *Cadros I.2.-7 e I.2.-8*).

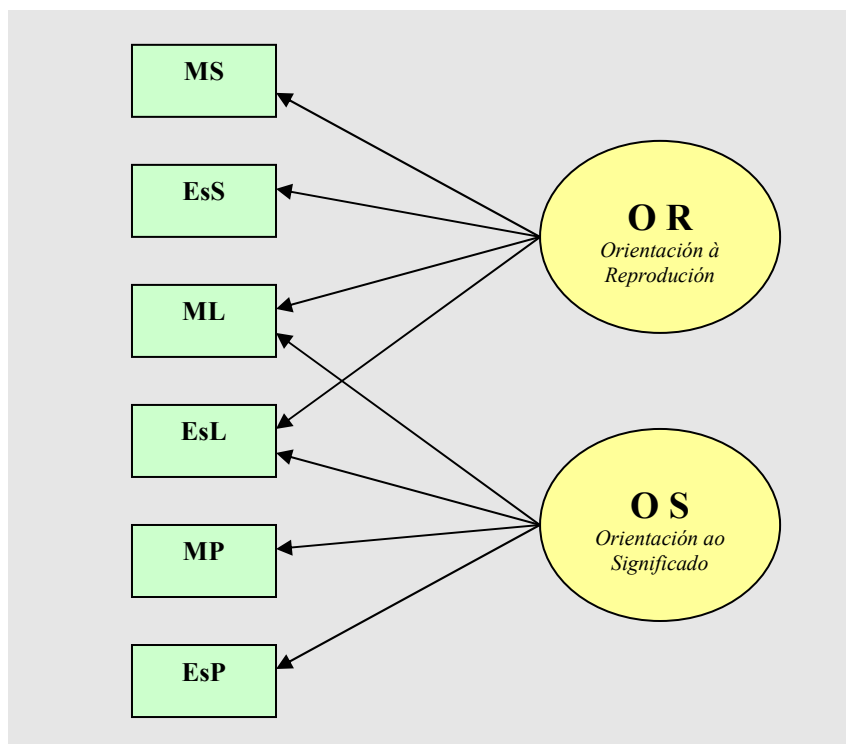
Así temos que a dimensionalidade do construto *enfoques de aprendizaxe* ten sido discutida con intensidade nos últimos dez anos e a revisión da investigación desenvolvida revela un progresivo decantamento primeiro pola consideración de estruturas de tres factores non ortogonais e máis recentemente por unha clara estruturación de dous factores (Richardson, 1994, 1997; Kember, Wong e Leung, 1999; Rosário, 1999). Segundo esta perspectiva, existe pouco soporte para considerar un enfoque estratéxico ou de logro independente das actividades académicas. O comportamento identificado con tal enfoque non parece estar asociado a nengunha estratexia específica de aprendizaxe senón que depende sobre todo da natureza dos currículos escolares e dos requerimentos docentes nos contextos específicos.

Richardson (1994, 1997) ten chegado à concluir que as investigacións cuantitativas e cualitativas desenvolvidas nunha ampla variedade de sistemas educativos mostran considerábeis evidencias para diferenciar dúas abordaxes ao estudo ou enfoques de aprendizaxe fundamentais: unha orientación para a comprensión do *significado* dos materiais que deben ser aprendidos e outra orientación para a *reproducción* deses materiais na avaliación escolar.

2.4.2. Modelos alternativos na análise e interpretación dos “enfoques”

A investigación realizada por Pedro Rosário coa versión portuguesa do *LPQ* (o *Questionário de Processos de Aprendizagem*) mostra que os seus resultados poden ser sintetizados nun modelo en que os tres enfoques clásicos definidos por Biggs (1987a) se reducen a un perfil descritivo de dúas abordaxes ou orientacións suficientemente diferenciadas: a *orientación à reprodución* ou à superficialidade (*OR*) e a *orientación ao significado* ou à comprensión (*OS*) (Rosário, 1999). Segundo este modelo, os motivos e as estratéxias de logro están integrados tanto na orientación à reprodución como na orientación ao significado (vid. *Figura I.2.-5*).

Figura I.2-5. As abordaxes à aprendizaxe segundo o modelo de Rosário (1999)



Pola súa parte, as análises realizadas por Alfonso Barca cos datos máis recentes da versión do *LPQ* adaptada para alunado galego e español (o *Cuestionario de Procesos e Estratéxias de Aprendizaxe-CEPA*) mostraron que os motivos e estratéxias das seis subescalas non se organizaban de acordo cos tres enfoques previstos por Biggs senón que apareceron combinados segundo unha distribuición máis heteroxénea (Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a; Barca, Peralbo e Brenlla, 2004).

Identificaron-se seis factores de primeira orden cuxa denominación e descrición, en función das combinacións de motivos e estratéxias, é a que segue:

· *Enfoque Profundo/Logro/Estratéxias con Orientación ao Significado (EPL-ORSG)*, caracterizado pola procura da aprendizaxe através da interrelación de ideas e de leituras comprensivas ao tempo que implica organización do tempo e dos recursos e prestar atención às formas e criterios de valoración que aplica o profesorado.

· *Enfoque Motivacional Misto-1 con Orientación ao Significado (EMMI-ORSG)*, caracterizado pola combinación de motivos profundos e às veces superficiais, o que significa que a intención predominante de comprender e aproveitar a aprendizaxe tamén se acompaña de motivos utilitarios e pragmáticos dirixidos a cumprir os requerimentos mínimos da dinámica escolar.

· *Enfoque Motivacional Misto-2 con Orientación ao Significado (EMM2-ORSG)*, caracterizado pola combinación múltipla de motivos de logro, profundos e superficiais, con predominancia dos primeiros, o que implica amplas marxes de adaptación ante os requerimentos instrucionais.

- *Enfoque Profundo Puro con Orientación ao Significado (EPP-ORSG)*, caracterizado pola motivación intrínseca, a intención de comprender e a intensa interacción cos contidos da aprendizaxe.

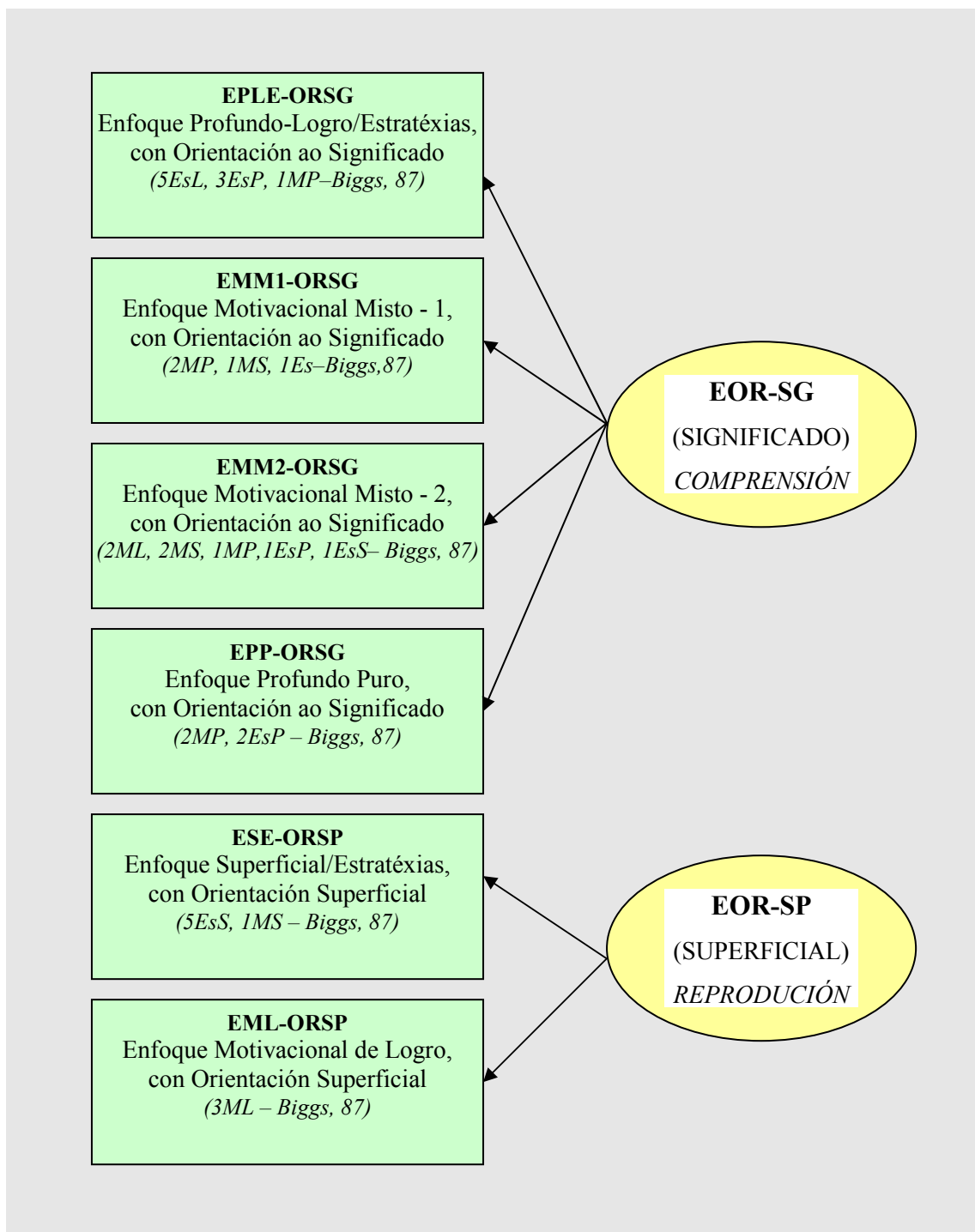
- *Enfoque Superficial/Estratexias con Orientación Superficial (ESE-ORSP)*, caracterizado pola motivación puramente extrínseca, a non implicación persoal nos contidos da aprendizaxe e a utilización de estratexias exclusivamente dirixidas ao tratamento directo e literal da información e à sua mera reprodución.

- *Enfoque Motivacional de Logro con Orientación Superficial (EML-ORSP)*, caracterizado pola dominancia dunha concepción institucional da aprendizaxe que outorga a máxima importancia à obtención de boas cualificacións, mais utiliza estratexias puramente reprodutivas dos materiais de aprendizaxe.

A partir destes seis enfoques encontrou-se unha solución factorial de segunda orden con dous componentes. O primeiro deles aparece integrado polos catro primeiros factores citados e foi denominado *Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)* mentres que o segundo está integrado polos dous últimos e foi denominado *Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP)*.

A estrutura e organización destes enfoques aparece recollida na *Figura I.2.-6*, coa indicación en cada un dos factores primarios dos motivos e estratexias correspondentes à estrutura conceptual orixinal de Biggs (1987a).

Figura I.2.-6. Estructura factorial dos Enfoques de Aprendizaxe, a partir das investigacións de Barca e cols. (Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a).



Ademais destas mencións específicas à investigación desenvolvida no noso contorno máis próximo, hai que salientar que os dous autores máis representativos no ámbito dos enfoques de aprendizaxe desde hai máis de vinte anos, Noel Entwistle e John Biggs, teñen chegado recentemente a concepcións e elaboracións en boa parte coincidentes coas que vimos de comentar.

Con relación a Entwistle hai que anotar que o seu modelo actual, que subxace ao cuestionario *ASSIST*, establece a diferenciación fundamental entre un enfoque *profundo-estratéxico* e outro enfoque *superficial-apático*, se ben no seguinte nivel da hierarquía continua considerando xunto às formas profunda e superficial unha “forma estratéxica” de abordar as actividades de estudo e aprendizaxe (Entwistle, 2000a,b).

Pola súa parte, Biggs ten asumido as conclusións que algúns dos seus colaboradores viñan mostrando en relación coa reinterpretación en función de dous factores dos resultados dos estudos realizados tanto co *SPQ* como co *LPQ* (Kember, Wong e Leung, 1999). Nesta liña apresentou recentemente unha revisión do *SPQ* denominada *Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, constituída por un total de vinte itens distribuídos en catro subescalas: motivos profundos, motivos superficiais, estratéxias profundas e estratéxias superficiais (Biggs, Kember e Leung, 2001).

3. ESTRATÉXIAS, MOTIVACIÓN E AUTORREGULACIÓN DA APRENDIZAXE

3.1. AS ESTRATÉXIAS DE APRENDIZAXE

3.1.1. Conceito e función das estratéxias

A crecente importancia concedida ás estratéxias de aprendizaxe nos últimos anos non é allea ás novas demandas de formación que a sociedade da información e da comunicación ven exixindo para a capacitación do alunado e do futuro cidadán. A noción de *aprender a aprender* ten-se convertido en obxectivo fundamental de calquer proxecto educativo e ao propio tempo a renovación dos contidos e da metodoloxía das áreas académicas está a promover a necesaria compatibilidade entre adquirir os coñecimentos básicos das materias e aprender os procesos mediante os que eses coñecimentos se elaboran, salientando así que o ensino non só debe estar dirixido a proporcionar coñecimentos e asegurar certos produtos da aprendizaxe, mais tamén debe procurar a análise dos procesos (estratéxias) que permiten alcanzar eses produtos (Pozo, Monereo e Castelló, 2001).

Ainda que a definición e atribución de propiedades varia sensibelmente de uns autores a outros, o núcleo definitório das estratéxias de aprendizaxe ven caracterizado polo uso intencional dos propios coñecimentos para aprender. Weinstein e Mayer (1986) referen-se ás estratéxias como condicións e pensamentos que o estudante pon en funcionamento durante a aprendizaxe coa intención de influir de forma efectiva no proceso de codificación da información. Segundo Nisbet e Schucksmith (1986) as estratéxias son secuencias integradas de procedimentos ou actividades que a persoa elixe co propósito de facilitar a adquisición, o almacenamento e a utilización da información. Pola súa parte, Monereo (1990) entende que se trata de comportamentos planificados que seleccionan e organizan os mecanismos cognitivos, afectivos e motóricos coa finalidade de afrontar situacións ou problemas de aprendizaxe tanto globais como específicos.

Así temos que as estratexias de aprendizaxe son concebidas como accións e operacións mentais que as persoas utilizan de forma intencional e propositiva para desenvolver e mellorar a aprendizaxe. Mediante elas o estudante pode organizar, reter e recuperar o material informativo e planificar, regular e avaliar os procesos en función dos obxectivos da tarefa. Neste sentido, e aínda que implican o uso de diversos tipos de coñecemento (conceptuais, procedimentais e atitudinais), teñen un forte carácter procedimental en tanto que consisten en planos de acción para alcanzar certas metas.

Conceptualmente procede diferenciar as estratexias dos procesos: as estratexias están ao servizo dos procesos (atención, adquisición, transferencia, ...), mais non se identifican con eles. As estratexias teñen un carácter funcional, operativo e fundamentalmente aberto, mentres que aqueles son encobertos. Igualmente, ten-se enfatizado a diferenciación entre as estratexias e as técnicas ou tácticas considerando que estas, de carácter mecánico e automatizado, son componentes subordinadas e máis específicas de aquelas.

Non obstante o anterior, na actualidade tendemos a asumir que o control que require a posta en marcha dunha estratexia pode ser máis ou menos explícito e que algúns dos componentes da estratexia poden estar automatizados ou regulados implicitamente, polo que a distinción entre procedementos técnicos e estratéxicos perde sentido en favor dunha concepción segundo a que todo procedemento pode ser usado de forma máis ou menos rotinaria ou estratéxica. Cando o procedemento se usa como mera técnica non existe metacognición explícita ou de “via alta”, ben porque a rutina está totalmente automatizada (como acontece cos expertos que non precisan planificar aquilo que tantas veces teñen realizado con éxito), ou ben porque o control do plano de acción é externo à persoa que o executa (como no caso dun alumno/a que aplica unha fórmula de cálculo por indicación directa do profesor/a). Xa que unha mesma acción ten varios componentes (planificación, execución, avaliación) sempre é posíbel que algúns deles se apliquen tecnicamente e outros baixo un control estratéxico (Pozo, Monereo e

Castelló, 2001). Neste sentido, a diferenciación entre estratexias e técnicas non reside tanto no tipo de procedemento concreto que se utiliza como no uso técnico ou estratéxico que o alunado fai deses procedimentos nun contexto e situación determinados.

3.1.2. A metacognición e o uso estratéxico do coñecimento

A responsabilidade inicial da teorización e do desenvolvemento dun ámbito específico de investigación psicolóxica sobre a metacognición corresponde a Flavell (1970; 1987), quen propuxo un modelo para comprender como os nenos/as van adquirindo un maior coñecimento sobre os seus procesos cognitivos e como van regulando os mesmos con maior eficacia para resolver determinadas tarefas. Segundo este modelo a capacidade metacognitiva desenvólvese a través de dúas fontes: por unha banda, mediante o coñecimento que se vai adquirindo sobre o funcionamento cognitivo propio e alleo, sobre as demandas e exixencias das tarefas e sobre as estratexias dispoñíbeis para resolver as tarefas; por outra banda, mediante as experiencias metacognitivas que surxen na aplicación e valoración deses coñecimentos no desenvolvemento das tarefas.

O control que unha persoa pode exercer sobre a súa propia actividade cognitiva depende, segundo Flavell, das accións e interaccións de catro componentes: o *coñecimento metacognitivo*, que incluí coñecimentos sobre aspectos da actividade cognitiva referidos à persoa, à tarefa e às estratexias; as *experiencias metacognitivas*, que engloban ideas, pensamentos ou sentimentos que acompañan à actividade cognitiva e que poden chegar a ser interpretados conscientemente; as *metas cognitivas* que a persoa persegue e às que dirixe a súa actividade; e as *estratexias*, que se poden

considerar cognitivas cando se empregan para facer progresar a actividade à meta e metacognitivas cando a súa función é supervisar o progreso.

Numerosos estudos posteriores teñen ampliado e revisado as características da metacognición desde unha óptica basicamente cognitiva. Na liña máis achegada às formulacións do procesamento da información salienta a concepción de Ann Brown, quen situa o comportamento estratéxico no centro da actividade cognitiva e concebe a metacognición como o control deliberado e consciente da propia actividade cognitiva (Brown, 1978). Posteriormente, sen embargo, xunto à noción de “regulación da cognición” pasou a considerar tamén de forma expresa o “coñecimento da cognición” entendendo que ambos fenómenos metacognitivos, aínda que intimamente relacionados, presentan características diferentes (Brown, 1987).

Outra liña salientábel ven representada pola formulación de Karmiloff-Smith (1992) que incorpora os aspectos evolutivos como núcleo explicativo da metacognición. Segundo esta autora o coñecimento metacognitivo pode ser concebido como un contínuo implícito-explicito; e é mediante un proceso de “redescrición representacional” que o coñecimento pode ser representado nun nivel superior de abstracción que lle permite ser accesíbel à consciencia.

De forma específica convén lembrar aquí que Biggs (1987b) emprega o termo *metaaprendizaxe* para se referir a determinados procesos metacognitivos incluídos na aprendizaxe e estudo de tipo escolar, especificamente aqueles referidos à consciencia que os estudantes teñen dos seus motivos e do control sobre a selección e utilización das súas estratexias. A concreción destes procesos através da denominación *enfoques de aprendizaxe* non oculta a consideración orixinal da metaaprendizaxe como un subproceso da metacognición referido aos procesos de aprendizaxe e estudo en ámbitos institucionais.

Ao propio tempo, diversos estudos teñen realizado achegamentos para facilitar a confluencia da óptica cognitiva con perspectivas diferentes como os modelos da aprendizaxe situada -que defenden a indisolubilidad entre aprendizaxe e contexto- e as teorías sócio-culturais de raíz vygotskiana (Allal e Saada-Robert, 1992).

En todo caso, o achegamento construtivista à metacognición e às estratexias de aprendizaxe supón un esforzo de integración das características que as diversas perspectivas atribuen ao *uso estratéxico do coñecimento* (Pozo, Monereo e Castelló, 2001) e que se engloban en tres principios básicos:

- aínda que a representación dos problemas e tarefas que enfrenta o aprendiz ten unha natureza basicamente cognitiva-individual, os modos de interactuar con eles teñen unha natureza eminentemente social e cultural.

- as concepcións previas, as demandas instrucionais e os contidos curriculares teñen peso específico nas tarefas de aprendizaxe, polo que a análise da regulación debe optar por tarefas contextualmente situadas.

- o acceso consciente às propias producións mentais incluí tanto os produtos como os procesos, especialmente os que empregan procedimentos de xestión e organización da información.

Esta integración implica considerar simultaneamente os procesos, os contidos e as condicións da dinámica do coñecimento estratéxico e portanto asumir que os diversos aspectos referidos ao que o alunado sabe dicir e facer sobre os seus procesos cognitivos están estreitamente vinculados.

Pozo, Monereo e Castelló (2001) sinalan a necesidade de dispor de criterios para diferenciar accións e usos máis ou menos estratéxicos. Neste sentido recollen unha serie de dimensións que identifican e/ou favorecen un uso estratéxico do coñecimento e que deberán ser levadas en conta na secuenciación didáctica e no planeamento de actividades:

- Cando as metas da aprendizaxe se dirixen à comprensión de novos significados ou à reconstrución de coñecimentos previos a aprendizaxe -e o ensino- existen do alunado -e do profesorado- unha maior reflexión estratéxica.

- O uso estratéxico do coñecimento implica por parte do aprendiz un control explícito, cuxa adquisición se enmarca en procesos instrutivos caracterizados pola progresiva transferencia dese control do profesorado ao alunado.

- Cando as condicións da tarefa son novidosas e incorporan diferentes graus de incertidume a situación aparece máis problemática e portanto o achegamento estratéxico fai-se máis importante e necesario.

- Unha maior complexidade nos procedimentos e nas secuencias de accións demandan maior control estratéxico pois é necesario desenvolver actividades deliberadas de planificación, supervisión e avaliación.

3.1.3. Tipos e clasificación de estratéxias

Nisbet e Schucksmith (1986) tiñan proposto tres variábeis para axudar na delimitación e clasificación das estratéxias: a) a natureza do obxecto sobre o que incide a súa acción mediadora ou facilitadora; b) o seu grao de transferencia a situacións de aprendizaxe diversas; c) a súa dificultade para seren ensinadas en marcos instrucionais.

Atendendo a estes criterios, Kirby (1984) propuxo diferenciar entre *microestratéxias* e *macroestratéxias* para se referir a esta diversidade de obxectivos e formas de actuación. As primeiras actúan entre un problema ou tarefa específica e a súa adquisición cognoscitiva con un nivel limitado de xeneralización a outros problemas ou tarefas, aínda que son altamente susceptíbeis de seren ensinadas. As segundas teñen por obxectivo o coñecemento e comprensión dos propios mecanismos de aprendizaxe que pon en marcha a persoa, teñen un alto grao de transferencia e o seu ensino é difícil, aínda que posíbel.

Paralelamente Weinstein e Mayer (1986) clasificaban as estratéxias en cinco grupos, de menor a maior nivel de control cognitivo:

- *repetición*: rexisto, cópia, repetición, rutinas, ...
- *elaboración*: apuntamentos, esquemas, resumos, diagramas, mapas conceptuais
- *organización*: categorización, redes semánticas, modelos, hierarquias
- *regulación*: metaatención, metacompreensión, metamemória
- *afectivo-motivacionais*: uso estratéxico do estilo persoal, estilo motivacional, orientación ao estudo, localización do control.

Coa pretensión de avanzar nunha visión máis dinámica do proceso de aprendizaxe Monereo (1990) funde as clasificacións de Kirby (1984) e Weinstein e Mayer (1986), incluíndo ademais os “enfoques de aprendizaxe”:

- Microestratexias:
 - Repetición (cópia, replicación, ...)
 - Elaboración (rexisto, análise, síntese, ...)

- Macroestratexias:
 - Enfoques de aprendizaxe (superfíc./profundo/estratéxico)
 - Organización (da información, da dificultade, ...)
 - Regulación (planificación, monitorización, avaliación)
 - Afectivo-motivacionais (autocontrol preferencias, ...)

A inclusión dos “enfoques de aprendizaxe” no grupo das macroestratexias non é totalmente coincidente coa concepción de Biggs. As estratexias *reproducción*, *significado* e *organización* -que xunto aos seus correspondentes motivos articulan os tres enfoques prototípicos (cf. *Cadros I.2.-2. e I.2.-3.*)- pertencen segundo Biggs (1984) a unha categoría intermedia que denomina *mesoestratexias*, pois considera que son menos xerais que aquelas relacionadas directamente cos procesos aínda que non tan específicas como as relacionadas directamente coa tarefa.

Aínda nunha liña basicamente dependente dos modelos descritivos do funcionamento cognitivo xeral, Román e Gallego (1997) establecen a seguinte clasificación das estratexias de procesamento da información:

- Adquisición
 - atencionais: exploración, fragmentación
 - repetición

- Codificación
 - mnemotecnización
 - elaboración: relacións, imaxes, metáforas, aplicacións, ...
 - organización: agrupamentos, secuencias, mapas, diagramas

- Recuperación
 - busca: de codificación, de indicios
 - xeración de resposta: planificación de resp., resp. escrita

- De apoio
 - metacognitivas: autoconhecimento, autorregulación
 - sócio-afectivas: afectivas, sociais, motivacionais

Un maior achegamento aos requerimentos específicos da dinámica dos procesos de ensino-aprendizaxe ten estimulado a elaboración de “clasificacións” que intentan recoller a diversidade de funcións que cumpren as estratexias no desenvolvemento destes procesos. Por exemplo, Beltrán (1993) aborda as estratexias atendendo tanto à sua natureza como à sua función. Polo que concerne à primeira, contempla estratexias cognitivas, metacognitivas e de apoio. Con relación à segunda, as estratexias poden ser agrupadas en sete categorías de acordo cos procesos aos que fan referencia:

- Sensibilización (motivación, atitudes, emoción)
- Atención (global, selectiva, sostida)
- Adquisición (selección, repetición, organización, elaboración)
- Personalización (criatividade, pensamento crítico, autorregulación, ...)
- Recuperación (busca dirixida, busca ao azar, ...)
- Transferencia (de alto nivel, de baixo nivel)
- Avaliación (normativa, criterial, ...)

E combinando ambos criterios establece catro grupos de estratexias: de apoio, de procesamento, de personalización e metacognitivas.

Pola súa parte, Barca (1999b, 2000) reordena e organiza os diversos tipos de estratexias segundo tres categorías xerais:

- Cognitivas
 - de procesamento superficial:
 - repetición, mnemotécnicas
 - de procesamento profundo:
 - selección/esencialización
 - organización
 - elaboración
 - enfoques *superficial, profundo e de logro*
- Metacognitivas
 - coa persoa
 - coa tarefa
 - coa estratexia
- De apoio
 - afectivas
 - motivacionais
 - atitudinais

Desde a perspectiva da autorregulación da aprendizaxe Zimmerman e Martínez-Pons (1988) teñen recollido através da entrevista os relatos realizados polo alunado de educación secundaria sobre as estratexias máis utilizadas tanto no contexto da aula como no desenvolvemento do estudo persoal. Descreberon así catorce tipos de estratexias que o alunado pode utilizar co propósito de incrementar os procesos de autorregulación en tres ámbitos xerais:

- Optimización da regulación persoal
- Organización e transformación da información
- Repetición e memorización
- Toma de notas e apuntamentos
- Estabelecimento de obxectivos e planificación
- Optimización do comportamento funcional
- Autoavaliación
- Autoconsecuencias
- Optimización do ambiente directo de aprendizaxe
- Estruturação ambiental
- Procura de información
- Revisión de datos
 - en notas e apuntamentos
 - en probas
 - en libros de texto
- Procura de axuda
 - dos pares
 - do profesorado
 - dos adultos

Pola súa parte, Pozo e Postigo (2000) enfatizan a consideración das estratexias como contidos curriculares e a necesidade do seu ensino explícito. Con esta finalidade clasifican as accións estratéxicas en función de cinco eixes procedimentais que consideran comúns, aínda que con diferente peso, nas diversas áreas e materias curriculares:

- Adquisición
 - observación
 - busca de información
 - selección da información
 - repaso e retención

- Interpretación
 - decodificación ou tradución da información
 - aplicación de modelos interpretativos
 - uso de analoxias e metáforas

- Análise e razonamento
 - análise e comparación de modelos
 - razonamento e realización de inferencias
 - investigación e solución de problemas

- Comprensión e organización
 - comprensión do discurso oral e escrito
 - establecemento de relacións conceptuais
 - organización conceptual

- Comunicación
 - expresión oral
 - expresión escrita
 - outros recursos expresivos (gráficos, numéricos, ...)

Esta organización “transversal” dos procedimentos constitui a base para a súa secuenciación didáctica e para o deseño das actividades correspondentes en cada unha das áreas e no conxunto do proxecto curricular. Neste proceso é importante ter presentes os criterios, expostos no apartado anterior, que promoven un uso máis ou menos estratéxico do coñecimento (Pozo, Monereo e Castelló, 2001).

3.2. AS ATRIBUIZÓNS CAUSAIS

3.2.1. A teoría atribucional de Weiner

A motivación dunha persoa ante unha tarefa está en función da súa esperanza de éxito ou fracaso na mesma (expectativa) e do valor que concede ao resultado de éxito ou fracaso (incentivo). Estas dúas funcións de expectativa de meta e valor de meta actúan de forma conxunta e interrelacionada baixo a modulación que sobre elas exerce a *causalidade percebida*. Portanto, segundo Weiner o factor que determina tanto a motivación de logro como a conduta de rendimento da persoa é a causa pola que cre ter chegado ao éxito ou ao fracaso, isto é, a atribución que fai do resultado obtido.

As causas ás que as persoas en xeral, e o alunado en particular, atribuen máis frecuentemente os resultados son a capacidade, o esforzo, a dificultade da tarefa e o azar ou a intervención de outros. Sen embargo a importancia das atribucións non ven polas causas mesmas, senón pola súa caracterización percebida segundo tres *dimensións* (Weiner, 1974):

- *interna-externa*: a causa pode ser considerada “dentro” ou “fóra” da persoa e en tal sentido a capacidade e o esforzo son causas *internas* mentres que a sorte e a dificultade da tarefa son *externas*.

- *estabilidade-inestabilidade*: podemos perceber que a causa se mantén *estábel* através do tempo e en diferentes situacións (como xeralmente asumimos que acontece coa capacidade e a dificultade da tarefa) ou ben que é *inestábel* e portanto cambiante en función das circunstancias (como no caso do esforzo e a sorte).

· *controlábel-incontrolábel*: a causa pode ser considerada baixo o *control da persoa* ou ben *incontrolábel*. O esforzo é o prototipo da causa percebida como controlábel mentres que a sorte e a dificultade da tarefa son consideradas incontrolábeis. Pola súa parte, a capacidade tende a ser considerada incontrolábel con maior frecuencia, aínda que tamén en ocasións pode ser vista como controlábel através do esforzo e dos procesos de aprendizaxe que contribúen ao seu incremento.

A secuencia motivacional típica proposta por Weiner (1985) comeza con un *resultado* que inmediatamente provoca unha *reacción afectiva* da persoa quen, en función dos seus *antecedentes*, realiza a *atribución causal* que explica o resultado obtido, e tal atribución xera unha serie de *consecuencias* que, en forma de afectos, emocións e expectativas, inflúen na *conduta* presente e futura.

Entre os *antecedentes* das atribucións concretas que unha persoa realiza ten relevancia a información específica que posúe sobre as súas accións, que ten adquirido através da observación e da comparación con outros, pois através da mesma valora as súas capacidades e isto inevitabelmente inflúe no tipo de atribución. Tamén exercen o seu papel os “esquemas causais” que a persoa ten asumido e en función dos que tende a asociar de forma sistemática éxitos e fracasos con determinadas causas. Finalmente procede facer referencia ás tendencias “hedonistas” que levan as persoas a ofrecer aos demais unha imaxe positiva de si e que actúan protexendo e realzando a autoestima.

Calquer resultado vai acompañado de emocións e sentimentos, independentemente da causa atribuída. Sen embargo, as *consecuencias afectivas* que se derivan dunha atribución particular supoñen reaccións que poden ser diferentes e mesmo opostas ante o éxito e ante o fracaso. Nisto xoga un papel decisivo a dimensión causal implicada: así, o orgullo e a competencia resultan da atribución interna de éxito, mentres que a incompetencia resulta do mesmo tipo de atribución ante o fracaso; a culpa

aparece cando un fracaso se atribuí a un factor interno e controlábel (p.e., o esforzo), mentres que a pena ou a vergoña resultan da atribución de fracaso a unha causa interna e incontrolábel (Weiner, 1979).

As *consecuencias cognitivas* das atribucións están especialmente relacionadas coa dimensión estabilidade/inestabilidade e inflúen directamente sobre as expectativas de futuro da persoa. Atribuír os resultados a unha causa estábel produce un cambio característico nas expectativas de logro: aumentan co éxito e diminúen co fracaso. No primeiro caso, a persoa anticipa o éxito en situacións semellantes con certas garantías e portanto ten altas expectativas de logro, mentres que no segundo caso as expectativas xeradas son negativas e a persoa sentirá-se pouco motivada. Sen embargo, a atribución dos resultados a causas inestábeis non supón tal padrón de efectos, habida conta de en tal circunstancia tanto éxitos como fracasos poden razonabelmente cambiar no futuro (Weiner, 1979).

Resulta significativa a existencia de tendencias máis ou menos xeneralizadas para realizar determinados tipos de atribucións. Entre o alunado é posíbel identificar estilos ou padróns atribucionais “adaptativos” e “desadaptativos” en función dos efectos favorecedores ou inibidores que teñen sobre a motivación de rendimento (vid. *Cadros I.3.-1. e I.3.-2.*). No primeiro caso o padrón caracteriza-se por atribuír os éxitos a factores internos, controlábeis ou non, e os fracasos a factores internos e controlábeis ou tamén ocasionalmente a factores externos. Pola súa parte, o padrón desadaptativo implica atribuír os éxitos a factores externos e incontrolábeis, e os fracasos a factores internos e incontrolábeis (González e Tourón, 1992).

Cadro I.3.-1. Estilo atribucional do alunado con alta motivación de rendimento
(González e Tourón, 1992)

RESULTADOS	ATRIBUIZÓNS	ESTADO SUBXECTIVO	EFEITOS SOBRE A MOTIVACIÓN
Éxito	Capacidade	Orgullo, satisfacción Sentimento de competencia Responsabilidade persoal do éxito Altas expectativas de éxito futuro	Aproximación às metas desexadas
	Esforzo	Orgullo, satisfacción Sentimento de control	
Fracaso	Esforzo (falta de) Estratexias inadecuadas	Culpabilidade Posibilidade de control persoal Expectativas de prevenir o fracaso	
	Factores externos	Alívio Evitación de implicacións negativas para a autoestima	

Cadro I.3.-2. Estilo atribucional do alunado con baixa motivación de rendimento
(González e Tourón, 1992)

RESULTADOS	ATRIBUIZÓNS	ESTADO SUBXECTIVO	EFEITOS SOBRE A MOTIVACIÓN
Éxito	Factores externos	Non orgullo Non control Non responsabilidade	Inibición motivacional
Fracaso	Capacidade (falta de)	Responsabilidade Vergoña, perda de autoestima Non control, indefensión Percepción de ausencia de relación entre accións propias e resultados	

González-Pienda e Núñez (1994) teñen encontrado evidencia empírica dos postulados que conforman o modelo de Weiner nun deseño de investigación con cinco variábeis (familiares, intelectuais, atribuícións, autoconceito e rendimento). Os seus resultados recollen as seguintes conclusións:

- as atribuícións de éxitos a causas internas (capacidade, esforzo) teñen efectos positivos e significativos nos niveis de autoconceito, o que implica expectativas positivas e motivación intrínseca con frecuente éxito académico.

- as atribuícións de éxitos a causas externas (sorte, facilidade) non ten efectos sobre o autoconceito.

- a atribuíción de fracasos a causas internas ten un efecto significativo negativo sobre o autoconceito, o que implica baixas expectativas, pouca motivación para as tarefas e escaso rendimento.

- o rendimento aparece máis vinculado coa habilidade (atribuíción considerada interna e incontrolábel) que co esforzo (considerada interna e controlábel).

3.2.2. Outras perspectivas atribucionais

A *teoría da autovalía* ou *autorrespeito* (Covington e Beery, 1976) propón unha explicación alternativa ao modelo de Weiner a partir da constatación da tendencia que leva as persoas a determinar a valía persoal en función da propia capacidade xunto à súa motivación para o autocrecemento persoal que impulsa a procura do éxito e a evitación do fracaso.

A motivación e conduta de rendimento veñen condicionadas pola necesidade das persoas en mostrar e defender unha imaxe positiva de competencia e capacidade que reflicte a valía persoal. Esta tendencia xeneralizada a manter unha autoimaxe positiva, baseada na relación competencia/autovalía, ve-se ameazada polo risco constante de fracaso, polo que as persoas desenvolven diversos padróns motivacionais para defenderse desa ameaza e manter a suas crenzas (Covington, 1984). *A atribución dos éxitos a causas internas e dos fracasos a causas externas* e o *realzamento das cualidades dos outros* constitúen dúas destas estratéxias autodefensivas e autoprotectoras do sentimento de competencia e da autovalía persoal ante a ameaza do fracaso. (Vid. tamén "*Dinámica xeral do autoconceito*").

No entanto, tamén se pode observar outro padrón de conduta –especialmente no alunado que acumula un importante historial de fracasos– consistente nunha orientación sistemática à evitación do fracaso baseada na utilización de tácticas autodefensivas como a evitación do esforzo. Segundo a lóxica deste comportamento o alunado tende a non esforzar-se (ou a ocultar que se esforza) para evitar mostrar evidencias da súa falta de capacidade. Así sempre poderá atribuír o fracaso à falta de esforzo e preservar as ideas positivas sobre a súa capacidade, que nos contextos sócio-culturais occidentais competitivos forman parte esencial da autoimaxe.

A motivación de logro e a conduta de rendimento explican-se portanto, segundo esta perspectiva, non polas atribuícións realizadas ante determinados resultados, senón a partir da percepción interna das capacidades e da propia competencia que, à sua vez, determina as atribuícións e as expectativas.

Por outra parte, a noción de *autoeficacia* proposta por Bandura (1986) para se referir à valoración que a persoa fai das suas capacidades en relación co logro dunha meta ven complementar a explicación do desenvolvemento das expectativas. Estas crenzas autorreferentes sobre as capacidades permiten anticipar as consecuencias derivadas da conduta futura e influen portanto na escolla de metas e tarefas para realizar e nas reaccións emocionais ante as mesmas.

A autoeficacia percebida do alunado, as crenzas sobre as suas capacidades para aprender ou para realizar actividades no nivel pretendido, é unha variábel crucial do proceso autorregulatório da aprendizaxe na medida en que condiciona decisivamente o tipo e a complexidade das tarefas que un alumno/a pode decidir afrontar, ademais do esforzo e a persistencia que pode estar disposto a empregar na sua realización (Zimmerman e Schunk, 1994).

3.3. AS METAS ACADÉMICAS

3.3.1. Metas académicas e padróns motivacionais

Un amplo abano de estudos e investigacións teñen centrado o seu interese nas metas que os estudantes perseguen como variábeis determinantes dos padróns motivacionais relacionados co rendimento. Unha meta de logro aparece definida como un conxunto consistente de crenzas, atribuícións e afectos que regulan e dirixen a intención da conduta (Weiner, 1986). Neste sentido as metas implican formas diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder às actividades de logro (Dweck e Legget, 1988).

Unha aproximación sistemática às metas que procuran os alumnos/as permite, segundo Alonso (1991), agrupá-las en catro categorías. En primeiro lugar, as *metas relacionadas coa tarefa* inclúen aquelas que tratan de incrementar a propia competencia en relación cos contidos da actividade (*motivación de competencia*), aquelas nas que a actividade se centra no interese pola propia tarefa que a persoa considera un fin en si mesma (*motivación intrínseca*) e aquelas que implican ter a experiencia de actuar con autonomía, por propia vontade e non obrigado (*motivación de control*).

A segunda categoría está formada polas *metas relacionadas coa autovaloración* (co “eu”) e inclúe por un lado os desexos de conseguir o éxito e de experimentar o orgullo e a satisfacción que seguen a aquel (*motivación de logro*), e polo outro a intención explícita de evitar as experiencias negativas asociadas ao fracaso, que xeralmente actúan, na interpretación persoal, como indicadores da falta de competencia (*medo ao fracaso*).

En terceiro lugar temos as *metas relacionadas coa valoración social*, que reflecten a percepción emocional dos alumnos/as ante as reaccións que as persoas significativas mostran arredor da propia conduta escolar e o desempeño académico. Neste caso, as intencións do alunado centran-se en procurar a aprobación de adultos e iguais significativos e en evitar o seu rexeitamento.

Finalmente, a cuarta categoría ven conformada polas *metas relacionadas coa consecución de recompensas externas*, e en tal sentido a conduta está orientada tanto a procurar premios e recompensas explícitas como a evitar os castigos e a perda de obxectos, situacións ou posibilidades que o alumno/a valora.

Esta clasificación descritiva e operativa non impide considerar que no transcurso da actividade escolar o alunado pode afrontar as tarefas levando en conta varios destes tipos de metas, en función das súas características persoais e da natureza da actividade (Alonso, 1991). De facto, parecen existir certos padróns de combinacións entre algunhas das metas e tal afinidade aparece frecuentemente vinculada con determinados comportamentos ante as tarefas académicas.

No *Cadro I.3.-3*. recolle-se unha aproximación ás actitudes e comportamentos que diferencialmente mostra o alunado que persegue *metas de aprendizaxe* e o que persegue *metas de execución*. Como se pode observar, a caracterización contraposta dos comportamentos do alunado ante os erros, a incerteza das novas tarefas, a avaliación, etc., reflecte a opción por algún dos tipos de metas anteriormente mencionados, que aparecen agora reagrupados en dous tipos básicos. Así, as *metas de aprendizaxe* recollen fundamentalmente as metas relacionadas coa tarefa (motivación intrínseca, de competencia e de control) mentres que as *metas de execución* combinan diversas metas relacionadas coa autovaloración, coa valoración social e coa consecución de recompensas externas.

Cadro I.3.-3. Metas académicas e comportamento do alunado
(adaptado de Alonso, 1991)

		Metas de Aprendizaxe	Metas de Execución
		Alunos/as que buscan incrementar a propia competencia. (“Como podo facer esta tarefa?”)	Alunos/as que perseguen ficar ben ante outros, ter éxito, evitar fracasos. (“Podo facer esta tarefa?”)
Aíntudes, percepcións, comportamento, ante ...	Os erros na aprendizaxe ...	... <i>serven para aprender</i>	... <i>son mostra de fracaso</i>
	A incerteza das novas tarefas ...	... <i>supón un reto estimulante</i>	... <i>supón unha ameaza</i>
	A busca de información ...	... <i>é para mellorar, para avanzar</i>	... <i>é para “gañar”, para ser adulado</i>
	A avaliación ...	... <i>relaciona-se co progreso persoal e con expectativas a longo prazo</i>	... <i>relaciona-se coa posibilidade de ser adulado e con expectativas a curto prazo</i>
	O profesorado ...	... <i>vive-se como axuda</i>	... <i>vive-se como xuíz</i>
	Os reforzos ...	... <i>son persoais, internos</i>	... <i>son externos</i>

Precisamente, estes dous tipos de metas teñen sido abordadas con profusión na literatura motivacional baixo denominacións diversas: metas de aprendizaxe e metas de rendimento (Dweck, 1986), metas centradas na tarefa e metas centradas no eu (Nichols, 1984), metas de desafío e metas de logro (Ames, 1992). As *metas de aprendizaxe* (“centradas na tarefa” ou “de desafío”) significan para a persoa a busca do desenvolvemento e a mellora da súa capacidade e revelan o seu interese pola adquisición de novas habilidades e maiores coñecimentos, mentres que as *metas de rendimento* (“centradas no eu” ou “de logro”) reflecten sobre todo o desexo do individuo de mostrar aos demais a propia competencia, obter xuízos positivos sobre ela e evitar os negativos.

Nicholls (1984) considera que as metas perseguidas polos estudantes están en función da consideración persoal sobre a intelixencia, que pode adoptar dúas maneiras características. Algúns consideran a intelixencia como un rasgo fixo, estábel e claramente diferenciado do esforzo e cren que intelixencia e esforzo gardan entre si unha relación inversamente proporcional: un maior nivel de esforzo corresponde-se con un menor nivel de intelixencia e, ao contrario, canto menor nivel de esforzo, maior nivel de intelixencia. Outros, sen embargo, teñen unha concepción muito menos diferenciada e consideran a intelixencia como unha capacidade modificábel en función do esforzo; así que pensan que ambos aspectos se relacionan de forma directa e positiva e portanto un maior esforzo leva a máis aprendizaxe e máis capacidade.

En función do anterior, estas persoas que teñen unha concepción menos diferenciada da intelixencia xeralmente perseguen *metas centradas na tarefa*, cuxo obxectivo é aprender e mellorar a súa competencia, o que as leva a implicar-se activamente nas tarefas, dedicando esforzo e persistencia para resolvé-las, mesmo tamén no caso de teren crenzas de baixa capacidade.

Polo contrario, as persoas que consideran a intelixencia como fixa e diferenciada do esforzo perseguen *metas centradas no eu*, cuxo obxectivo, máis que aprender, é mostrar e defender ante os demais a súa crenza de competencia, polo que xeralmente intentan evitar aquelas tarefas que supoñan un risco de fracaso, utilizan estratexias inadecuadas e dedican pouco esforzo na súa resolución.

Dweck (1986) amplía a teoría de Nicholls e propón a existencia de dous padróns motivacionais en función das metas perseguidas:

- o padrón de *dominio* ou *orientado à mestria* está asociado cos alumnos/as que teñen como obxectivo incrementar a súa competencia mediante novas aprendizaxes (*metas de aprendizaxe*) en coherencia con unha concepción modificábel da intelixencia; así que tenderán a implicar-se activamente en tarefas e actividades que supoñan un

desafío, dedicando esforzo e persistencia na súa resolución. Esta implicación é así, independentemente de que as persoas podan ter alta ou baixa confianza nas súas capacidades, pois os fracasos non son vistos como unha ameaza senón como un estímulo para mellorar as capacidades e aprender.

· o padrón de *indefensión* ou *orientado à desesperanza* vai asociado con aqueles alumnos/as que, considerando a intelixencia como un rasgo estábel, tratan de mostrar aos demais a súa competencia (*metas de rendimento*). Os que teñen crenzas de alta capacidade tenderán a implicar-se en tarefas de dificultade média nas que agardan obter éxito; sen embargo tratarán de evitar aquelas tarefas excesivamente doadas, que non ofrecen a posibilidade de mostrar competencia, e tamén aquelas excesivamente difíceis, nas que o risco de fracaso é elevado. Pola súa parte, os que teñen crenzas de baixa capacidade xeralmente tenden a evitar as tarefas de dificultade moderada, implicando-se en tarefas ben demasiado doadas, nas que teñen alta expectativa de éxito e pouco risco de fracaso, ou ben demasiado difíceis, nas que teñen baixa expectativa de éxito mais o fracaso non afecta as súas crenzas de capacidade (vid. *Cadro I.3.-4.*).

Cadro I.3.-4. : Modulación da teoría diferencial da intelixencia nas metas e na conduta de rendimento (Adaptado de Dweck, 1986)

Teoría da intelixencia	Orientación de meta	Padrón condutual	
		Confianza na capacidade	Orientación da conduta
<i>Teoría estábel</i> A intelixencia é fixa	<i>Metas de rendimento</i> Obter xuízos positivos e evitar xuízos negativos sobre a propia competencia	<i>Alta ...</i>	<i>Orientación à mestria</i> Busca do reto. Alta persistencia
		<i>Baixa ...</i>	<i>Orientación à desesperanza</i> Evitación do reto. Baixa persistencia
<i>Teoría incremental</i> A intelixencia é modificábel	<i>Metas de aprendizaxe</i> Incrementar a competencia	<i>Alta</i> <i>ou</i> <i>Baixa</i>	<i>Orientación à mestria</i> Busca do reto. Alta persistencia

Segundo este modelo, portanto, a concepción da intelixencia modula a importancia outorgada ao esforzo. Para os estudantes que adoptan metas de rendimento e entenden que a capacidade ten un nivel relativamente fixo -valorado normativamente mediante a comparación cos demais- o esforzo xoga un papel sumamente limitado. Os éxitos conseguidos con grande esforzo só implican alta capacidade naqueles casos en que outros compañeiros necesitan máis esforzo na mesma tarefa, ou tamén se outros obteñen peor rendimento con niveis semellantes de esforzo. Contrariamente, os estudantes que adoptan metas de aprendizaxe entenden que o esforzo pode incrementar realmente os niveis de capacidade. De facto, senten-se máis competentes cando invisten maior esforzo para lograr o éxito porque perciben que a capacidade vai unida ao significado da aprendizaxe, especialmente cando a execución previa é superada pola aprendizaxe e execución actuais.

Por outra parte, esta procura diferencial de metas, asociada a unha determinada percepción da propia competencia e das exixencias sociais, ten importantes consecuencias cognitivas, afectivas e condutuais na interpretación dos problemas e das situacións. Un mesmo resultado será interpretado de forma diferente por quen persegue metas de aprendizaxe e por quen persegue metas de rendimento, e terá consecuencias motivacionais diferentes, especialmente nas reaccións ante o fracaso. Segundo Dweck e Leggett (1988) a persoa que persegue metas de rendimento interpreta o fracaso como falta de competencia, ten sentimento de incapacidade e afectos negativos con relación ás tarefas. Isto leva a unha falta de implicación na aprendizaxe e a un descenso na persistencia e no uso de estratexias adaptativas. Contrariamente, a persoa que busca metas de aprendizaxe reacciona ante o fracaso buscando estratexias de autorregulación que permitan solucionar as dificultades e incrementando o esforzo e a dedicación nas tarefas.

Así é que as metas ou intencións, concebidas como representacións cognitivas do que o estudante quere lograr, están estreitamente relacionadas coas estratexias, sobre as que exercen unha importante influencia determinando en grande medida as formas específicas de desenvolver as tarefas de aprendizaxe (Ford e Nicholls, 1991; Ainley, 1993). Este carácter complementario e entrelazado entre metas e estratexias pon-se tamén de manifesto na caracterización que realizan Maher e Pintrich (1991) considerando-as o “porque” e o “como” da conduta de logro académico.

Até a década dos noventa a maioría dos estudos coincidían na diferenciación entre estes dous tipos de metas que, con diversas denominacións, facían referencia à diferenciación clásica entre motivación intrínseca e motivación extrínseca. Sen embargo, a partir das evidencias aportadas por Hayamizu e Weiner (1991) abriuse paso a consideración de tres categorías: as *metas de aprendizaxe* e dous tipos de metas de rendimento, denominadas *metas de reforzo social* e *metas de logro*. As metas de reforzo social asocian-se co alunado cuxo propósito é obter a aprobación de pais, profesores e iguais e evitar o seu rexeitamento, mentres que as metas de logro se asocian coa intención de obter bons resultados académicos e avanzar nos estudos.

As investigacións realizadas coa adaptación do cuestionario utilizado por Hayamizu e Weiner en contextos máis próximos e con diversos tipos de alunado (p.e., Núñez et al., 1995; García et al., 1998) teñen encontrado a mesma estrutura factorial que corrobora empiricamente a existencia dos tres tipos de metas. Eis portanto que na actualidade as *metas académicas* aparecen como un construto multidimensional constituído por tres dimensións: unha identificada coas *metas de aprendizaxe* e outras dúas asociadas às metas de rendimento e identificadas como *metas de reforzo social* e *metas de logro* (Valle e González, 1998).

3.3.2. Correlatos motivacionais e contextuais

Existe unha forte vinculación entre as metas académicas perseguidas e as atribuícións causais dos éxitos e fracasos nas tarefas escolares (Núñez e González-Pienda, 1994). O alunado que persegue metas de aprendizaxe xeralmente tende a responsabilizar-se dos seus logros e atribuí o seu rendimento académico a causas internas como a capacidade e, en menor medida, o esforzo. O papel complementario que estes alumnos/as outorgan ao esforzo ven explicado pola concepción incremental que posúen sobre a intelixencia ou a capacidade, á que atribúen fundamentalmente os seus logros.

O alunado motivado por metas de recoñecemento social tamén fai atribuícións internas do seu rendimento, aínda que a intensidade desta relación é netamente inferior. Ademais, non se observa neste caso unha supremacía da capacidade sobre o esforzo como causa determinante dos seus logros.

Pola súa parte, o alunado que persegue metas de logro xeralmente atribuí os seus resultados académicos a factores externos como a axuda recibida de outras persoas, as características das tarefas ou a sorte, e non acode á capacidade ou ao esforzo para explicar tanto os seus éxitos como os seus fracasos.

Paralelamente, as dimensións do autoconceito referidas á percepción da competencia e que inclúen un xuízo sobre a propia capacidade gardan unha estreita relación coa elección e o mantemento de determinadas metas académicas. A motivación intrínseca reflectida na opción polas metas de aprendizaxe, e que implica afrontar tarefas difíceis, ven impulsada non só pola concepción incremental da intelixencia que este alunado posúe mais tamén pola súa crenza de que é capaz de abordar as tarefas con razoábeis garantías de éxito. Así, a consecución de bons resultados alimentará o sentimento de capacidade e promoverá a escolla de tarefas de

maior dificultade. Mais se aparece o fracaso o alumno/a intentará de novo a tarefa e persistirá nela con formas e estratexias diferentes porque considera que o esforzo é unha via importante para potenciar a capacidade na que acredita. Neste sentido, a capacidade percebida incluída na autoimaxe académica do alunado é un factor de máxima importancia no desenvolvemento das metas de aprendizaxe e na explicación tanto do proceso como do resultado das tarefas escolares.

Tamén o autoconceito está relacionado coa consecución de metas de reforzo social e o conseguente interese por obter o recoñecemento dos outros significativos. Como se recolle no apartado “*Dinámica xeral do autoconceito*”, a comparación social conforma unha das fontes importantes que interveñen na súa construción e desenvolvemento, e neste proceso a persoa utiliza diversos mecanismos que procuran determinado tipo de información, sesgan o seu procesamento ou seleccionan os contextos e as tarefas de comparación. Portanto a relación entre unha positiva capacidade percebida e a procura de metas de recoñecemento social -como opción prioritaria ou complementaria das metas de aprendizaxe- é tamén coherente co funcionamento do autoconceito. Sen embargo, a opción polas metas de logro non parece ter relación coa capacidade percebida nen con outras dimensións semellantes do autoconceito (Núñez e González-Pienda, 1994).

As demandas situacionais e as características do contexto escolar exercen tamén a súa influencia na importancia que o alunado outorga a unhas metas sobre outras e na escolla preferente por un determinado tipo de metas. Nesta liña Ames (1992) ten estudado a incidencia que teñen sobre as metas algúns factores como o deseño de tarefas e actividades de aprendizaxe, a distribución da autoridade e das responsabilidades no grupo, os procedimentos de avaliación ou a organización das estruturas de aprendizaxe na aula. Nas súas conclusións salienta as condicións relacionadas con estes factores da acción docente que favorecen a opción do alunado polas *metas de desafío* ou *de aprendizaxe*:

- deseñar tarefas e actividades que oferezan retos e desafíos razoábeis através da súa novidade, variedade e diversidade.
- centrar-se nos aspectos significativos das tarefas e potenciar o desenvolvemento de estratéxias de aprendizaxe eficaces.
- organizar a participación do alunado na toma de decisións e distribuir oportunidades para o desenvolvemento da súa responsabilidade e independencia.
- potenciar a utilización e o desenvolvemento de habilidades de autodirección e control.
- centrar a avaliación sobre o proceso de mellora individual e recoñecer o esforzo realizado polo alunado.
- proporcionar oportunidades para progresar e fomentar a análise dos erros como parte do proceso de aprendizaxe.
- priorizar a organización de estruturas de aprendizaxe cooperativas e individuais fronte às competitivas.

Nunha liña semellante, Alonso (1991) defende que a actuación do profesorado no centro escolar, individualmente e de forma coordinada, debería orientar-se ao desenvolvemento de padróns motivacionais relacionados fundamentalmente con dous tipos de metas: o *incremento da propia competencia* e a *experiencia de autonomía e responsabilidade persoal*. Para isto establece 8 principios xerais, acompañados de certas estratéxias asociadas, e relacionados con cinco factores esenciais da organización, deseño e desenvolvemento da instrución:

A) Con relación à forma de presentar e estruturar a tarefa.

1º. *Activar a curiosidade e o interese do alunado polo contido do tema a tratar e da tarefa a realizar.*

Estratéxias:

- Apresentação de información nova, incerta, sorprendente, incongruente, etc.
- Suscitar problemas que os alumnos/as teñan que resolver.
- Variar os elementos da tarefa para manter a atención.

2º. *Mostrar a relevancia do contido e da tarefa para o alumno/a.*

Estratexias:

- Relacionar o contido, usando linguaxe e exemplos familiares ao alunado, coas súas experiencias, cos seus coñecementos previos e cos seus valores.

- Mostrar a meta para a que pode ser relevante aprender o que se presenta como contido, mesmo facendo referencia explícita ao seu valor instrumental.

B) Con relación à forma de organizar a actividade no contexto da clase.

3º. Na medida en que o permita a natureza da tarefa, *organizar a actividade en grupos cooperativos*, facendo depender a avaliación de cada alumno/a dos resultados globais obtidos polo grupo.

4º. Na medida en que o permita a natureza da tarefa e os obxectivos de aprendizaxe, *dar as máximas opcións posibles de actuación* para facilitar a percepción de autonomía.

C) Con relación às mensaxes que o profesor/a dá aos alumnos/as.

5º. *Orientar a atención do alunado antes, durante e depois da tarefa*, nos seguintes sentidos:

- Antes ... : *atender ao proceso de solución máis que ao resultado;*

- Durante ... : *atender à planificación e o establecemento de metas realistas*, dividindo a tarefa en pasos, e centrar-se na *busca e comprobación de posibles medios de superar as dificultades.*

- Depois ...: *informar sobre a corrección ou incorrección do resultado centrando a atención do alunado no proceso seguido, no que aprendeu*, tanto se o resultado foi éxito ou fracaso, e *en que o alumno/a sempre nos merece confianza.*

6º. *Promover explicitamente a adquisición das seguintes aprendizaxes: a concepción da intelixencia como algo modificábel, a tendencia a atribuir os resultados a causas percebidas como internas, modificábeis e controlábeis, e a toma de consciencia dos factores que lles fan estar máis ou menos motivados.*

D) Con relación ao modelado que o profesorado pode facer sobre a forma de afrontar tarefas e valorar resultados.

7º. *Exemplificar (modelar) os mesmos comportamentos e valores que se tratan de transmitir coas mensaxes que se dan na clase (mencionadas nos principios 5º e 6º).*

E) Con relación à avaliación.

8º. *Organizar as avaliacións de forma que o alunado as considere como unha ocasión para aprender, evitando, na medida do posíbel, a comparación de uns con outros e acentuando a comparación con un mesmo.*

Estratéxias:

- Diseñar as avaliacións de forma que nos permitan, non unicamente saber se o alunado sabe ou non algo, senón, sobre todo en caso negativo, por que.

- Na medida do posíbel, evitar dar notas -información cuantitativa- e dar no seu lugar información cualitativa referida ao que o alunado necesita corrixir ou aprender.

- Acompañar a comunicación dos resultados coas mensaxes pertinentes para optimizar a confianza do alunado nas súas posibilidades.

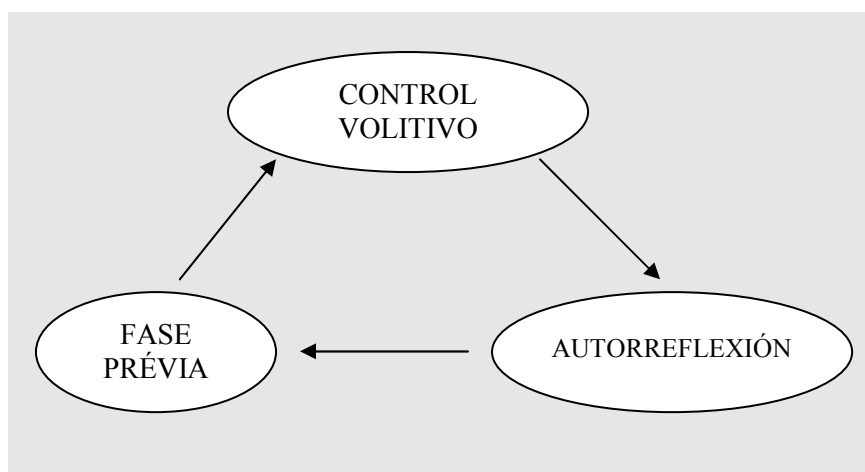
- Non dar publicamente a información sobre os resultados da avaliación.

3.4. A AUTORREGULACIÓN DA APRENDIZAXE

O construto da *autorregulación* fai referéncia ao grao en que o alunado se sente metacognitiva, motivacional e condutualmente participante do seu proceso de aprendizaxe, o que implica o uso de estratexias específicas co propósito de optimizar os procesos e alcanzar os obxectivos escolares sobre a base das súas percepcións de autoeficacia (Zimmerman, 1998). Trátase portanto dun conxunto de procesos activos e construtivos nos que os estudantes establecen metas e intentan planificar, supervisar e regular os aspectos cognitivos, motivacionais e condutuais en función das metas fixadas e das características dos contextos nos que se integran.

Segundo o modelo de Zimmerman e cols. (Zimmerman e Schunk, 1994; Zimmerman, 1998) a autorregulación da aprendizaxe é apresentada como un proceso dinámico e aberto que supón para o alunado unha actividade cíclica que ocorre en tres fases principais: fase prévia, control volitivo e autorreflexión (vid. *Figura I.3.-1*).

Figura I.3.-1. Fases do ciclo de aprendizaxe autorregulada (Zimmerman, 1998)



A fase *prévia* inclui as crenzas que influencian e preceden as prácticas e esforzos, as intencións e o establecemento de obxectivos, o planeamento estratéxico das accións e a graduación do interese. Nesta fase xoga un papel especialmente significativo a *autoeficácia* percebida, isto é, a crenza do alunado sobre as súas capacidades para aprender, para realizar tarefas no nivel pretendido e para actuar de acordo con determinados requerimentos (Bandura, 1986).

A fase do *control volitivo* inclui tres tipos de procesos referidos a *enfocar a atención* na tarefa de aprendizaxe controlando os distratores, guiar os pasos que se van emprender mediante *autoinstrucións* e optimizar a súa actuación através dunha *autosupervisión* da mesma.

A fase de *autorreflexión* comprende a *autoavaliación* das producións escolares, ante as que inevitabelmente surxen *atribuícións* sobre as posíbeis causas dos resultados. Estas à súa vez xeran *reaccións* positivas e/ou negativas que poden incrementar ou afectar a percepción de autoeficácia e portanto exercen tamén a súa influencia sobre o interese polas actividades e tarefas escolares.

Na medida en que estes procesos de autorregulación son cíclicos crean un movemento que pode facilitar ou entorpecer as seguintes fases do ciclo. No seu sentido máis positivo a síntese do modelo expresa que a fase *prévia* prepara o alunado para a aplicación eficaz das estratexias de control volitivo, cuxos resultados son valorados mediante os procesos de autorreflexión, que à súa vez exercen a súa influencia sobre a fase *prévia* do seguinte ciclo, e así sucesivamente na dirección da mestria (Zimmerman e Schunk, 1994).

Recentemente Pintrich (2000) ten establecido unha elaboración máis fina da denominada fase de “autorreflexión” diferenciando estratexias de *revisión* e estratexias de *valoración*. A partir desta perspectiva González et al. (2002) presentan un modelo integrador que por unha parte estrutura os diversos tipos de estratexias en catro categorías (de autorregulación, cognitivas, motivacionais e de xestión de recursos) (vid. *Cadro I.3.-5*) e pola outra organiza o proceso de autorregulación en función de catro fases (planificación, supervisión, revisión e valoración) e catro áreas (cognición, afectivo-motivacional, comportamento e contexto) (vid *Cadro I.3.-6*).

Cadro I.3.-5. Estratexias implicadas na aprendizaxe autorregulada (González et al., 2002)

<i>Estratexias de autorregulación</i>	<i>Estratexias cognitivas</i>	<i>Estratexias motivacionais</i>	<i>Estratexias de xestión de recursos</i>
· Planificación · Supervisión · Revisión · Valoración	· Selección · Repetición · Elaboración · Organización	· Orientadas a manter os compromisos e intencións do estudo · Orientadas a defender a imaxe e o benestar persoal	· Xestión do tempo · Xestión do contorno · Xestión da axuda

Podemos observar que as estratexias que temos visto nun apartado anterior clasificadas en función de diversos criterios aparecen aquí reorganizadas baixo a perspectiva das respectivas funcións que desempeñan no proceso de autorregulación da aprendizaxe: as estratexias *cognitivas* son as encargadas de codificar, almacenar e recuperar a información implicada nos contidos da aprendizaxe, as estratexias *motivacionais* permiten manter o clima afectivo e emocional necesario para contrarrestar a ansiedade e propiciar a implicación nas actividades e tarefas, as estratexias *de xestión de recursos* ocupan-se da optimización dos medios e recursos dispoñíbeis, e as estratexias denominadas estritamente de *autorregulación* dirixen-se a establecer e garantir o control que fai posíbel un acceso consciente às habilidades empregadas no proceso.

No *Cadro I.3.-6* vemos que estas catro estratexias xerais de autorregulación definen as fases do proceso, descrito através de catro áreas nas que actúan os demais tipos de estratexias e teñen lugar à súa vez diversos subprocesos interrelacionados.

**Cadro I.3.-6. Fases e áreas da autorregulación da aprendizaxe
(González et al., 2002, a partir de Pintrich, 2000)**

		<i>Áreas de autorregulación</i>			
		<i>Cognición</i>	<i>Afectivo-motivacional</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Contexto</i>
<i>Fases de autorregulación</i>	<i>Planificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Establecemento de metas · Activación do coñecemento previo · Activación do coñecemento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> · Adopción dunha orientación a metas · Activación do valor/ interese da tarefa/tema · Activación de crenzas de autoeficacia e controlabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> · Asignación de esforzo · Temporalización · Previsión de axuda 	<ul style="list-style-type: none"> · Percepción da tarefa · Percepción do contexto
	<i>Supervisión</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Consciencia metacognitiva · Supervisión cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> · Consciencia afectivo-motivacional · Supervisión afectivo-motivacional 	<ul style="list-style-type: none"> · Autoobservación do comportamento · Consciencia do esforzo, uso do tempo, necesidade de axuda · Supervisión do esforzo, tempo e axuda 	<ul style="list-style-type: none"> · Atención e supervisión ante os cambios da tarefa · Atención e supervisión nas condicións do contexto
	<i>Revisión</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Selección e adaptación de estratexias e coñecementos 	<ul style="list-style-type: none"> · Selección e adaptación de estratexias afectivo-motivacionais 	<ul style="list-style-type: none"> · Incremento/redución na dedicación de tempo e esforzo · Persistencia e abandono · Selección e adaptación na procura de axuda 	<ul style="list-style-type: none"> · Cambios e renegociación das tarefas · Modificación ou abandono do contexto
	<i>Valoración</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Xuízos cognitivos · Atribuícións 	<ul style="list-style-type: none"> · Reaccións afectivas · Atribuícións 	<ul style="list-style-type: none"> · Valoración das asignacións e adaptacións no emprego do tempo, esforzo e axudas 	<ul style="list-style-type: none"> · Valoración da tarefa · Valoración do contexto

A elaboración destes modelos reflecte o interese e esforzo crecentes dos investigadores por estudar a capacidade dos estudantes para regular a súa aprendizaxe, mesmo en maior medida que o interese por estudar a capacidade de aprender. E o que isto pon de manifesto é a asunción e extensión dunha concepción que entende a aprendizaxe como un proceso netamente intencional, isto é, dirixido sempre a algún tipo de obxectivo ou meta, polo que o aprendiz necesariamente debe estar motivado para participar activamente coa intención última de lograr progresivamente o seu control (González et al., 2002).

Sen dúbida a autorregulación da aprendizaxe, coas correspondentes estratexias que integran os aspectos cognitivos e motivacionais revisados nos apartados anteriores, constitui unha fórmula operativa de achegar-se ao obxectivo de *aprender a aprender* que enunciábamos no principio deste capítulo.

4. O AUTOCONCEITO NO ÁMBITO ACADÉMICO

4.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AO AUTOCONCEITO

4.1.1. Elementos para definir o construto

Todos os aspectos comentados até agora –enfoques, estratexias, atribuícións causais, metas- teñen en común a súa relevancia como variábeis cognitivo-motivacionais que están asociadas à conduta escolar. Segundo esta mesma lóxica procede completar o noso marco teórico coa análise do autoconceito, un construto que precisamente se caracteriza por integrar de forma complexa a cognición social e a motivación, e que constitui un elemento de máxima importancia na dinámica afectiva do alunado.

Algunhas das características esenciais do autoconceito xa foran aportadas polos clásicos da psicoloxía. Por exemplo, a William James (1890) debemos o desenvolvemento da concepción do individuo como coñecedor e como obxecto de coñecemento -o que fundamenta o autoconceito mesmo-, a diferenciación conceptual entre autoconceito e autoestima -en boa parte esquecida durante décadas- e unha visión dinámica do *eu*, na que contemplaba a existencia do *eu material*, o *eu espiritual* e o *eu social*. Pola súa parte, George H. Mead (1934) teorizou sobre a estrutura do autoconceito, que concebía como *multidimensional* (en función dos roles desempeñados ao longo da vida) e *hierárquico* (dado que unhas autopercepcións teñen maior importancia que outras), e caracterizou a natureza dos seus contidos afirmando que as autopercepcións son construcións desenvolvidas dentro dun contexto social e portanto están influenciadas polo comportamento dos demais. Esta influencia, non obstante, foi matizada por Sullivan (1953) mediante a observación de que existe unha disposición diferencial para recibir maior cantidade e calidade de información procedente de determinadas persoas: os *outros significativos* -e entre estes, os *outros máis significativos*- son as persoas que teñen grande poder de influencia e determinación na conduta do individuo.

Entre as definicións do autoconceito existentes na literatura dúas son especialmente citadas pola prevalencia dos elementos que inclúen. Purkey (1970) definía o autoconceito como un sistema complexo e dinámico de crenzas que un individuo considera verdadeiras con respecto a si mesmo, levando en conta que cada crenza posúe un valor correspondente. Paralelamente, Shavelson, Hubner e Stanton (1976) conciben o mesmo como un conxunto de percepcións que unha persoa mantén sobre si mesma, que teñen sido formadas através da interpretación da propia experiencia e do ambiente e que son influenciadas de maneira especial polos reforzos e feedback dos outros significativos e tamén polos propios mecanismos cognitivos como as atribucións.

Outras aportacións teñen contribuído de forma significativa ao estudo do autoconceito; sen embargo é a partir da década dos oitenta que se desenvolven ampla e sistematicamente investigacións tanto sobre a súa estrutura, contido e funcionamento como sobre as súas relacións con outras variábeis como o rendimento académico. Entre as liñas de investigación existentes, Núñez e González-Pienda (1994) salientan dúas especialmente produtivas:

- a vertente cognitivo-social está representada polas aportacións de H. Markus e cols., J. D. Brown, A. G. Greenwald ou A. Tesser, cuxos traballos se centran principalmente na análise do contido e funcionamento do autoconceito, nos procesos implicados no seu desenvolvemento e nos mecanismos de identificación e selección da información relevante para o autoconceito actual.

- a vertente metodolóxico-educacional ven delimitada arredor das aportacións de H. W. Marsh e cols., R. J. Shavelson ou B. M. Byrne, coas súas liñas de traballo centradas nas propiedades estruturais e evolutivas das dimensións do autoconceito, as relacións entre o autoconceito e diversas variábeis persoais, sociais e académicas, e a construción de instrumentos de avaliación dotados de fundamentación e validez.

O panorama actual que se nutre destas aportacións mantén unha concepción do autoconceito como un conxunto de autoesquemas que organizan a información derivada da propia experiencia e do feedback dos outros significativos, formando unha base de coñecemento sobre as propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc. que á súa vez se utilizan para recoñecer e interpretar a autoinformación procedente do contexto social inmediato (Markus, Smith e Moreland, 1985).

4.1.2. Autoconceito, autoimaxe e autoestima

Os aspectos descritivo e valorativo do autoconceito están presentes en todas as formulacións actuais, aínda que non sempre coa mesma consideración. Segundo unha perspectiva amplamente extendida (p. e.: Marsh, 1986a; Markus e Wurf, 1987; Núñez e González-Pienda, 1994) o termo *autoimaxe* fai referencia ao aspecto descritivo da nosa autopercepción, unha construción que realizamos a partir do feedback de nós mesmos como individuos e tamén da información derivada dos roles que desenvolvemos na interacción social, mentres que a *autoestima* constitui o aspecto valorativo e, en tal sentido, está vinculada ao “autoconceito ideal”.

Para González-Pienda et al. (1997) esta vinculación vai referida tanto ao “ideal propio” (o que gostaría de ser porque ten grande valor para min) como ao “ideal desexado polos outros significativos” (o que os demais gostarian que eu fose porque ten grande valor para eles). Así, cando existe unha forte discrepancia entre a autoimaxe percebida e a ideal é altamente probábel que a persoa xere un autoconceito claramente negativo, mesmo no caso de que a autoimaxe inicial non fose negativa. E tal efecto negativo será aínda maior se hai coincidencia entre o “ideal propio” e o “ideal desexado polos demais” porque isto fai aumentar a magnitude da discrepancia coa autoimaxe percebida.

Estas consideracións poñen de manifesto que, se ben a autoimaxe que a persoa posue ten grande relevancia na formación dun determinado nivel de autoconceito, non parece ser menor o peso que exerce o valor outorgado à autoimaxe, isto é, a importancia que a persoa concede à visión que ten de si mesma. Autoimaxe e autoestima están portanto intimamente relacionadas e ambas, como componentes indiscutíbeis, contribuen de forma significativa na determinación do nivel de autoconceito.

Coa finalidade de explicar de forma máis precisa esta relación entre os componentes descritivo e avaliativo do autoconceito Rosenberg (1979) propuxo a *hipótese interactiva*. Segundo a mesma, o autoconceito final dunha persoa resulta da interacción significativa entre a autoimaxe (que poder ser máis ou menos positiva) e a autoestima (maior ou menor importancia concedida à autoimaxe). Entre os prototipos dos posibles resultados desta interacción, o autoconceito máis alto estaría en función dunha autoimaxe altamente positiva que ademais a persoa considera que ten grande valor e importancia, mentres que o autoconceito máis baixo resultaría dunha autoimaxe negativa à que a persoa concede pouco valor ou importancia.

Non obstante isto, as investigacións sobre a dinámica e o funcionamento xeral do autoconceito teñen aportado explicacións complementarias e alternativas baseadas na consideración de que as autopercepcións, en tanto que formas de autocoñecemento, se estruturan e organizan en autoesquemas que procesan a información através dos mecanismos xerais da asimilación e acomodación e que fan uso de recursos cognitivos, como os sesgos, coa finalidade de facilitar a estabilidade do autoconceito ante a información incongruente ou ameazadora (Greenwald e Pratkanis, 1984; Markus e Wurf, 1987; Brown e Mankowski, 1993).

4.1.3. Referencias e modelos teóricos

As elaboracións teóricas sobre o autoconceito son numerosas e dilatan-se no tempo, ficando lonxe dos propósitos deste traballo unha revisión exhaustiva. Eis polo que este apartado se limita a recoller algunhas das aportacións que mellor completan a aproximación conceptual que vimos realizando antes de abordar a exposición das características xerais do autoconceito. En primeiro lugar fai-se unha breve mención de tres referencias teóricas representativas dunha perspectiva esencialmente estrutural e descritiva sobre o autoconceito (Burns, Tajfel, Greenwald) e seguidamente presentan-se os elementos básicos de dous modelos teóricos máis centrados na explicación da súa dinámica e funcionamento (Markus e cols., Royce e cols.).

Recollendo a clásica diferenciación entre “eu coñecedor” e “eu coñecido”, *Burns* (1979) situa o autoconceito nesta segunda instancia, considerando-o portanto como contido do *eu*, e realiza unha descrición do mesmo en función de dúas dimensións e tres niveis.

- Por un lado contempla dúas dimensións cualitativamente diferentes: a *dimensión estrutural* contén as representacións meramente descritivas dos diferentes atributos e papeis desempeñados pola persoa, sendo portanto equiparábel à *autoimaxe*; e a *dimensión atitudinal* resulta do enxuízamento valorativo dos contidos da dimensión estrutural, e corresponde à *autoestima*.

- Por outro lado distingue tres niveis no autoconceito: *eu coñecido*, formado por autopercepcións referidas à própria visión (“como vexo que son”); *outro eu*, constituído polas percepcións elaboradas a partir dos demais (“como creo que me ven”), e *eu ideal*, vinculado aos desexos de “como gostaría de ser”.

No contexto da súa *teoría da identidade social*, *Tajfel e Turner* (1986) reagrupan o conxunto das autopercepcións que forman o autoconceito en dúas dimensións diferentes:

- a *identidade persoal* incluí autopercepcións sobre as propias habilidades, destrezas e atributos persoais, sendo equivalente ao que outros autores teñen denominado “eu privado”.

- a *identidade social*, semellante a un “eu colectivo”, fai referencia aos aspectos do autoconceito das persoas que derivan do coñecemento da súa condición de membros dun grupo.

Pola súa parte, *Greenwald e Pratkanis* (1984) identifican tres dimensións constitutivas do autoconceito:

- o *autoconceito privado* incluí autorrepresentacións sobre rasgos, estados e condutas de tipo persoal (p.e., son atractivo, son honesto, ...)

- o *autoconceito colectivo* reflecte autopercepcións sobre o papel desempeñado nun grupo determinado (p.e., son bon compañeiro, son bon fillo, ...)

- o *autoconceito público* recolle as autopercepcións referidas ao que os demais pensan de un mesmo.

A incorporación da perspectiva cognitiva na explicación do funcionamento do autoconceito ve-se representada de forma notábel nos traballos de *Hazel Markus* e os seus colaboradores. Desde este punto de vista, a construción e desenvolvemento do autoconceito segue uns padróns equivalentes aos que operan en xeral na formación das representacións cognitivas através da estruturación e organización da información en unidades con capacidade funcional denominadas *esquemas de coñecimento*. Dado que os contidos relevantes no autoconceito manexan información autorreferente, as unidades funcionais son denominadas *autoesquemas* (Markus, 1977).

O autoconceito é así concebido como un construto multidimensional, dinámico e regulador do comportamento formado por autopercepcións e autorrepresentacións organizadas en autoesquemas. Estes autoesquemas, que agrupan a información autorreferente segundo a súa afinidade en diferentes niveis, actúan como marcos e guías na selección e procesamento da información relevante para o eu (Markus, 1983), coa particularidade de que non só incorporan as autopercepcións relativas ao que a persoa é ou *cre ser*, mais tamén aquelas relativas ao que *non é*, ao que *gostaría de ser*, ao que *teme ser*, etc.

Markus utiliza o termo *possible selves* (*eus posíbeis*) para denominar estes elementos do autoconceito que representan as autopercepcións das persoas sobre o que lograron ser, gustarían de ser ou temen chegar a ser (Markus e Nurius, 1986). Os *eus posíbeis* reflecten as propiedades dinámicas do eu na medida en que os seus contidos, que configuran o autoconceito *actual*, o autoconceito *ideal* ou o autoconceito *temido*, constitúen o elo entre o pasado e o futuro da persoa. Ao mesmo tempo, os *eus posíbeis* funcionan como instrumentos da persoa no logro das súas aspiracións e metas, polo que veñen representar a formulación operativa da motivación no autoconceito.

A necesidade de enfrontar teórica e practicamente toda a complexidade e multidimensionalidade do autoconceito levou a Markus a elaborar a súa proposta de *autoconceito operativo*, asumindo que non todas as autorrepresentacións e identidades son accesíbeis simultaneamente. Debido à súa centralidade e importancia na definición

do eu algunhas destas autorrepresentacións deberán ser permanentemente accesíbeis mentres que outras variarán en función do estado motivacional da persoa e das condicións ambientais. Así, o autoconceito operativo estaría constituído por un determinado subconxunto das representacións do autoconceito xeral que son activadas polas características particulares das circunstancias ante as que a persoa debe responder (Markus e Wurf, 1987).

O papel do autoconceito no conxunto da dinámica persoal e o seu encadramento nun marco explicativo global remiten de forma especial aos traballos desenvolvidos ao longo de varias décadas por *Joseph Royce* e os seus colaboradores. A *teoría multifactorial sistemática* integra os aspectos estruturais e funcionais do comportamento humano mediante unha síntese entre os elementos identificados pola análise factorial, a perspectiva dinámica baseada na teoría xeral de sistemas e o funcionamento cognitivo segundo as coordenadas do procesamento da información (Royce e Powell, 1981, 1983). Trátase dun modelo hierárquico que contempla un suprasistema integrado por seis grandes sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos e valores) cuxa interacción conforma a personalidade do individuo -o seu sentido persoal- representada por tres dimensións: a *visión do mundo*, os *estilos de vida* e a *autoimaxe* ou *autoconceito*.

Royce e Powell consideran portanto que o autoconceito é un dos tres componentes esenciais da personalidade e entenden que esta imaxe que cada quen ten de si mesmo está determinada pola acumulación integradora da información tanto interna como externa, xulgada e valorada através da interacción dos sistemas de *estilos* (forma específica que ten a persoa de razonar sobre a información) e de *valores* (selección con grande carga afectiva dos aspectos significativos da información).

O modelo identifica cinco procesos relacionados co eu en xeral e co autoconceito en particular:

- os procesos de *decisión e control*, referidos ao eu como axente ou coñecedor, *cuestionan*, *alteran* ou *suprimen* a información nova, permitindo así tomar decisións e exercer control sobre pensamentos, sentimentos e conduta observábel.

- os procesos de *personificación* (equivalentes à autoimaxe, social e persoal) integran e procesan a información autorreferente de carácter descritivo.

- os procesos de *avaliación* (semellantes a autoaceptación e autoestima) valoran a información autorreferente tanto con criterios ideais dos demais para un mesmo como con criterios ideais propios.

- os *dinamismos* son mecanismos que distorsionan a información, operando rapidamente e con frecuencia baixo o umbral da consciencia, co obxectivo de servir à estabilización, defensa e crecemento do autoconceito.

- os procesos de *consciencia* precisan e actualizan o significado das propias accións e o coñecimento do que os demais pensan de un.

4.2. CARACTERÍSTICAS XERAIS DO AUTOCONCEITO

4.2.1. Características estruturais

A caracterización básica do autoconceito como unha estrutura multidimensional e hierárquica apoia-se no modelo xa proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), cuxos elementos esenciais teñen sido comprobados e actualizados en numerosos estudos posteriores (p. e., Marsh e Shavelson, 1985; Marsh, 1990; Byrne, 1996b).

- *Multidimensionalidade estrutural.* As diversas autopercepcións que a persoa vai construindo na vida organizan-se, segundo a súa natureza, en diferentes dimensións específicas, cuxo número depende de variábeis persoais e sociais como a idade, o xénero, o nivel sócio-cultural, o desempeño profesional, ...
- *Hierarquía organizativa.* As dimensións correspondentes às autopercepcións organizan-se en distintos niveis, desde o nivel concreto das experiencias condutuais a outros máis abstractos e globais. Contemplan-se tres niveis factoriais posíbeis: dimensións de primeiro nivel (p. e., verbal, matemático, aparencia física, ...); dimensións de segundo nivel (p.e., académico, non académico), e unha dimensión de terceiro nivel (autoconceito xeral). Non obstante, a variábel idade incide decisivamente na estrutura multidimensional e hierárquica do autoconceito modulando o número e a natureza das dimensións e dos niveis factoriais. (Vid. *Figs. I.4.-1. e I.4.-2.*)

Figura I.4.-1. Estructura do autoconceito na infancia (6-8 anos)
 (González-Pienda et al., 1997)

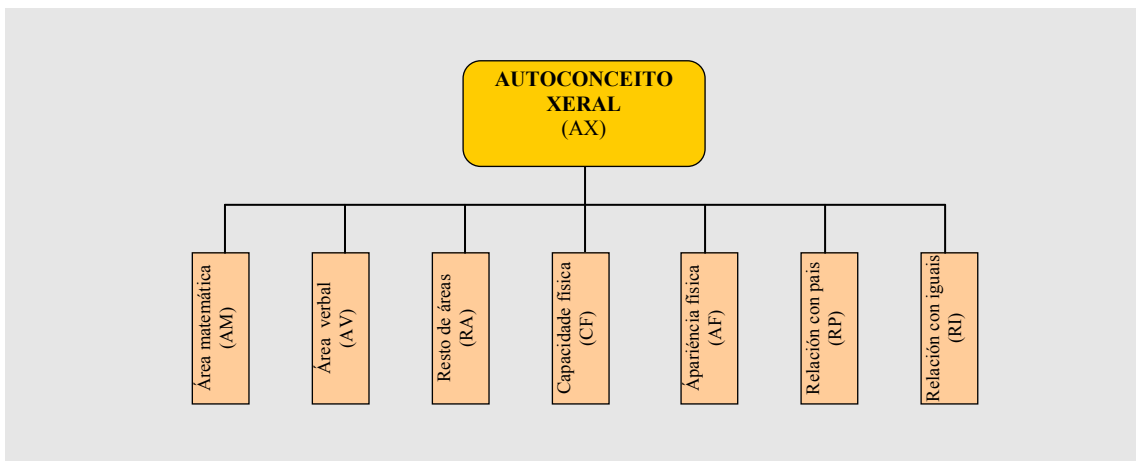
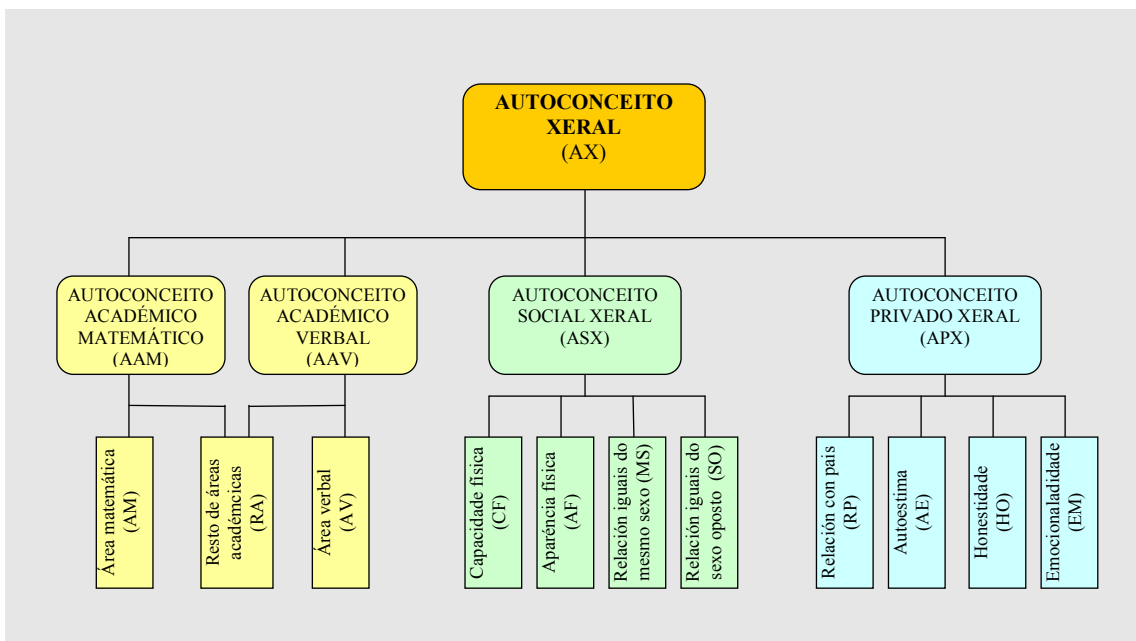


Figura I.4.-2. Estructura do autoconceito na adolescencia (15-18 anos)
 (González-Pienda et al., 1997)



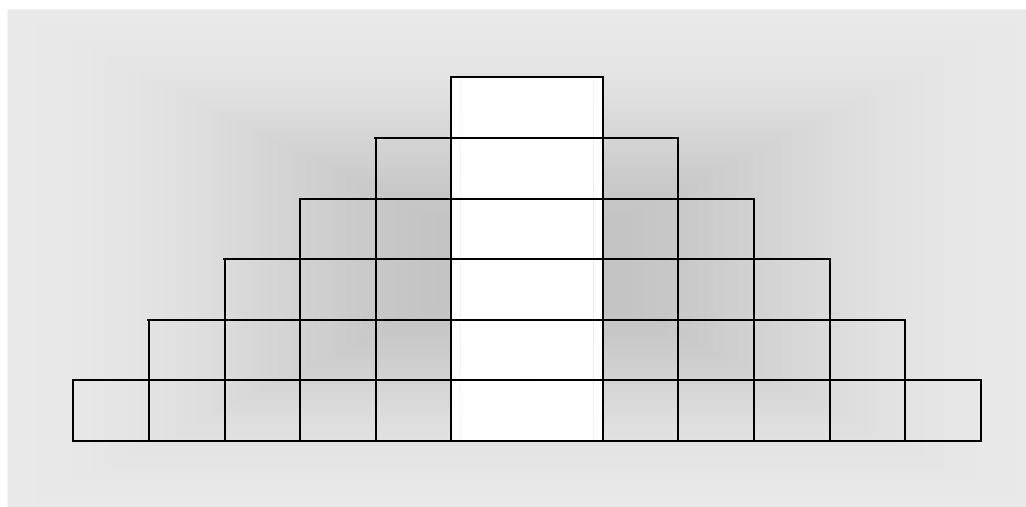
- *Estabilidade xeral e inestabilidade específica.* As dimensións de primeiro nivel son máis inestábeis pois están máis directamente relacionadas coas experiencias concretas, mentres que as de segundo e tercer nivel posúen maior estabilidade. Isto explica, por exemplo, que un fracaso concreto nunha actividade ou área académica non produce normalmente modificacións no autoconceito xeral.
- *Entidade propia.* O autoconceito é un construto que ten entidade propia e portanto é diferenciábel de outros. Por exemplo, no caso do rendimento académico, as persoas diferencian con claridade as percepcións de rendimento e os sentimentos asociados a elas do rendimento propiamente dito.

Segundo unha consideración linear as dimensións máis subordinadas da estrutura deberían contribuir por igual na conformación das correspondentes dimensións supraordenadas e da dimensión xeral do autoconceito, asumindo portanto que todos os seus componentes se encontran substancial e proporcionalmente correlacionados. Sen embargo, parece comprobado que segundo aumenta a idade a correlación entre as dimensións da estrutura é máis baixa e en consecuencia a influencia das dimensións específicas sobre as xerais non se axusta a ese padrón.

Coa intención de explicar máis satisfatoriamente esta relación complexa entre as dimensións, Rogers (1987) propón combinar a concepción hierárquica do autoconceito con unha conceptualización concéntrica -na que a importancia das dimensións radica na súa proximidade ao centro (o *eu*)- e integrar ambas nun novo modelo (vid. *Fig. I.4.-3.*).

Segundo este *modelo hierárquico-concéntrico* as dimensións ou componentes do autoconceito ordenan-se hierarquicamente en función da súa globalidade e sitúan-se máis ou menos próximos ao eixe central en función da súa importancia. Deste xeito, as dimensións que teñen unha importancia significativa no autoconceito xeral son as que se localizan no eixe central, independentemente do seu nivel hierárquico.

Figura I.4.-3. Modelo hierárquico-concéntrico do autoconceito
(Adaptado de Rogers, 1987)



4.2.2. Características funcionais

A autorregulación da conduta parece ser a función xeral máis importante que cumpre o autoconceito. Non obstante, os estudos realizados indican que o proceso de autorregulación non se realiza de forma global senón através das diferentes autopercepcións agrupadas nos autoesquemas. Markus e Kitayama (1991) concretan esta actividade regulatória en tres funcións básicas:

- *integración e organización das experiencias relevantes do individuo*: os autoesquemas representan xeneralizacións cognitivas activas da conduta pasada e tamén demandas de responsabilidade con respecto a unha conduta futura (Markus, Smith e Moreland, 1985). Neste sentido, os autoesquemas definen e delimitan os aspectos sobre os que os individuos cren ter control ou sobre os que se fan responsábeis, definen as expectativas, determinan a forma en que se interpreta unha situación, deciden que estímulos son seleccionados polo proceso atencional e inflúen sobre as inferencias que se realizan.

- *regulación dos aspectos afectivos*: os *eus posíbeis* (*possible selves*) integrados nos autoesquemas funcionan como representacións de aspiracións xerais, motivos e ameazas e dos estados afectivos asociados (Markus e Nurius, 1986). Este tipo de regulación xeralmente implica a defensa do eu ante os estados emocionais de carácter negativo.

- *motivación e incentivación da conduta*: os *eus posíbeis* proporcionan unha forma cognitiva aos desexos de realización, poder, afiliación e tamén aos temores de fracaso e incompetencia, prevendo planos de acción e aportando valores e afectividade. Os intereses e as necesidades conforman tendencias de comportamento (orientación intrínseca, orientación ao eu, orientación social) que reflecten os valores nos que os individuos basean o sentido e a dirección das súas accións (Royce e Powell, 1983).

4.3. DINÁMICA XERAL DO AUTOCONCEITO: CONSTRUCCIÓN, FUNCIONAMENTO E DESENVOLVIMENTO

4.3.1. Fontes de información autorreferente

A información que nutre o autoconceito procede de fontes diversas que, seguindo a González-Pienda et al. (1997), poden ser clasificadas en catro categorías: os outros significativos, o proceso de comparación social e interna, a observación da propia conduta e os estados afectivo-emocionais propios.

A observación das reaccións dos *outros significativos* ante a conduta propia exerce a súa influencia sobre as reaccións que a persoa tamén adopta sobre si e constitui portanto unha fonte de coñecemento relativamente pública sobre o eu. Sen embargo, o autenticamente relevante para o autoconceito non é tanto o contido das opinións dos outros como a percepción que a persoa ten desas opinións, polo que en última instancia se trata de procesos de autovaloración de carácter máis privado e subxectivo do que pode supor unha información obxectivada socialmente.

No contexto familiar os pais son os máximos responsábeis do clima de relacións e constituen os outros máis significativos para os nenos pequenos, mentres que no contexto escolar salienta a relevancia do feedback do profesorado e dos iguais no desenvolvemento do autoconceito, tanto nas súas dimensións académicas como non académicas. Non obstante, estas persoas teñen desigual relevancia nun momento dado e, por outra parte, a capacidade de influencia dunha mesma persoa tamén cambia co tempo e en función de outros factores: a idade, o xénero, o estatus social e a maneira de aproximarse ás situacións de aprendizaxe son variábeis que modulan esta incidencia (Núñez e González-Pienda, 1994).

A comparación das opinións e dos rendimentos propios con outros significativos (*comparación social* ou externa) é utilizada activamente polas persoas e opera como un factor primordial na autoavaliación das propias capacidades, exercendo portanto un papel importante na construción do autoconceito. A elección de aqueles con quen comparar-se depende do motivo subxacente e do grao de satisfacción que a comparación produza: en xeral, os individuos motivados para obter unha autoavaliación precisa comparan-se con outros semellantes mentres que os que pretenden realzar a autoestima tenden a comparar-se con outros inferiores. En todo caso, a información derivada da comparación social exerce unha importante influencia nas expectativas de logro e nos procesos atribucionais (Nicholls, 1984; Covington, 1984).

Segundo o *modelo de comparación externa/interna* proposto por Marsh (1986b), especialmente referido ao autoconceito académico, este proceso de comparación social vai frecuentemente acompañado dunha comparación interna que o alunado realiza entre as diferentes áreas da súa actividade escolar (p.e., verbal e matemática). Conforme à referencia externa, o alumno/a compara as súas propias habilidades matemáticas e verbais coas habilidades que observa nos compañeiros nestas mesmas áreas; mediante a referencia interna, compara as súas habilidades matemática e verbal entre si e, en función da mellor valorada, enfatiza o autoconceito correspondente, o que à súa vez compensa o autoconceito xeral. Este padrón de relacións derivado do uso de ambos procesos de comparación confirma-se a partir dos 10 anos (González-Pienda, Núñez e Valle, 1992) e permite explicar certos resultados “contraditórios” achados en moitos estudos que mostraban relacións fortes e positivas tanto entre o logro académico nas dúas áreas como entre o logro en cada área e a dimensión correspondente do autoconceito, mentres que a correlación entre os autoconceitos verbal e matemático era inexistente ou mesmo negativa (Marsh, 1986b, 1990).

A conduta manifesta e observábel constitui unha importante fonte de coñecimentos autorreferentes. Os resultados da *própria conduta* son interpretados através dos procesos de atribución causal, como xa temos comentado. Segundo Weiner (1979, 1985) as causas percebidas (capacidade, esforzo, sorte, ...) veñen caracterizadas e diferenciadas por tres dimensións: internas/externas, estábeis/inestábeis e controlábeis/incontrolábeis, e é en función delas que estas atribucións teñen consecuencias cognitivas e afectivas e inciden no autoconceito, nas expectativas de logro, nas expectativas de autoeficácia, e afectan portanto à regulación da conduta futura.

Os xuízos que o individuo fai sobre se o resultado da súa conduta implica ou non competencia dependen de varios factores como a idade, o contexto concreto, a existencia de comparación social efectiva, a estrutura competitiva ou cooperativa de aprendizaxe (Nicholls, 1984; Covington e Beery, 1976; Bandura, 1986).

Finalmente, certos *estados internos* de tipo afectivo-emocional son suficientes para pór en marcha autoesquemas determinados que codifican de forma específica a información autorreferente. O “estado de humor” é un destes estados internos investigados, a partir do principio segundo o que o estado de humor da persoa nun momento dado activa autoesquemas significativos que facilitan o recoñecimento e o procesamento da información autorreferente que é afín a tal estado interno (Brown e Taylor, 1986).

4.3.2. Mecanismos e estratéxias no procesamento da información

4.3.2.1. *Estratéxias funcionais*

Na contínua interacción da persoa coas circunstancias ambientais o eu procura información que lle permita tanto manter a estabilidade e consistencia do autoconceito como tamén propiciar o seu desenvolvemento e mellora. Ao longo desta dinámica certamente encontra información que resulta congruente con esas finalidades, mais outra pode resultar contraditoria ou ameazante e portanto exixir unha decisión sobre a súa integración ou rexeitamento, polo que o autoconceito está constantemente suxeito a revisións e posibles cambios e en tal sentido debe ter à súa disposición unha serie de mecanismos e procedimentos para enfrontar todo un conxunto de demandas en boa parte contrapostas (Beane e Lipka, 1986).

Entre os mecanismos e estratéxias funcionais que interveñen nesta dinámica Bean e Lipka (1986) salientan de forma operativa as seguintes:

- *Organizar* a nova información ou experiencia situando-a xunto à xa existente, enriquecendo así cuantitativa e cualitativamente a estrutura e funcionalidade do autoconceito.
- *Examinar* a estrutura da nova información e determinar se é semellante à existente nas dimensións actuais do autoconceito.
- *Investigar* para determinar se a nova información realza ou ameaza o autoconceito actual.
- *Alterar* a nova información para evitar modificar o autoconceito e manter estábel a estrutura actual.

- *Escoller* implicar-se ou inibir-se nas novas experiencias en función da súa interpretación como beneficiosas ou perxudiciais para a estrutura actual do autoconceito.
- *Reflexionar* sobre até que punto a nova información enriquece ou non o autoconceito e considerar as consecuencias derivadas dunha posíbel asunción de novas dimensións ou identidades.
- Actuar como *forza motivadora* para procurar novas experiencias que reafirmen a estrutura actual do autoconceito ou que definan novos camiños de enriquecemento persoal.
- *Xulgar* o autoconceito en función das experiencias e valores persoais, determinando a autoestima e avaliando todo o complexo da imaxe persoal.

4.3.2.2. Sesgos no procesamento da información

A tendencia xeral da persoa a autorrealzar-se, que se pon de manifesto na procura preferente da información positiva e na estruturación das súas actividades coa finalidade de obter bons resultados e recibir portanto retroalimentación positiva, pode ver-se contrariada cando recibe información que pon en dúbida ou mesmo desafia a percepción de si mesma, alterando o seu estado afectivo e ameazando a estrutura do seu autoconceito. En tal circunstancia, o individuo poderá intentar superar a disonancia ben reafirmando o eu e a estrutura das súas autopercepcións ou ben recorrendo a novas interaccións con outros para obter información congruente e non ameazante para o autoconceito (Markus e Kunda, 1986; Swann, 1987). En ambos casos son numerosos os traballos que teñen estudado a utilización de mecanismos e procedimentos que sesgan o procesamento da información con estes propósitos “protectores” ou “defensivos”.

En relación cos procesos de enxuízamento en xeral, as persoas parecen manifestar unha tendencia cognitiva a recoñecer como información máis relevante para a formulación do xuízo aquela que confirma as súas autopercepcións mentres que adxudica escasa importancia à información discrepante coas súas estruturas de coñecemento (Klayman e Ha, 1987).

Coa finalidade de verificar ou corroborar o autoconceito as persoas usan diversos procedimentos e estratexias que Swann (1987) diferencia en dúas categorías. Por unha parte, a persoa trata de seleccionar e crear arredor contextos sociais que favorezan unha autopercepción positiva, e con este fin selecciona estratexicamente os padróns de interacción que posibiliten obter feedback positivo, decide o contexto e as persoas coas que interactuar e ofrece determinadas “claves” informativas sobre si mesma. Por outra parte, utiliza certos procesos cognitivos (atención selectiva, recordo selectivo, interpretación selectiva) que distorsionan sistematicamente as súas percepcións da realidade.

A “manipulación” das autoavaliacións ten sido abordada por varios autores. Por exemplo, Tesser (1986) afirma que os individuos cambian as autoavaliacións coa finalidade de seleccionar aquelas actividades persoalmente relevantes nas que un se percebe mellor, e que o mantemento das autoavaliacións positivas pode realizar-se de dúas maneiras: sendo mellor que outros similares en dimensións persoalmente relevantes, ou ben sendo mellor que outros superiores en dimensións irrelevantes. Nunha liña semellante, outros estudos mostran que as persoas manteñen ou realzan as súas autoavaliacións através de comparacións sociais selectivas, escollendo as dimensións máis relevantes do seu autoconceito para así, na comparación con outros, elevar a probabilidade de que no xuízo resultante o eu apareza superior (Lewicki, 1984).

Outra estratexia utilizada para facer fronte à información incompatíbel ou ameazadora con respecto à existente no autoconceito actual consiste en reforzar unha dimensión diferente e non ameazada. Greenberg e Pyszczynski (1985), que chaman a este fenómeno *autoengrandecimento compensatorio*, salientan a súa dependencia do carácter público ou privado do “fracaso” demostrando que, de facto, só opera cando o fracaso ocorre en público, en cuxo caso a autoestima aumenta de forma espectacular como fruto do autoengrandecimento dunha outra dimensión non afectada por aquel, mentres que cando o fracaso ocorre en privado a autoestima simplemente descende.

Alguns destes sesgos teñen sido apreciados a partir das investigacións sobre os procesos atribucionais. Así temos que unha das tendencias xerais observadas consiste en atribuír a factores internos os resultados do comportamento que son consistentes coas propias expectativas, eludindo en todos os demais casos calquer responsabilidade sobre os resultados (*self-serving biases*) (Miller e Ross, 1975). En consecuencia, as persoas con alta autoestima, que xeralmente posúen altas expectativas de éxito, tenden a atribuír-se os resultados positivos e a rexeitar a responsabilidade dos negativos, mentres que as persoas con baixa autoestima, xeralmente con expectativas de fracaso, están máis dispostas para aceptar a súa responsabilidade nos resultados negativos e para descartar a implicación propia nos éxitos.

Este tipo de estratexias non sesgan unicamente a información referida ao pasado ou presente, senón tamén con respecto ao futuro. Non é infrecuente que as persoas manteñan unhas expectativas de realización e de logro exaxeradamente positivas (Brown e Mankowski, 1993). Este “falso optimismo” pode vir determinado por unha errática percepción do control exercido sobre as variábeis responsábeis da realización futura, mais tamén pode ser debido a que durante os procesos de inferencia que o individuo leva a cabo para realizar a predición utiliza sesgos dirixidos a protexer e realzar o seu autoconceito.

Tamén moitas persoas poden chegar a “autodenigrar-se” co propósito de protexer o seu autoconceito e autoestima, implicando-se nun padrón atribucional certamente particular, nomeado *self-handicaping*, que consiste en asumir anticipadamente a existencia dunha serie de impedimentos e portanto a incapacidade para lograr o éxito nunha situación na que se pensa que se pode fracasar (Arkin e Baumgardner, 1985; Higgins, Snyder e Berglas, 1990). A asunción desta incapacidade proporciona unha excusa que xustifica ou desculpa o fracaso e permite à persoa manter a súa autoestima e a crenza na súa competencia.

Nunha liña semellante que busca xustificar o fracaso e protexer así o autoconceito, a persoa pode recorrer à estratexia de realzar as cualidades ou as realizacións dun outro significativo con quen se compara. Mediante este *realzamento de outros* (Shepperd e Arkin, 1991) a persoa minimiza a posibilidade de atribuir o fracaso à súa falta de habilidade, habida conta deste convencimento de que outros actúan con vantaxes ou parten con mellor posición.

4.3.2.3. Procesos de decisión e control

No contexto da interacción do individuo co ambiente unha serie de procesos, denominados de *decisión e control integrador*, son os responsábeis da forma concreta do procesamento da nova información e portanto da estabilidade ou cambio na estrutura do autoconceito. No marco da *teoría multifactorial sistemática*, cuxos principios xerais xa ficaron expostos con anterioridade, Royce e Powell (1981, 1983) utilizan os conceptos de asimilación e acomodación para explicar a dinámica que se establece no procesamento da información nova con relación aos contidos do autoconceito actual -un dos elementos centrais do suprasistema persoal- e salientan as características de directividade e control inherentes às decisións que son tomadas pola persoa.

Cando a nova información ou experiencia encaixa coa “norma”, ou sexa, é semellante à existente ou en todo caso é facilmente integrábel coa estrutura do autoconceito, entón produce-se a *asimilación*. Cando a nova información é conflitiva ou incompatíbel coa existente na estrutura do autoconceito este intenta corrixir as discrepancias coa utilización de mecanismos defensivos e sesgos cognitivos, dando lugar a dúas vías posíbeis de axuste:

- através de retroalimentación negativa, se a reestruturación da nova información ten éxito e pode ser asumida, en cuxo caso tamén se produce *asimilación*.

- através de retroalimentación positiva, se non é posíbel a reestruturación da nova información e o individuo debe entón introducir cambios na estrutura do autoconceito para lograr o axuste, dando lugar neste caso a un proceso de *acomodación*.

Desde a perspectiva global da interacción pode-se afirmar que os procesos de asimilación implican que o individuo proxecta as suas ideas e percepcións sobre o ambiente, mentres que os de acomodación significan que é o ambiente quen se proxecta sobre o individuo modificando-o. Así é que os primeiros responderían a períodos de estabilidade do autoconceito e os segundos farían referencia a momentos de inestabilidade ou mesmo de crise persoal.

Non obstante, o xogo destes procesos non parece obedecer a un padrón ríxido de actuacións senón que ambos se encontran permanentemente activados pola nova información, o que significa que esta experimenta cambios porque o individuo altera ou reorganiza o seu significado e sentido, mais tamén que se producen certas modificacións na estrutura do autoconceito. Deste xeito, a protección da estabilidade e congruencia do autoconceito é compatíbel coa súa modificación gradual, facendo posíbel o crecemento persoal e o axuste da persoa às novidades do contexto e das experiencias vitais.

Royce e Powell (1981) indican que o funcionamento dos procesos xerais de decisión e control implicados no axuste normativo pode ser entendido en termos de hierarquias “TOTE” (test-operate-test-exit) e identifican tres tipos de operacións principais que actúan nos mesmos:

- *cuestionar* significa reavaliar ou ampliar a información discrepante
- *alterar* implica recodificar ou reactivar a información discrepante co propósito de converté-la en non discrepante
- *suprimir* equivale a ignorar ou inibir a información que entra no sistema.

Conforme ao modelo proposto, a toma de decisións complexas no sistema pode ser explicada de forma satisfactoria através da concatenación adecuada de hierarquias TOTE relativamente simples.

4.3.3. Modelo de funcionamento

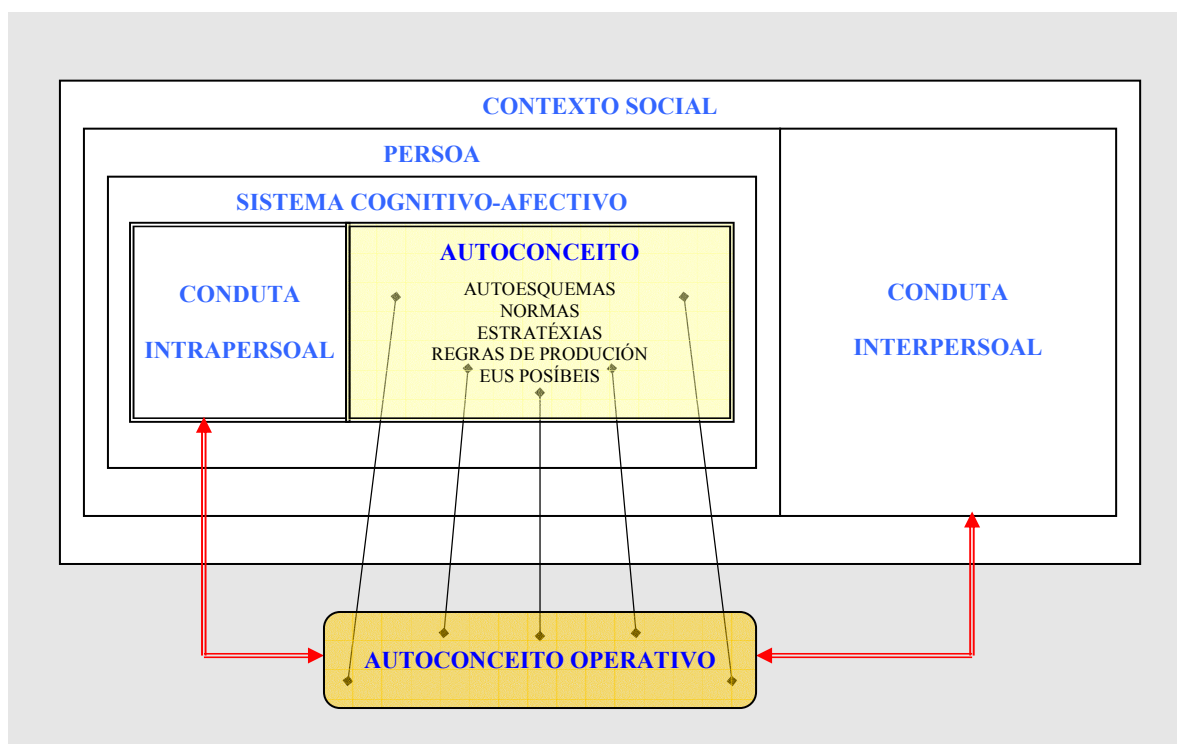
Existen multitude de experiencias e situacións xeradoras de información discrepante e incompatíbel co autoconceito ante as que este debe reaccionar procurando o axuste através dos procesos de asimilación ou acomodación, tal e como vimos de describer. Se xunto a isto levamos en conta que, debido às suas fontes principais, a natureza do autoconceito é en grande parte social, entón semella lóxico deducir que a sua estrutura e contidos deberian estar suxeitos a cámbios relativamente frecuentes. Sen embargo, é un facto que na vida ordinária as persoas só modifican en profundidade o seu autoconceito cando reciben información altamente discrepante en situacións estruturadas e nas que se ven incapaces de influir, mediante mecanismos e sesgos, sobre un feedback de tal natureza.

Todos os procesos descritos até o momento sobre o funcionamento do autoconceito efectivamente fan referencia tanto à sua estabilidade e congruência como à sua modificación e cámbio, mais non explican suficientemente a coexistência de grupos de procesos que se presentan contrapostos. Este problema encontra solución satisfatória considerando conxuntamente a estrutura e o funcionamento do autoconceito coa modulación aportada polo *autoconceito operativo*, xa mencionado nun apartado anterior.

Segundo as formulacións máis amplamente aceptadas, o autoconceito está organizado hierarquicamente de tal forma que as abstraccións globais sobre o eu se sitúan na zona máis alta da hierarquía mentres que a información máis específica se encontra na base (Greenwald e Pratkanis, 1984; Markus e Wurf, 1987; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976). Así que un cámbio realmente profundo do autoconceito unicamente pode ocorrer se se producen modificacións xeneralizadas nas autopercepcións abstractas que conforman o autoconceito xeral; sen embargo frecuentemente se producen modificacións en algunhas dimensións específicas da estrutura que non implican cámbios relevantes nas dimensións xerais.

Paralelamente debemos considerar que non todas as autorrepresentacións que forman o autoconceito están permanentemente activadas e non todas son accesíbeis ao mesmo tempo, polo que só algunhas delas constitúen o autoconceito “do momento”, tamén denominado *autoconceito operativo* ou “de traballo” (Markus e Wurf, 1987). Debido á súa importancia na definición do eu e ao seu alto grao de elaboración algunhas destas autorrepresentacións deben ser relativamente insensíbeis aos cambios das circunstancias sociais inmediatas e ao propio tempo deben estar permanentemente accesíbeis. Sen embargo, outras autorrepresentacións e dimensións do autoconceito variarán a súa accesibilidade en función do estado motivacional da persoa e das condicións ambientais.

Fig. I.4.-4. Componentes implicados na dinámica do autoconceito
(Markus e Wurf, 1987)



No modelo explicativo da dinámica do autoconceito proposto por Markus e Wurf (1987) o *autoconceito operativo* está constituído por un determinado subconxunto das representacións contidas no autoconceito xeral que son activadas polas características particulares das circunstancias ás que a persoa debe responder, e en tal sentido actúa como catalizador de todos os componentes implicados (vid. *Fig. 1.4.-4*). Os mecanismos e operacións básicas do procesamento da nova información (cuestionar, alterar, suprimir) son xerais e actúan en cada un e calquera dos posibles “autoconceitos de traballo”, mentres que o contido de cada un destes “autoconceitos de traballo” é específico da situación dada e de cada entrada de nova información.

Son precisamente os cambios que se poden producir nestes “autoconceitos de traballo” os que explican a modificabilidade do autoconceito. Agora ben, xa que estes cambios xeralmente non supoñen unha grande discrepancia para o autoconceito xeral, este permanece relativamente estábel. E mesmo no caso de que a información procesada por un autoconceito de traballo concreto chegue a significar unha ameaza, son os mecanismos protectores e defensivos, como os sesgos cognitivos, os encargados de eliminá-la.

O modelo considera que no sistema *cognitivo-afectivo* da persoa o autoconceito constitui unha parte relevante do mesmo, e o autoconceito operativo significa unha configuración particular de representacións extraídas do autoconceito xeral que regula as accións e reaccións da persoa procesando a nova información.

Sobre a base destas estruturas activas, ou representacións que constitúen o autoconceito operativo, a persoa:

- percebe, procesa e interpreta a información estimular
- delimita e selecciona a resposta pertinente e inicia a acción
- observa, xulga e avalía o desenvolvemento e o resultado da súa acción.

Todo o conxunto de motivos implicados neste marco de funcionamento, que interactúan coas circunstancias inmediatas para determinar o tipo de representacións que forman o autoconceito operativo, poden sintetizar-se en tres categorías (Núñez e González-Pienda, 1994):

- intención de manter un estado afectivo positivo
- tendencia a asegurar un sentido de coerencia e continuidade
- desexo de mellorar ou cambiar, desenvolvendo o potencial persoal.

4.3.4. Desenvolvemento do autoconceito

As formas de vida e organización social da cultura occidental presentan características comúns suficientes para facer posíbel unha descrición xeral de tipo evolutivo sobre o autoconceito neste noso ámbito, aínda que isto en modo algún excluí a necesaria consideración das importantes diferenzas que operan en contextos máis específicos. Por outra parte, a multidimensionalidade estrutural e funcional do autoconceito que estamos a describer debe realmente entender-se como un proceso que parte dun estado inicial basicamente indiferenciado e evolui através dunha diferenciación progresiva que ao longo do tempo presenta distintos graus de complexidade e formas de organización diferentes.

É no curso das primeiras experiencias vitais que se desenvolve o sentido de “si mesmo”. O autoconceito ten a súa *orixe* na capacidade dos nenos/as para diferenciar o *eu* do *non eu* cando perciben os demais como entidades separadas e establecen límites entre o seu corpo e o mundo exterior. Nos primeiros anos o seu fundamento encontra-se na percepción que os outros (especialmente os pais) teñen sobre o neno/a, máis que na súa experiencia directa, e os contidos que reflecten as autodescricións revelan características físicas e actividades enunciadas en termos globais, vagos e non específicos (Rosenberg, 1986).

Os *primeiros anos escolares* contribúen decisivamente na formación do autoconceito, especialmente na súa dimensión académica. As autopercepcións que conforman o autoconceito académico e as expectativas sobre a autocompetencia para a aprendizaxe constrúen-se en grande parte a partir das experiencias dos éxitos e fracasos que se viven no ámbito escolar (Covington e Bery, 1976). O autoconceito aparece agora máis diferenciado e as autodescricións son menos globais e máis articuladas, ao tempo

que adquiren maior grao de abstracción (Harter, 1983). Por outra parte, nesta época e até o final da infancia, o grupo de iguais, os profesores/as e outros adultos entran decididamente na categoría de outros significativos, e as autopercepcións relacionadas coa aparición física comezan a ter certa relevancia.

Os importantes cambios físicos, tanto internos como externos, que se producen na *puberdade* afectan a elementos que resultan especialmente significativos para as autopercepcións e implican unha reconstrución do sentido físico da autoimaxe. Diversos estudos teñen abordado este aspecto e verificado que a imaxe do propio corpo é unha importante variábel predictiva do autoconceito e do nivel de autoconsciencia (p.e., Booth, 1991). Tamén os cambios que inciden sobre a capacidade para a actividade sexual levan à reconsideración das autopercepcións sobre a sexualidade e sobre as relacións con outros. Paralelamente observa-se unha tendencia xeral de adaptación conforme a estereotipos sociais de sexo-xénero (“intensificación do sexo-rol”) e frecuentemente os alumnos/as desenvolven crenzas menos positivas e menor implicación real en actividades sociais e tamén académicas que consideran pouco apropiadas para o seu sexo (Eccles et al., 1983).

O especial significado que toma o grupo de pares entre os outros significativos caracteriza esta fase inicial da adolescencia e influi sobre todo nas formas externas da conduta e nos valores. As novidades normativas que emerxen deste contexto frecuentemente entran en contradición cos requerimentos de pais, profesorado e outros adultos e poden xerar sentimentos disonantes entre os desexos de ser aceptado nestes diferentes contextos.

As autopercepcións mesmas comezan a ser obxecto de análise e os novos adolescentes reflexionan sobre si mesmos con unha crecente orientación psicolóxica (Beane e Lipka, 1986). Porén, as posibilidades cognitivas deste alunado, que efectivamente se abre ao mundo das operacións formais, son frecuentemente sobrevaloradas polas exixencias dos planos curriculares e tal incongruencia pode

conducir a fracasos acompañados de sentimentos de incapacidade e humillación (Weiner, 1979), descenso nas expectativas de autoeficacia (Bandura, 1986), e en xeral à diminuíción da motivación intrínseca para a aprendizaxe e execución académicas.

Estas características referidas às autopercepcións na puberdade xeralmente coinciden no tempo coa transición que o alunado realiza da etapa de educación primária à de secundaria e cos correspondentes cambios percebidos na relación cos compañeiros, o clima de aula e de centro, a diferenciación do profesorado ou os criterios de avaliación. A conxunción de todos estes factores persoais e contextuais ten sen dúbida a súa responsabilidade na diminuíción dos valores do autoconceito e da autoestima que numerosos estudos teñen revelado. Non obstante, a interpretación global e comprensiva destes resultados parece indicar que en moitos casos a diminuíción da autoestima non vai máis alá dun efecto temporal, recuperando en pouco tempo os seus valores anteriores, e que, por outra parte, as autopercepcións negativas que afectan a determinadas dimensións non implican cambios necesarios en outras nen supoñen crise e modificación do autoconceito xeral (Eccles et. al., 1983; Marsh, 1989; González-Pienda e Núñez, 1992).

Un dos elementos que mellor caracteriza a *adolescencia* é a procura dun perfil, aínda que non definitivo, decididamente maduro no proceso de construción da identidade persoal. O autoconhecimento incorpora agora un trazado consciente da historia persoal que é utilizada polo individuo en forma de memoria biográfica na interpretación das experiencias pasadas, aproveitada para enfrontar os retos do presente e proxectada nas perspectivas de futuro. A multiplicidade de “proxectos de vida” é frecuentemente vivida polo adolescente como unha pluralidade de “eus” que debe aprender a manexar através de procesos de toma de decisións desenvolvidos con madurez crecente (Fierro, 1997).

A estrutura do autoconceito adolescente presenta un alto grao de complexidade e diferenciación (cf. *Fig. 1.4.-2*). As dimensións académicas tenden a agrupar-se bipolarmente nos ámbitos verbal e matemático, e as non académicas conforman tamén padróns diferentes en función do seu carácter máis social (capacidade físicas e aparencia, relacións con outros, ...) ou máis privado (honestidade, emocionalidade, ...).

Entre os adolescentes o desenvolvemento das relacións interpersoais exerce unha influencia decisiva sobre as autopercepcións: o atractivo físico, a propia percepción e a asignación de atributos a outros son as variábeis máis importantes que condicionan a interacción. Non obstante, a magnitude de tal influencia en cada quen está modulada polos respectivos niveis xerais do autoconceito: a influencia das opinións e valoracións negativas é menor nos adolescentes que posúen altos niveis de autoconceito, e maior sobre os que presentan niveis baixos. Pola súa parte, a natureza da relación sexual e as normas sociais que a regulan fan posíbel o establecemento de relacións con un significado persoal crítico: tanto as súas características como a súa resolución máis ou menos transgresora coas normas son avaliadas e xeran as correspondentes representacións. Este aspecto é especialmente importante para o autoconceito porque afecta ás percepcións que regulan o autorrespeito e, en última instancia, a propia identidade (Núñez e González-Pienda, 1994).

As autopercepcións globais que os adolescentes manteñen sobre os roles sexuais xeralmente concordan cos estereotipos tradicionais de xénero, asociados a un proceso de socialización diferencial. Sen embargo, en relación co nivel de autoconceito académico os resultados son menos concluintes e mentres algúns estudos mostran niveis máis altos nos homes, outros revelan mellores niveis para as mulleres en certas dimensións como a verbal, ou mesmo non encontran diferenzas significativas entre alumnos e alumnas (Stake, 1992).

En todo caso, o grao de estereotípia (maior ou menor asunción dos estereotipos de xénero) parece ter unha relación importante cos niveis de autoconceito e autoestima, especialmente no caso das alunas tal e como se deduce do estudo realizado por Porto e Santórum (2002) con alunado adolescente. Estas autoras encontraron que as alunas que posúen actitudes de xénero marcadamente tradicionais (“estereotipadas”) teñen niveis de autoconceito verbal e académico máis baixos e unha autoestima máis negativa que aquelas outras que posúen actitudes igualitarias e conciben capacidades, intereses e características psicolóxicas semellantes para homes e mulleres (“non estereotipadas”). Estas últimas son rapazas que se valoran positivamente, que confían nas súas capacidades e que se atribúen portanto boas posibilidades e expectativas de éxito, mentres que as alunas do grupo “estereotipado” non teñen xeralmente unha boa consideración de si mesmas, pensan que fracasan en moitos aspectos da súa vida e non se senten satisfeitas.

Finalmente, na *idade adulta* as autopercepcións caracterízanse pola procura da estabilidade e a consistencia: as persoas ven-se, e son vistas por outros, como consistentes en situacións esperadas. Esta estabilidade percebida provén por unha parte da progresión que a persoa desenvolve nas tarefas dos diferentes roles desempeñados, e pola outra das reconstrucións e valoracións que se van introducindo nestas representacións inducidas como resultado da acumulación de experiencias.

Nas primeiras fases desta idade adulta os aspectos e acontecementos que inducen autorrepresentacións relevantes refírense á vida de parella e as súas relacións asociadas, ao mundo do traballo e das relacións laborais e á indagación reflexiva sobre o sentido atribuído a un mesmo no seo do reducido grupo das persoas significativas. Nas fases máis avanzadas as autorrepresentacións son fundamentalmente dependentes do desempeño profesional, da adquisición de novos roles familiares e, xa posteriormente, da asunción de estados sociais inéditos como o cesamento da vida laboral ou o advenimento de formas de vida caracterizadas pola restrición progresiva das relacións interpersoais (Núñez e González-Pienda, 1994).

A análise operativa dos factores relevantes na dinámica do autoconceito adulto e no contido das súas representacións ten dirixido a atención ao estudo dos tipos e os procesos de razonamento empregados polas persoas. Neste marco interpretativo salienta a teoría de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvemento do razonamento moral, que é concebido en etapas vinculadas ao desenvolvemento xeral do eu e articulado arredor do principio da xustiza, e a formulación alternativa de Gilligan (1982) baseada na importancia outorgada ao principio de responsabilidade e na asunción dunha diferencial orientación moral entre homes e mulleres.

4.4. AUTOCONCEITO E RENDIMENTO ACADÉMICO

4.4.1. Modelos explicativos e evidencias empíricas

A relación entre o autoconceito e os resultados académicos do alunado, aínda que constatada, remite a bases empíricas cuxos resultados non permiten establecer de forma concluínte a natureza e o sentido causal de tal vinculación. Os estudos realizados mostran, segundo Skaalvick e Hagtvet (1990), catro modelos xerais que pretenden explicar as posibles relacións de causalidade entre autoconceito e rendimento académico:

a) O rendimento determina o autoconceito. Este punto de vista podería explicar-se polo papel das avaliacións dos outros significativos (Rosenberg, 1979) e en función dos procesos de comparación social, e portanto defende que o autoconceito reflicte os niveis do logro académico (Chapman e Lambourne, 1990). O alunado que obtén un bon rendimento “alimenta” e desenvolve un autoconceito positivo e aquel que obtén pobres resultados remata por asumir unha imaxe negativa de si mesmo.

b) Os niveis do autoconceito determinan o grao de logro académico. A perspectiva inversa da anterior pode basear-se na idea da auto-consistencia segundo a que o alunado procura situacións e utiliza estratéxias acordes coas súas expectativas e que non entren en contradición coas súas autopercepcións. Así que as actitudes que cada quen adopta sobre si mesmo conducen a un estilo de conduta e en tal sentido o alunado con baixas expectativas e baixo autoconceito tenderá a implicar-se escasamente e dedicará pouco esforzo ás tarefas escolares, mentres que o alunado con un autoconceito alto e positivo terá confianza no éxito e porá interese na realización de tarefas novas (Shavelson e Bolus, 1982; Covington, 1984; Marsh, 1990)

c) Autoconceito e rendimento influen-se e determinan-se mutuamente. Unha explicación desta natureza xa fora proposta por Marsh (1984), tomando como base unha concepción de relacións recíprocas entre autoconceito, atribuícións e rendimento que manteñen entre si un certo equilibrio dinámico polo que os cambios que se producen en calquer deles provoca cambios tamén nos demais. Esta perspectiva de determinación recíproca ou circular entre autoconceito e rendimento pode contemplar de forma explícita ou implícita a mediación de outras variábeis (Skaalvick e Hagtvet, 1990; Marsh e Yeung, 1997).

d) Outras variábeis relacionadas son causa tanto do autoconceito como do rendimento. Isto significa que a mera constatación de relacións entre ambos non excluí que outras variábeis persoais, situacionais ou non académicas podan ser as auténticas responsábeis dos cambios observados no autoconceito e no rendimento.

A disparidade de resultados e interpretacións que recollen estes modelos pode obedecer por unha parte à diversidade de contextos dos estudos realizados, aínda que por outra parte as revisións teñen concedido unha especial relevancia às características da metodoloxía e dos deseños empregados. Algunhas das limitacións sinaladas nas investigacións destacan por exemplo a ausencia de estudos evolutivos e a inferencia de relacións causais a partir de datos correlacionais.

Desde a incorporación, sobre todo na década dos noventa, da perspectiva evolutiva através de deseños lonxitudinais complexos que inclúen ademais outras variábeis e utilizan novos procedimentos de análise, o desenvolvemento das investigacións e a interpretación dos resultados parece outorgar supremacía à influencia determinante do autoconceito sobre o rendimento, aínda que asumindo certos niveis de determinación recíproca matizados polo efecto de outras variábeis.

Nesta liña que comentamos, González-Pienda (1993) e Núñez (1992) teñen encontrado que a influéncia que as experiencias de éxitos e fracasos exercen sobre o autoconceito nos primeiros anos escolares diminuí coa idade e desaparece aos 11-12 anos, mentres que dunha forma global a influéncia significativa é a que exerce o autoconceito sobre o rendimento, sendo ademais unha influéncia que aumenta coa idade. Estes mesmos autores mostran tamén que o autoconceito adquire maior relevancia desde que o alunado alcanza un certo nivel intelectual. A partir desta época, localizada xeralmente nos inicios da puberdade e da adolescencia, a variabilidade existente na conduta de logro e de rendimento xa non se explica polas variábeis intelectuais senón polo autoconceito, especialmente polas súas dimensións relacionadas coas expectativas e a motivación (González-Pienda e Núñez, 1994).

A súa conclusión salienta que o autoconceito é unha fonte de motivación que incide de forma directa e significativa sobre os logros académicos do alunado. Non obstante, tanto a propia conduta como a dos demais referida a un mesmo constitúen fontes principais de información na construción do autoconceito, así que os resultados escolares deben exercer a súa influéncia sobre o autoconceito, aínda que dunha forma indirecta e como resultado dos correspondentes procesos de elaboración. Eis portanto que a influéncia do autoconceito sobre o rendimento pode ser inmediata, mais a incidencia do logro académico sobre o autoconceito está mediatizada pola elaboración cognitivo-afectiva do propio autoconceito, especialmente no que se refere à natureza das causas às que o individuo recorre para explicar os seus éxitos e fracasos (Núñez e González-Pienda, 1994).

4.4.2. Variábeis moduladoras e contextuais

4.4.2.1. *Atribuícións, metas e enfoques de aprendizaxe*

Os datos empíricos xeralmente apoian a influencia significativa que os procesos atribucionais exercen sobre o autoconceito, modulando a incidencia que à sua vez este ten sobre o rendimento, e o padrón de resultados ven confirmar os supostos básicos do modelo motivacional de Weiner (1979, 1986). As atribuícións de éxitos a causas consideradas internas (habilidade, esforzo) teñen efectos positivos e significativos nos niveis de autoconceito, implican expectativas positivas e motivación intrínseca e contribuen a adoptar un enfoque profundo de aprendizaxe, o que frecuentemente se traduce en éxito académico; mentres que as atribuícións tanto de éxitos como de fracasos a causas externas (sorte, facilidade) están vinculadas coa adopción dun enfoque superficial e coa obtención de pobres resultados académicos, mais non parecen ter efectos significativos sobre o autoconceito (González-Pienda e Núñez, 1994; Valle et al., 1998a; Barca, 1999b, 2000).

Pola sua parte, a atribuíción de fracasos a causas internas xeralmente ten un efecto significativo negativo sobre o autoconceito, o que implica baixas expectativas, escasa motivación para a realización das tarefas e obtención dun pobre rendimento. Cando esta atribuíción de fracaso se centra na capacidade –que este alunado considera interna e incontrolábel- o efecto resulta especialmente dramático sobre a motivación das persoas pois conduce a unha situación de total desamparo (González e Tourón, 1992; González-Pienda e Núñez, 1994).

As metas de estudo que as persoas procuran tamén se encontran relacionadas coas atribuícións e co autoconceito. Os alumnos/as que procuran metas de aprendizaxe (motivados intrinsecamente) atribúen maioritariamente os seus logros a causas internas (sobre todo à capacidade e tamén ao esforzo), responsabilizando-se portanto da súa conduta académica, e xeralmente posúen altos niveis de autoconceito que inclúen sólidos sentimentos de competencia para a realización das tarefas escolares. Pola súa parte, os alumnos/as que procuran metas de reforzo social presentan un padrón atribucional semellante aínda que de menor intensidade e sen conceder tanta importancia à capacidade como responsable dos seus logros. Sen embargo, os alumnos/as que procuran metas de logro non fan atribuícións internas senón que sitúan a responsabilidade dos seus logros en factores externos como a axuda de outras persoas ou mesmo o azar, e o seu autoconceito neste caso non parece mostrar unha relación significativa con tal tipo de atribuícións (Núñez e González-Pienda, 1994).

A capacidade percebida, os resultados escolares anteriores e a concepción da intelixencia como modificábel através do esforzo e das novas aprendizaxes (teoría incremental) están relacionadas coas atribuícións internas, coa posesión dun autoconceito positivo e coa adopción dun enfoque profundo; à súa vez, todos estes factores inflúen significativamente sobre o rendimento académico (Valle et al., 1998a).

Finalmente, os niveis de autoconceito tamén se relacionan de forma específica coa selección e utilización de estratéxias favorecedoras dunha aprendizaxe significativa. O autoconceito académico máis positivo aparece vinculado con un maior número de estratéxias profundas de aprendizaxe utilizadas, con menores deficiencias percebidas sobre os propios recursos estratéxicos, con maior concentración e menor ansiedade, maior motivación, atitude máis positiva ante a escola e maior utilización de estratéxias de apoio ao estudo e à aprendizaxe escolar (Núñez et al., 1998c).

4.4.2.2. *Familia, profesorado e grupo de pares*

Se o autoconceito, as atribucións causais, as metas de estudo e os padróns motivacionais derivados da interacción destas variábeis xogan un papel central na forma de enfrontar-se às actividades de aprendizaxe, non é menos certo que o tipo de interacción entre eses factores varia en función das características que presentan os contextos inmediatos das experiencias de aprendizaxe. Estes contextos non inclúen unicamente as circunstancias concretas das tarefas, mais tamén as persoas que actúan arredor e xunto co aluno/a (fundamentalmente pais, compañeiros e profesorado) e que constitúen os “outros significativos” relevantes.

Os padróns atribucionais que fundamentan as percepcións que os pais teñen sobre os fillos regulan as reaccións dos adultos cos nenos e as experiencias de socialización às que estes se encontran expostos, influindo portanto sobre o seu comportamento e sobre o autoconceito que están a construír. Os estudos mostran que as actitudes, crenzas e expectativas dos pais teñen relación positiva co nivel de autoconceito e co estilo motivacional que os individuos mostran no medio escolar. As actitudes que estimulan a curiosidade e persistencia nas tarefas e as expectativas positivas sobre o rendemento dos fillos promoven sentimentos de autoconfianza e autocompetencia e favorecen a motivación intrínseca para as aprendizaxes escolares, o que á súa vez ten as correspondentes repercusións positivas no rendemento (Dix, 1993).

A percepción que o alunado ten do clima familiar e das súas características tamén se relaciona co autoconceito. Os niveis máis altos e positivos do autoconceito académico do alunado correlacionan coa súa percepción dunha coesión e adaptabilidade familiar equilibradas, que implican unha estreita vinculación emocional entre os membros, un forte sentimento de autonomía persoal experimentado pola persoa no seo da familia e a propia flexibilidade do sistema para modificar e adaptar a súa estrutura e as súas interrelacións segundo as situacións (García, 2003).

Con relación à influencia do profesorado convén levar en conta que xunto às súas condutas manifestas e observábeis tamén teñen moita importancia as representacións que elabora e mantén sobre o alunado, o que pensa e agarda de el, as capacidades e intencións que lle atribuí, en definitiva as súas expectativas. Estas reflicten portanto as crenzas do profesor/a sobre as posibilidades que o alumno/a ten de beneficiar-se das aprendizaxes e configuran un marco de interpretación e valoración do traballo que realiza, condicionando tamén as reaccións ante os seus logros. As fontes da información que o profesorado utiliza na elaboración destas expectativas son diversas e, como os estudos teñen mostrado con profusión, o propio comportamento do alunado non é a única nen necesariamente a máis relevante. Certas características físicas (atractivo, sexo, cor da pel) e sociais (estatus, orixe sócio-económica) do alumno/a xunto à concepción que posúe do seu propio papel como profesor/a contribúen de forma decisiva na formación das expectativas docentes (Coll e Miras, 1990).

O profesorado “comunica” as súas expectativas ao alunado através do tratamento diferencial que proporciona dedicando máis ou menos atención, propondo unhas ou outras actividades, outorgando diferentes oportunidades para aprender ou reforzando verbalmente en maior ou menor medida respostas e condutas. Pola súa parte, a interpretación que os estudantes realizan desta información que transmite o profesorado está fortemente mediada polos aspectos tanto cognitivos como afectivos do autoconceito e polo tipo de atribucións que fan ante os resultados que obteñen.

O alumno/a recibe dos seus compañeiros ou grupo de pares unha grande cantidade de información autorreferente relativa tanto às dimensións académicas como non académicas do autoconceito. Con relación às primeiras, a valoración da propia competencia realiza-se a partir dos resultados que obtén e da información que recibe comparando-se cos demais, e tal valoración conforma as súas expectativas de logro e a súa motivación. Na comparación o alumno/a utiliza as estratéxias xerais, procesos e sesgos cognitivos característicos do funcionamento do autoconceito confrontando as

suas habilidades coas dos demais, mais tamén, segundo Marsh (1986), comparando as súas propias habilidades entre si, de tal forma que a posíbel valoración negativa de algunha delas pode ser compensada pola valoración positiva de outra.

As dimensións sociais do autoconceito, que engloban representacións sobre aparencia e capacidade física e sobre competencia social, adquiren unha relevancia especial na adolescencia e portanto a información relativa a elas procedente dos iguais ten unha enorme importancia. O comportamento xeral dos adolescentes é altamente dependente destas dimensións, que regulan o tipo e a calidade das relacións persoais que se establecen e a disposición para implicar-se en maior ou menor medida en certas actividades.

4.4.3. Un marco de relacións no contexto da aula

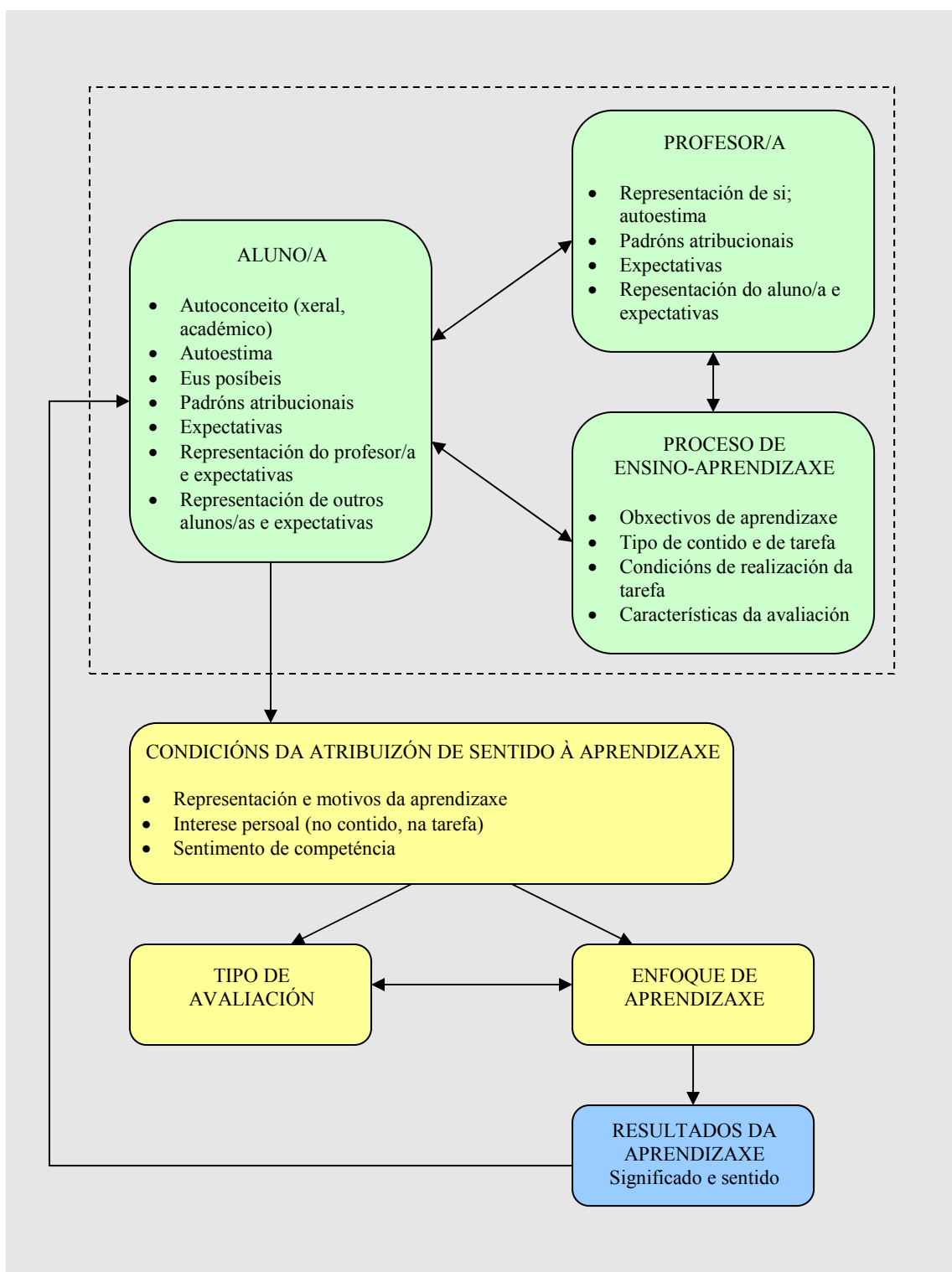
As representacións, expectativas e atribucións con que o alunado se enfrenta a un determinado proceso de aprendizaxe inciden en tal proceso e nos seus resultados na medida en que determinan as condicións fundamentais que se requiren para que o estudante consiga atribuír un sentido persoal á aprendizaxe. Estas condicións referen-se a tres aspectos: a posibilidade de elaborar unha representación do contido e da tarefa que debe realizar e o motivo polo que se supón que o debe facer, o interese que o alumno/a ten polo contido e pola tarefa de aprendizaxe, e a súa percepción ou sentimento de competencia para levar a cabo a aprendizaxe (Solé, 1993).

Chegar a ter unha representación máis ou menos clara da tarefa e do seu propósito, e especialmente dos motivos para facé-la, fai posíbel a integración dos obxectivos da aprendizaxe nos propios obxectivos e permite experimentar un sentimento de autonomía; así é como pode surxir e manter-se o interese inmediato por contidos e tarefas concretas e tamén o interese diferido pola aprendizaxe en xeral como meio para alcanzar obxectivos futuros. Non obstante, ter unha representación persoal, ter un motivo e sentir interese non son elementos suficientes se o alumno/a non posúe unha mínima confianza nas súas posibilidades para acometer a aprendizaxe con expectativas razoábeis de éxito. O sentimento de competencia, tamén denominado autoeficacia, fai referencia ao conxunto de crenzas que o alumno/a ten sobre as súas habilidades para aprender nunha determinada situación e está estreitamente relacionado co autoconceito, xeral e académico, o nivel de autoestima e os padróns atribucionais (Miras, 2001).

Segundo avanza a escolaridade a percepción da propia competencia cobra maior realismo até alcanzar unha fase, xeralmente na educación secundaria, en que tende à estabilización. Ao mesmo tempo observa-se un progresivo aumento da correlación entre os intereses e o sentimento de competencia, o que significa que o alunado tende a facer coincidir o que realmente valora e aquilo no que se sente competente (Harter, 1983).

A *Figura I.4.-5.* expón unha visión sintética das interrelacións posíbeis no contexto da aula recollendo estas condicións da atribución de sentido à aprendizaxe que vimos de comentar xunto ao autoconceito, as variábeis moduladoras e contextuais vinculadas, os “enfoques” e os resultados da aprendizaxe.

Figura I.4.-5. Factores afectivos e relacionais da aprendizaxe escolar
(Miras, 2001)



5. O RENDIMENTO ACADÉMICO NO MARCO DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE ESCOLAR

5.1. APRENDIZAXE E RENDIMENTO

Resulta evidente que os termos aprendizaxe e rendimento designan conceptos diferentes e reflecten portanto realidades igualmente diferentes. No entanto, a organización social que inspira o funcionamento dos centros escolares ten establecido unha particular relación entre ambos que consiste en considerar o rendimento mostrado polo alunado en determinadas actividades como un reflexo da aprendizaxe de capacidades e coñecimentos. Este suposto, que se apoia na aplicación de criterios referidos à actividade do alunado en función de certos obxectivos, implica que nas prácticas escolares ordinárias o rendimento académico funciona como un indicador da aprendizaxe, chegando mesmo en certos casos a establecer-se entre ambos unha identidade funcional.

Con independencia de que a maioría dos axentes máis directamente implicados neste tema –alunado e profesorado– manteñen unha diferenciación conceptual entre aprendizaxe e rendimento, o certo é que na dinámica dos centros escolares ambos aspectos camiñan xeralmente xuntos baixo a concepción implícita e explícita de que as “regras do xogo” demandan a demostración de formas e niveis de rendimento relacionados cos procesos de aprendizaxe que se desenvolven. Agora ben, os sistemas e os procedimentos de avaliación teñen un papel determinante na caracterización desta dinámica académica en cada centro e no significado que o alunado outorga na práctica às diversas actividades de aprendizaxe e estudo.

A influencia dos procesos de avaliación resulta decisiva na dinámica académica, en primeiro lugar porque os criterios e os indicadores que se utilizan como elementos necesarios para emitir xuízos revelan o tipo de interpretación que se realiza das intencións educativas xerais; en segundo lugar porque unha maior ou menor integración da avaliación nas actividades ordinárias de ensino e aprendizaxe determina se o seu

sentido se orienta fundamentalmente à formación ou unicamente ao control; e en terceiro lugar porque tanto as formas como os contidos da comunicación dos xuízos derivados da avaliación revelan igualmente as finalidades implícitas do seu uso e o tipo de decisións que comportan.

En todo caso, a relación entre aprendizaxe e rendimento encontra-se xeralmente incluída nas análises e nos modelos que os diversos autores teñen proposto arredor dos procesos de aprendizaxe que se desenvolven no marco escolar. Baixo unha perspectiva global e comprensiva xa nos temos ocupado do *modelo heurístico da aprendizaxe escolar* de Entwistle (1987), quen situa precisamente no núcleo do modelo os procesos e os resultados da aprendizaxe e distribuí arredor as diversas influencias provenientes dos ámbitos do propio alunado, da familia, do profesorado e da escola (cf. *Fig. I.2.-1*).

Pola súa parte, tamén temos visto na perspectiva dinámica e funcional adoptada por Biggs (1984) que os resultados da aprendizaxe veñen a constituir un produto determinado pola acción combinada de factores persoais do alunado, de factores relativos ao contexto de ensino e dos procesos de aprendizaxe utilizados no desenvolvemento das actividades e tarefas (cf. *Fig. I.2.-3*).

Asimesmo, rematamos o capítulo anterior dedicado ao autoconceito coa exposición dun modelo que pretende un achegamento à dinámica da aula mediante a integración explícita de diversos factores afectivos e relacionais (Miras, 2001) baixo a perspectiva de que na súa interrelación se encontra a posibilidade de atribuír significado e sentido aos resultados da aprendizaxe (cf. *Fig. I.4.-5*).

Eis portanto a ocasión de realizar unha revisión comprensiva das principais variábeis que proporcionan explicacións razoábeis e fundamentadas sobre o rendimento académico do alunado no marco da aprendizaxe escolar.

5.2. VARIÁBEIS QUE CONDICIONAN E DETERMINAN O RENDIMENTO ACADÉMICO

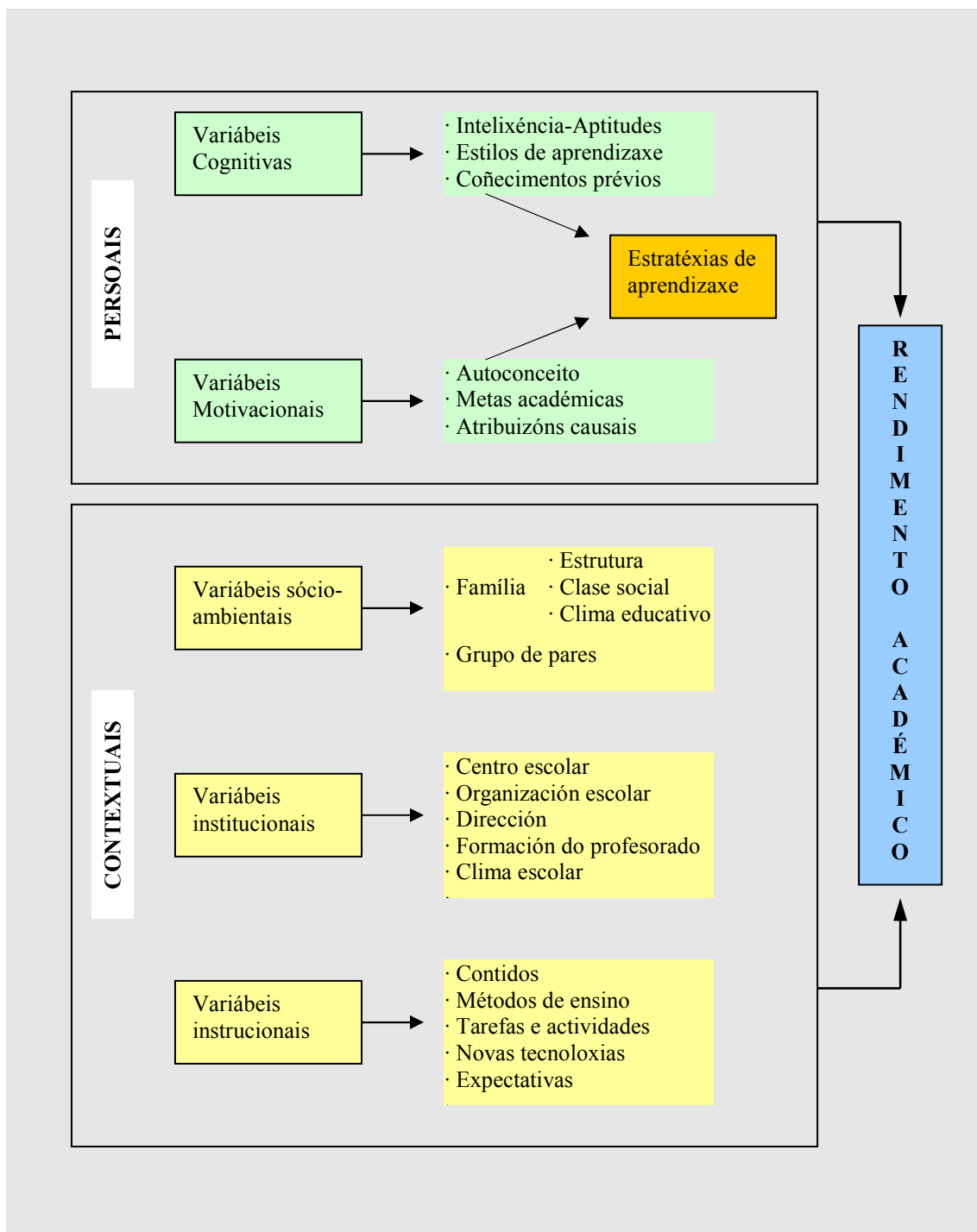
A investigación desenvolvida nos últimos anos proporciona abundante e diversa información sobre os diferentes aspectos que parecen estar máis directamente implicados no rendimento que o alunado obtén nas institucións escolares. Non obstante a organización destes factores ou variábeis e a precisión dos seus efectos ofrece dificultades debido ao importante grao de interrelación que mostran entre si, como xa temos mencionado en varias ocasións ao longo dos capítulos precedentes.

Recentemente González-Pienda (2003) ten presentado a elaboración dunha síntese descritiva dos *condicionantes* do rendimento académico que recolle un conxunto de variábeis clasificadas operativamente en dous grandes niveis: as variábeis persoais e as variábeis contextuais (vid. *Fig. I.5.-1*).

Entre as *variábeis persoais*, ademais do xénero e a idade, incluí por unha parte as variábeis de tipo cognitivo –referidas a aptitudes, estilos de aprendizaxe e coñecimentos previos– e pola outra as variábeis motivacionais –especialmente o autoconceito, as atribuícións causais e as metas académicas–. À sua vez considera que ambos grupos de variábeis condicionan a utilización das estratexias de aprendizaxe.

As variábeis *contextuais* agrupan tres tipos principais. As variábeis sócio-ambientais inclúen as características e o clima educativo da familia xunto aos aspectos referidos ao grupo de pares. As variábeis institucionais recollen as características organizativas e docentes do centro e o seu clima escolar. E finalmente, as variábeis instrucionais referen os contidos, metodoloxía, tarefas e recursos tecnolóxicos da actividade escolar xunto às características persoais e as actitudes do profesorado.

Figura I.5.-1. Condicionantes do rendimento académico (González-Pienda, 2003)



5.2.1. As variábeis persoais

As variábeis estritamente *cognitivas*, especialmente as aptitudes e diversos construtos referidos à “intelixéncia”, teñen sido as máis frecuentemente utilizadas durante décadas como predictoras do rendimento académico. Estes usos clásicos remiten à influencia exercida tanto pola perspectiva diferencial-psicométrica como pola versión computacional das teorías do procesamento da información e reflecten unha concepción que presupón a existéncia de relacións directas entre intelixéncia, capacidade de aprendizaxe e rendimento académico. Se ben hoxe consideramos este presuposto claramente superado no ámbito científico, unha convicción semellante sobrevive implicitamente en certas investigacións e de forma máis explícita en moitos contextos sociais.

En todo caso, e desde a lóxica intrínseca desta concepción, a relación positiva e significativa encontrada entre as *aptitudes* do alunado e os seus logros académicos non é estábel nen se mantén uniforme nas diferentes etapas e niveis da escolarización. Por unha parte, a relación é máis alta cando ambos aspectos (aptitude e rendimento) coinciden no seu grao de globalidade-especificidade, e declina cando diferen. Por outra parte, a relación unicamente tende a ser alta nos primeiros niveis da educación primária, descende claramente na educación secundaria e mesmo chega a non ser significativa nos estudos universitarios (González-Pienda, 2003).

Hai que anotar que a irrupción e rápida extensión das concepcións non unitarias da intelixéncia –e en maior medida a concepción da intelixéncia distribuída– teñen cambiado profundamente a propia forma de entender o construto e portanto tamén o seu papel na explicación do comportamento, ao tempo que teñen aberto suxestivas aplicacións no ámbito da educación formal.

Paralelamente ten adquirido importancia a consideración dos *estilos de aprendizaxe*, que describen formas particulares que os alumnos/as utilizan na percepción, organización e resolución das tarefas e problemas escolares. Segundo esta perspectiva a configuración de estilos persoais na utilización das potencialidades cognitivas condiciona tamén a eficacia na aprendizaxe.

Inclúen-se igualmente aquí os *coñecimentos previos*, necesarios para toda aprendizaxe significativa, porque segundo se avanza nos distintos niveis educativos se converten en máis relevantes e decisivos para a obtención dun rendimento satisfactorio e acorde coas exixencias das diferentes áreas.

A posesión destas potencialidades referidas a capacidades e coñecimentos debe ser concretada na práctica coa utilización das *estratéxias de aprendizaxe* máis adecuadas para abordar as actividades de estudo e de resolución de tarefas. Isto implica en maior ou menor medida planificar, decidir formas de acción e controlar a propia actuación. Agora ben, esta posta na práctica depende aínda de razóns tanto ou máis poderosas que revelan a disposición do alunado ante a actividade e definen a súa intención: as variábeis *motivacionais* recollen así un conxunto de percepcións e expectativas que dirixen a propia conduta e modulan o seu sentido. Entre elas, as máis estudadas no ámbito educativo son o *autoconceito*, que sintetiza as autopercepcións do alunado en áreas e dimensións tanto académicas como non académicas, as *atribucións causais* do rendimento, que expresan o tipo de causa á que se atribuí a responsabilidade dos resultados, e as *metas académicas*, que reflecten os motivos e finalidades que orientan a actividade dos alumnos/as.

Xa que o autoconceito, as atribucións causais, as metas académicas, as estratéxias e os enfoques de aprendizaxe constitúen –xunto con certas características persoais e familiares– os grupos de variábeis que se utilizan no estudo empírico da tese, temos recollido nos capítulos precedentes a exposición dos seus aspectos fundamentais e a discusión das súas implicacións no marco dos procesos de aprendizaxe.

5.2.2. As variábeis contextuais

As variábeis *instrucionais* do contexto de ensino inclúen os aspectos formais do currículo que se concretan nos propios contidos, actividades e tarefas, nos métodos empregados polo profesorado e nos diversos recursos materiais e organizativos. Igualmente, certos aspectos xeralmente máis informais da instrución constrúen-se na interacción de profesorado e alunado, con especial referencia à xeración e intercambio de expectativas mútuas.

As variábeis *institucionais* inclúen diversos aspectos referidos ao centro escolar baixo a perspectiva global e sistémica da súa organización e clima de traballo. No nivel máis xeral temos o proxecto de centro e o seu grao de coherencia e axuste coas representacións que o profesorado ten do alunado, das súas necesidades educativas e da súa propia competencia para levar adiante a actividade docente. Esta coherencia e axuste depende asimismo das instancias de coordinación e participación tanto do profesorado como do alunado, das características da dirección e da existencia de procesos de avaliación das prácticas docentes do centro. En niveis máis específicos hai que considerar as influencias que sobre os procesos de aprendizaxe e sobre o alunado exercen por un lado os criterios de agrupamento, as formas de organización do tempo, a estruturación e organización dos espazos, o grao de interdisciplinariedade das áreas e materias, e os criterios e fórmulas que regulan o tránsito do alunado entre cursos, ciclos e etapas.

Finalmente, entre as variábeis *sócio-ambientais* salienta a influencia que exerce a *familia* tanto sobre os procesos de aprendizaxe como sobre o rendimento. Xa que estes factores aparecen incorporados no estudo empírico da tese, dedicamos o seguinte apartado à súa análise e discusión.

5.2.2.1. *Variábeis familiares, aprendizaxe e rendimento*

As influencias da familia sobre a conduta escolar do alunado teñen sido abordadas levando en conta fundamentalmente tres grupos de variábeis: a configuración ou *estrutura* familiar –tipoloxía, número de membros, lugar entre irmáns, ...–, a orixe e *clase social* –profesións, estatus e ingresos económicos dos pais, acceso a medios sociais e culturais dos fillos/as, ...– e o *clima educativo* familiar –atitude dos pais ante os estudos, expectativas formativas, dinámica das relacións afectivas, ...–.

Segundo recolle a revisión realizada por González-Pienda (2003), os resultados destas investigacións coinciden en salientar que as variábeis que definen o clima educativo da familia en relación cos fillos posúen maior poder explicativo que aquelas que definen as características estruturais e sociais da propia familia, e que isto é así probabelmente porque as variábeis estruturais e sociais inflúen sobre o tipo de implicación educativa dos pais e, á súa vez, é esta a que inflúe sobre o alumno/a, a súa aprendizaxe e o seu rendimento.

Diversos estudos teñen analizado os estilos e prácticas educativas dos pais en relación co desenvolvemento do clima familiar e a adaptación escolar dos fillos. Segundo as características estudadas teñen-se sinalado algunhas tipoloxías, entre as que podemos salientar a que diferencia entre pais *autoritarios*, *democráticos*, *permisivos* e *indiferentes* (Darling e Steinberg, 1993), en función dos niveis de control e afecto dos pais para os fillos.

Os resultados destes estudos mostran uns padróns en xeral coincidentes: os mellores rendimentos académicos, a valoración máis alta da propia competencia, os niveis máis altos de motivación intrínseca e a atribución causal máis realista sobre os resultados académicos corresponde aos fillos de pais democráticos, que combinan alto nivel de control e alto nivel de afecto. Nun segundo lugar, aínda que sen mostrar moitas diferenzas, sitúan-se os fillos de pais permisivos, caracterizados por baixo nivel de control e alto nivel de afecto. E xa claramente por debaixo destes dous están os resultados correspondentes aos fillos de pais autoritarios (alto nivel de control, baixo nivel de afecto) e de pais indiferentes (baixos niveis de control e de afecto) (Pelegrina, García-Linares e Casanova, 2002).

Unha aproximación complementaria á anterior ven representada pola conceptualización das ideoloxías subxacentes ás pautas de crianza que os pais desenvolven cos fillos, levando en conta variábeis como as crenzas sobre a herdanza, a capacidade atribuída para influir sobre os fillos, os recursos educativos empregados ou a utilización de estereotipos de xénero.

En varios ámbitos europeos teñen-se encontrado evidencias que identifican tres tipos de pais que se corresponderían con tres ideoloxías diferentes: a) os *pais modernos* defenden a interacción herdanza-ambiente, atribúen-se alto protagonismo na educación dos seus fillos, son indutores do seu desenvolvemento, usan explicacións, razonamentos e diálogo, e xeralmente non utilizan estereotipos de xénero no tratamento dos fillos/as; b) os *pais tradicionais* teñen ideas inatistas, atribúen-se pouca capacidade de control e influencia no desenvolvemento, frecuentemente usan recursos coercitivos e enfatizan valores diferentes para nenos e nenas; c) os *pais paradoxais* teñen ideas contraditorias sobre o desenvolvemento, con certos contidos próximos aos modernos, outros próximos aos tradicionais e outros a medio camiño entre ambos, mantendo en xeral a crenza de que a súa capacidade de influencia sobre os fillos/as ten efectos en idades serodias (Rodrigo e Palacios, 1998).

Conxuntamente con estes aspectos xa comentados, unha serie de hábitos e usos familiares conforman un grupo de características que xa desde os primeiros anos facilitan a adaptación escolar (Oliva e Palacios, 1998):

- o uso elaborado e descontextualizado da linguaxe no seo da familia, con maior complexidade gramatical e de vocabulario e que estimula a manipulación imaxinativa do entorno, facilita o desenvolvemento cognitivo e a conexión coa linguaxe escolar.

- a dispoñibilidade de recursos e condicións materiais xunto a unha organización do espazo e do tempo variada e ampla facilitan a participación dos nenos en actividades sociais enriquecedoras.

- a familiaridade coa lectura de contos e libros e con outras actividades “culturais” facilita a sensibilización e a adquisición de hábitos relacionados con elas.

- a dedicación dos pais à realización de tarefas conxuntas cos fillos/as (supervisión, aclaración de dúbidas, uso de dicionarios, ...) proporciona un notábel reforzo das actitudes positivas dos estudantes ante o traballo escolar e o valor do coñecemento.

- as prácticas disciplinarias dos pais baseadas nun control non restritivo, que explican e razonan as normas de convivencia en grupo, son xeralmente coincidentes coas normativas dos centros escolares e portanto facilitan a comunicación e adaptación do alunado nos mesmos.

- o mantemento dunha estreita relación emocional e afectiva entre pais e fillos/as favorece a seguridade persoal, o equilibrio emocional, as relacións interpersoais co grupo de pares e un menor grao de agresividade.

Recentemente temos coñecido os resultados de dous amplos proxectos de investigación desenvolvidos no noso contorno que inclúen o estudo da influencia destas variábeis familiares sobre os procesos de aprendizaxe e o rendimento académico do alunado.

Segundo o proxecto deseñado por Barca e os seus colaboradores (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002a) a investigación operativa dos aspectos familiares no contexto ordinario do alunado galego de educación secundaria contempla dous grupos de variábeis:

- “Condicións, actividades e estudo na casa”. Inclúe as condicións físicas e ambientais de estudo que o alumno/a ten na súa casa, o grao de autonomía de que dispón para regular as actividades de estudo, as súas posibilidades na procura de recursos e a constatación de se recibe reforzo externo ao centro en algunha ou varias áreas ou materias.

- “Família e actividades de aprendizaxe escolar”. Inclúe a axuda da familia no traballo escolar, a valoración familiar do estudo, o reforzo familiar do rendimento alcanzado, a valoración positiva da capacidade, o uso de criterios comparativos cos compañeiros no seo da familia e a colaboración familiar co centro escolar.

Os resultados desta investigación mostran que, entre todos estes aspectos, os preditores máis importantes do rendimento escolar veñen constituídos pola percepción que o alunado ten das actitudes familiares sobre a valoración do estudo e sobre a confianza nas súas posibilidades académicas. As condicións materiais que o estudante ten na casa e a autonomía de que dispón para regular as actividades exercen tamén a súa influencia; sen embargo, a valoración positiva que a familia ten do estudo xunto à valoración positiva que manifesta sobre a capacidade e o esforzo do alumno/a son os factores determinantes do rendimento (Barca e Peralbo, 2002a).

Pola súa parte, no proxecto dirixido por Julio González-Pienda planeou-se a análise da influencia das variábeis familiares sobre o rendimento e tamén sobre diversos aspectos motivacionais do alunado. As variábeis familiares foron concretadas através de seis dimensións (González-Pienda et al., 2002a):

- expectativas dos pais sobre o rendimento dos fillos/as

- expectativas dos pais sobre a capacidade dos fillos/as para alcanzar logros importantes

- condutas que demostran o interese dos pais sobre como realizan os seus fillos/as os traballos escolares

- grao de satisfacción ou insatisfacción dos pais co nivel alcanzado polos fillos/as no traballo escolar

- nivel e tipo de axuda que prestan os pais aos fillos/as na realización de tarefas académicas no fogar

- condutas de reforzamento por parte dos pais con respecto aos logros dos seus fillos/as.

Segundo os resultados, as expectativas dos pais sobre a capacidade dos fillos/as para obter un bon rendimento é a variábel que apresenta maior grao de influencia en todos os aspectos. Ademais, de forma máis específica, esta variábel incide de forma positiva e significativa sobre o autoconceito académico do alunado e sobre os procesos de atribución causal que implican asumir responsabilidade persoal nos logros alcanzados. Por outra parte tamén se pudo comprobar a influencia significativa sobre o rendimento das condutas familiares de axuda e de demostración de interese, da satisfacción ante o nivel alcanzado e das expectativas sobre o logro futuro.

Convén salientar que, contrariamente à convicción común, ambas investigacións mostran de forma significativa que a dispensación de recompensas por parte dos pais e o reforzamento externo e continxente aos logros dos fillos non favorecen a obtención dun bon rendimento académico (Barca e Peralbo, 2002a,b; González-Pienda et al., 2002a).

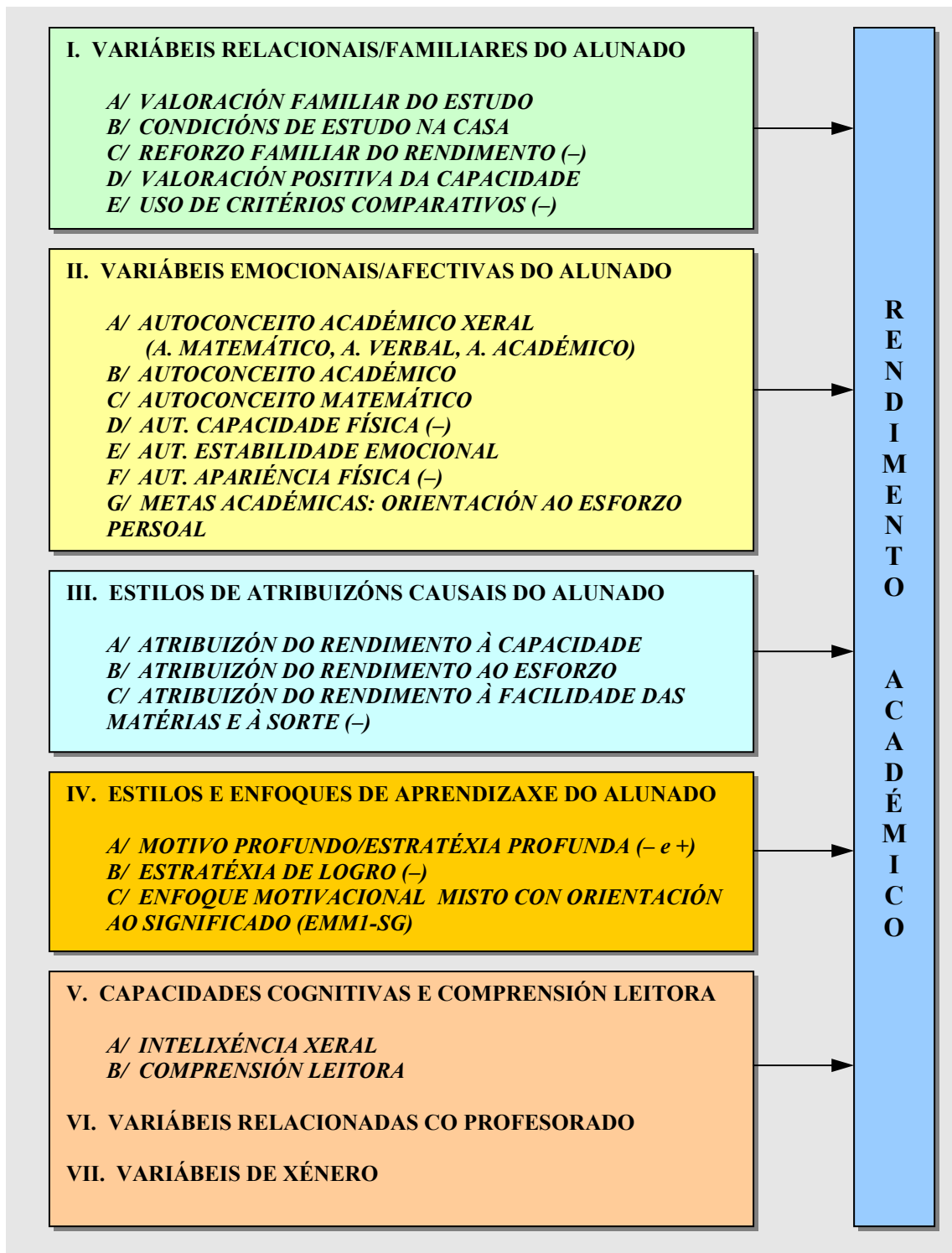


Precisamente ao fio destas coincidencias imos rematar a exposición panorámica dos determinantes do rendimento académico coa revisión do modelo que sintetiza as conclusións íntegras do mencionado proxecto de Barca e cols. (Barca e Peralbo, 2002b) e que aparece representado na *Figura 1.5.-2*. Non se trata neste caso dun modelo teórico senón que o seu contido recolle o conxunto das variábeis que a investigación realizada revelou como determinantes e indicadores do rendimento do alunado galego de educación secundaria obrigatoria. En tal sentido, e ademais da propia aportación empírica que supón, ofrece o interese e a oportunidade de ser comparado globalmente e contrastado con modelos teóricos ou comprensivos como o de González-Pienda (2003) que temos utilizado como punto de partida da exposición.

Como podemos comprobar, o modelo refere a influencia fundamental de cinco grupos de variábeis sobre o rendimento académico. As variábeis *relacionais/familiares* do alunado que exercen unha influencia positiva son a valoración familiar do estudo, as condicións de estudo na casa e valoración da capacidade, mentres que o reforzamento familiar do rendimento e o uso de criterios comparativos inflúen negativamente.

Con relación às variábeis *emocionais/afectivas* observamos que a determinación do autoconceito académico xeral –tamén nas súas dimensións primarias–, da autoimaxe de estabilidade emocional e das metas orientadas ao esforzo persoal é positiva, mentres que as dúas dimensións físicas do autoconceito –capacidade e aparencia– inflúen de forma negativa.

Figura I.5.-2. Modelo/Síntese xeral das variábeis determinantes e dos indicadores da aprendizaxe escolar e do rendemento académico na Educación Secundaria (Barca e Peralbo, 2002b)



Os estilos de *atribuícións causais* que aluden à capacidade e ao esforzo e que portanto expresan a asunción da responsabilidade persoal no próprio rendimento influen positivamente sobre o mesmo, mentres que a atribuíción causal à facilidade das materias e ao azar influi de forma negativa.

Os *enfoques de aprendizaxe* que combinan motivos e estratéxias profundas e aqueles que combinan motivos profundos e de logro xeralmente exercen unha determinación positiva (con unha excepción), mentres que os enfoques baseados fundamentalmente nas estratéxias de logro teñen influencia negativa.

Tamén se constata que as *capacidades cognitivas* referidas a medidas convencionais da “intelixéncia xeral” e as relativas à comprensión leitora influen positivamente. Con igual sentido influen, mais con un peso inferior, as prácticas docentes do *profesorado* que relacionan os novos contidos cos xa coñecidos, que harmonizan as tarefas, que asignan tarefas extraescolares, que axustan as cualificacións aos coñecimentos adquiridos e que ofrecen a posibilidade de coñecer os erros cometidos. Finalmente levando en conta o *xénero*, o rendimento en xeral é máis alto nas alunas; agora ben, en función da estereotípia de xénero o padrón de resultados é bastante semellante en alumnos e alunas.

6. SÍNTESE E CONCLUSIÓNS

Comprender e explicar os procesos de aprendizaxe, especialmente na educación formal, implica levar en conta a perspectiva do alunado. Isto significa que é preciso coñecer as intencións, os intereses, as estratexias e os motivos que conducen os alumnos/as a abordar as actividades e tarefas académicas dunha forma particular e actuar con un sentido determinado.

Os *enfoques de aprendizaxe* constitúen un construto explicativo que pretende integrar a intención e a forma estratéxica utilizada polos estudantes cando realizan tarefas académicas de estudo e aprendizaxe. Através dunha metodoloxía cualitativa Marton e os seus colaboradores describeron inicialmente dúas formas diferentes de abordar e procesar os contidos de aprendizaxe: unha forma *profunda*, caracterizada pola intención de comprender e centrada no significado, e unha forma *superficial*, enfocada a reproducir o contido e centrada no significante. No primeiro caso o resultado da aprendizaxe orienta-se à conclusión e denota unha comprensión profunda do significado global e do contido intencional, mentres que no segundo o resultado tende a orientar-se à descrición mostrando baixa comprensión do contido intencional (Marton e Säljö, 1976a,b; 1984).

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

- *Enfoque profundo*: intención de comprender, intensa interacción co contido, relación da nova información co coñecemento previo e coa experiencia cotidiana, relación dos datos coas conclusións, exame da lóxica dos argumentos.

- *Enfoque superficial*: intención de cumprir os requisitos da tarefa, focalización en elementos discretos sen integración dos mesmos, non diferenciación entre principios e exemplos, memorización de información destinada a probas e exames, consideración da tarefa como unha imposición externa, non reflexión sobre os propósitos e as estratéxias.

- *Enfoque estratéxico*: intención de obter as cualificacións máis altas posibles, optimización das condicións e os materiais de estudo, organización do tempo e distribución dos esforzos para obter os mellores resultados, atención a indicios relativos ao sistema de avaliación, utilización de probas anteriores para prever posibles preguntas.

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

- o *enfoque superficial*, baseado na vinculación de motivos instrumentais con estratexias reprodutivas, dirixe-se a cumprir os requisitos mínimos, considera as tarefas impostas externamente, atende a elementos soltos sen organización ou integración e reproduce mecanicamente o contido.

- o *enfoque profundo*, fruto da combinación de motivos intrínsecos e estratexias de procura do significado, mostra interese polo contido, ten intención manifesta de comprender, analiza e relaciona as ideas, atende à relación dos datos coas conclusións e procura integrar os novos coñecimentos coa experiencia persoal.

- o *enfoque de logro*, que combina motivos de logro con estratexias de organización, procura a obtención das cualificacións máis altas posibles, orienta-se a competir e destacar, organiza o tempo e os recursos aplicados ao estudo e presta atención específica às formas e os criterios de valoración do profesorado.

Biggs desenvolveu instrumentos diferenciados segundo o nivel educativo: o *SPQ* – *Study Process Questionnaire* (Biggs, 1987c) está destinado aos estudantes universitarios, mentres que o *LPQ* – *Learning Process Questionnaire* se dirixe ao alunado de educación secundaria. Ambos foron amplamente utilizados en países e contextos educativos diferentes mostrando un notábel grao de adecuación transcultural.

No entanto, as investigacións desenvolvidas nos últimos anos consideran esencialmente dous enfoques ou abordaxes en función da preferéncia do alunado por unha orientación ao *significado* ou ben à *reproducción* do contido da aprendizaxe. Segundo esta perspectiva actual os componentes do denominado enfoque “estratéxico” ou de logro non posúen entidade propia senón que tenden a integrar-se con un dos dous enfoques principais (Richardson, 1994; 1997; Kember, Wong e Leung, 1999; Rosário, 1999; Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a).

A consideración prioritaria do obxectivo “aprender a aprender” nos proxectos e programas educativos remite en primeiro termo ao ensino e aprendizaxe das *estratéxias*, concebidas como accións e operacións mentais que as persoas utilizan de forma intencional e propositiva para desenvolver e mellorar a aprendizaxe. Esta consciencia dos propios procesos ten sido analisada e descrita como control metacognitivo (Flavell, 1970; 1987) ou tamén como uso estratéxico do coñecimento (Pozo, Monereo e Castelló, 2001) e aparece igualmente integrada nos actuais modelos da autorregulación da aprendizaxe (Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000).

Con respecto à tipoloxía de estratéxias de aprendizaxe, e a pesar da diversidade de clasificacións entre os diferentes autores, é posíbel concluir coincidencias xerais na contemplación de estratéxias referidas ao tratamento e codificación da información (selección, repetición, elaboración, organización, recuperación), estratéxias destinadas à xestión dos recursos (en relación co tempo, co contorno e coas axudas), estratéxias afectivas e motivacionais (dirixidas tanto ao mantemento das intencións, intereses e compromisos como à defensa da autoimaxe e o benestar persoal) e estratéxias de avaliación e autorregulación (planificación, supervisión, revisión, valoración).

Os procesos de *atribución causal* constitúen un dos ámbitos de investigación que manifestan a relevancia dos aspectos motivacionais na aprendizaxe. Atribuír os resultados de éxito e de fracaso a certos tipos de causas determina en grande medida a motivación de logro e a conduta de rendimento dos individuos. As causas às que as persoas en xeral, e o alunado en particular, atribúen máis frecuentemente os resultados son a capacidade, o esforzo, a dificultade da tarefa e a sorte. Sen embargo a importancia das atribucións non ven polas causas mesmas, senón pola súa caracterización percebida segundo as dimensións interna-externa, estábel-inestábel e controlábel-incontrolábel, e polas consecuencias afectivas e cognitivas que se derivan da atribución realizada (Weiner, 1974; 1979).

Entre o alunado existen padróns ou tendencias máis ou menos xeneralizadas para realizar determinados tipos de atribuícións que à súa vez teñen efectos favorecedores ou ben inibidores sobre a motivación académica. O padrón máis adaptativo e favorecedor consiste en atribuír o éxito a factores internos e o fracaso a factores ben internos ou externos, mentres que o padrón máis inibidor da motivación implica atribuír o éxito a factores externos e o fracaso a factores internos e incontrolábeis (González e Tourón, 1992).

Outro ámbito motivacional relevante ven constituído polas *metas académicas*, que reflecten intencións e afectos moduladores da conduta e implican formas diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder às actividades do logro académico (Dweck e Legget, 1988). A investigación ten enfatizado a diferenciación entre dous tipos básicos de metas (Dweck, 1986; Nichols, 1984; Ames, 1992):

- as metas de aprendizaxe (“centradas na tarefa” ou “de desafío”) significan para a persoa a procura do desenvolvemento e a mellora da súa capacidade e revelan o seu interese pola adquisición de novas habilidades e maiores coñecementos,

- as metas de rendimento (“centradas no eu” ou “de logro”) reflecten sobre todo o desexo do individuo de mostrar aos demais a propia competencia, obter xuízos positivos sobre ela e evitar os negativos.

A concepción que o alunado posúe sobre a intelixencia e sobre as capacidades modula a importancia outorgada ao esforzo na procura de metas. Para o alunado que persegue metas de rendimento e entende que as capacidades son fixas e inmodificábeis o papel que xoga o esforzo é totalmente limitado, mentres que o alunado que procura metas de aprendizaxe e posúe unha concepción modificábel da intelixencia entende que o esforzo pode realmente incrementar os niveis de capacidade e perciben que esta vai unida ao significado da aprendizaxe (Dweck, 1986).

Igualmente as consecuencias cognitivas, afectivas e condutuais dos resultados, especialmente nas reaccións ante o fracaso, son diferentes en función das metas perseguidas. O alunado que persegue metas de rendimento interpreta o fracaso como falta de competencia, ten sentimento de incapacidade e afectos negativos con relación ás tarefas. Isto leva a unha falta de implicación na aprendizaxe e a un descenso na persistencia e no uso de estratexias adaptativas. Contrariamente, o alunado que procura metas de aprendizaxe reacciona ante o fracaso buscando estratexias de autorregulación que permitan solucionar as dificultades e incrementando o esforzo e a dedicación nas tarefas (Dweck e Legget, 1988).

A partir das evidencias aportadas por Hayamizu e Weiner (1991) abriu-se paso a consideración de tres categorías: ademais das metas de aprendizaxe estableceuse a diferenciación de dous tipos de metas de rendimento, denominadas metas de reforzo social e metas de logro. As metas de reforzo social asocian-se co alunado cuxo propósito é obter a aprobación de pais, profesores e iguais e evitar o seu rexeitamento, mentres que as metas de logro se asocian coa intención de obter bons resultados académicos e avanzar nos estudos.

O facto do alunado sentir-se metacognitiva, motivacional e condutualmente participante do seu proceso de aprendizaxe fai referencia ao que denominamos *autorregulación da aprendizaxe*, que implica o uso de estratexias específicas co propósito de optimizar os procesos e alcanzar os obxectivos escolares sobre a base das súas percepcións de autoeficacia (Zimmerman, 1998). Trátase dun conxunto de procesos activos e construtivos nos que os estudantes establecen metas e intentan planificar, supervisar e regular os aspectos cognitivos, motivacionais e condutuais en función das metas fixadas e das características dos contextos nos que se integran.

Entre os diferentes construtos do ámbito motivacional o *autoconceito* salienta como elemento nuclear e vertebrador dos mesmos. Concebe-se o autoconceito como un conxunto de autoesquemas que organizan a información derivada da propia experiencia e do feedback dos outros significativos, formando unha base de coñecimento sobre as propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc. que à sua vez se utilizan para recoñecer e interpretar a autoinformación procedente do contexto social inmediato (Markus, Smith e Moreland, 1985). A sua vertente descritiva, que denominamos autoimaxe, vai necesariamente acompañada da vertente valorativa, que denominamos autoestima.

A estrutura do autoconceito revela unha serie de dimensións constituídas por autopercepcións relativas a diversas áreas da conduta que se organizan en distintos niveis de abstracción. A idade e outras variábeis persoais e sociais condicionan tanto o número e a clase das dimensións como a sua complexidade organizativa.

As funcións máis importantes que realiza o autoconceito resumen-se nas tres seguintes (Markus e Kitayama, 1991):

- *integración e organización das experiencias relevantes do individuo*: os autoesquemas –que representan xeneralizacións cognitivas sobre o pasado e o futuro– definen e delimitan os aspectos sobre os que os individuos cren ter control ou sobre os que se fan responsábeis, definen as expectativas, determinan a forma en que se interpreta unha situación, deciden que estímulos son seleccionados polo proceso atencional e inflúen sobre as inferencias que se realizan.
- *regulación dos aspectos afectivos*: os *eus posibles* integrados nos autoesquemas funcionan como representacións de aspiracións xerais, motivos e ameazas e dos estados afectivos asociados. Este tipo de regulación xeralmente implica a defensa do eu ante os estados emocionais de carácter negativo.

- *motivación e incentivación da conduta*: os *eus posíbeis* proporcionan unha forma cognitiva aos desexos de realización, poder, afiliación e tamén aos temores de fracaso e incompetencia, prevendo planos de acción e aportando valores e afectividade. Os intereses e as necesidades conforman tendencias de comportamento (orientación intrínseca, orientación ao eu, orientación social) que reflecten os valores nos que os individuos basean o sentido e a dirección das súas accións.

A información que nutre o autoconceito procede de diversas fontes: os outros significativos, a observación da propia conduta, os propios estados afectivo-motivacionais e os procesos de comparación social. Sobre estes últimos, e en relación co autoconceito académico, hai que salientar que a comparación externa vai frecuentemente acompañada dunha comparación interna que o alunado realiza entre as diferentes áreas da súa actividade escolar (p.e., verbal e matemática). Conforme à referencia externa, o alumno/a compara as súas propias habilidades matemáticas e verbais coas habilidades que observa nos compañeiros nestas mesmas áreas; mediante a referencia interna, compara as súas habilidades matemática e verbal entre si e, en función da mellor valorada, enfatiza o autoconceito correspondente, o que à súa vez compensa o autoconceito xeral (Marsh (1986b)).

No procesamento da información autorreferente as persoas poden utilizar diferentes sesgos protectores ou defensivos como os seguintes:

- recoñecer como información máis relevante para a formulación de xuízos aquela que confirma as autopercepcións e adxudicar escasa importancia à información discrepante coas súas estruturas de coñecemento.
- seleccionar e crear arredor contextos sociais que favorezan unha autopercepción positiva, seleccionando os padróns de interacción, decidindo o contexto e as persoas coas que interactuar, ofrecendo determinadas “claves” informativas sobre un mesmo.

- utilizar certos procesos cognitivos (atención selectiva, recordo selectivo, interpretación selectiva) que distorsionan sistematicamente as percepcións da realidade.
- cambiar as autoavaliacións coa finalidade de seleccionar aquelas actividades nas que un se percebe mellor que outros similares en dimensións persoalmente relevantes, ou ben mellor que outros superiores en dimensións irrelevantes.
- facer fronte à información incompatíbel ou ameazadora, con respecto à existente no autoconceito actual, reforzando unha dimensión diferente e non ameazada (“autoengrandecimento compensatório”).
- atribuir a factores internos os resultados do comportamento que son consistentes coas propias expectativas, eludindo en todos os demais casos calquer responsabilidade sobre os resultados (*self-serving biases*).
- asumir anticipadamente a existencia dunha serie de impedimentos e portanto a incapacidade para lograr o éxito nunha situación na que se pensa que se pode fracasar (*self-handicapping*).
- realzar as cualidades ou as realizacións dun outro significativo con quen se establece a comparación, xustificando o fracaso no convencimento de que outros actúan con vantaxe ou parten con mellor posición.

Os procesos de *decisión e control integrador* son os responsábeis da forma concreta do procesamento da nova información e portanto da estabilidade ou cambio na estrutura do autoconceito. Estes procesos rexén-se polos mecanismos da asimilación e a acomodación e diríxen-se basicamente a cuestionar, alterar ou mesmo suprimir a información discrepante (Royce e Powell, 1981).

No modelo explicativo da dinámica do autoconceito proposto por Markus e Wurf (1987) o *autoconceito operativo* está constituído por un determinado subconxunto das representacións contidas no autoconceito xeral que son activadas polas características particulares das circunstancias ás que a persoa debe responder, e en tal sentido actúa como catalizador de todos os componentes implicados. Os mecanismos e operacións básicas do procesamento da nova información (cuestionar, alterar, suprimir) son xerais e actúan en cada un e calquera dos posibles “autoconceitos de traballo”, mentres que o contido de cada un destes “autoconceitos de traballo” é específico da situación dada e de cada entrada de nova información.

O autoconceito é unha fonte de motivación que incide de forma directa e significativa sobre os logros académicos do alumnado. Non obstante, tanto a propia conduta como a dos demais referida a un mesmo constitúen fontes principais de información na construción do autoconceito, así que os resultados escolares deben exercer a súa influencia sobre o autoconceito, aínda que dunha forma indirecta e como resultado dos correspondentes procesos de elaboración. Éis portanto que a influencia do autoconceito sobre o rendemento pode ser inmediata, mais a incidencia do logro académico sobre o autoconceito está mediatizada pola elaboración cognitivo-afectiva do propio autoconceito, especialmente no que se refire á natureza das causas ás que o individuo recorre para explicar os seus éxitos e fracasos (Núñez e González-Pienda, 1994).

Unha síntese das interrelacións que a investigación ten encontrado entre os diversos factores cognitivo-motivacionais ofrece as seguintes conclusións:

- A atribución de éxitos a causas internas (capacidade, esforzo) ten efectos positivos e significativos nos niveis de autoconceito, implica expectativas positivas e motivación intrínseca e contribuí a adoptar un enfoque profundo de aprendizaxe, o que frecuentemente se traduce en éxito académico; mentres que a atribución tanto de éxitos como de fracasos a causas externas

(sorte, facilidade) está vinculada à adopción dun enfoque superficial e à obtención de pobres resultados académicos, mais non parecen ter efectos significativos sobre o autoconceito (González-Pienda e Núñez, 1994; Valle et al., 1998a; Barca, 1999b, 2000).

- A atribución de fracasos a causas internas xeralmente ten un efecto significativo negativo sobre o autoconceito, o que implica baixas expectativas, escasa motivación para a realización das tarefas e obtención dun pobre rendimento. Cando esta atribución de fracaso se centra na capacidade –que este alunado considera interna e incontrolábel- o efecto resulta especialmente dramático sobre a motivación das persoas pois conduce a unha situación de total desamparo (González e Tourón, 1992; González-Pienda e Núñez, 1994).

- Os alumnos/as que procuran metas de aprendizaxe (motivados intrinsecamente) atribuen maioritariamente os seus logros a causas internas (sobre todo à capacidade e tamén ao esforzo), responsabilizando-se portanto da súa conduta académica, e xeralmente posúen altos niveis de autoconceito que inclúen sólidos sentimentos de competencia para a realización das tarefas escolares. Pola súa parte, os alumnos/as que procuran metas de reforzo social presentan un padrón atribucional semellante aínda que de menor intensidade e sen conceder tanta importancia à capacidade como responsable dos seus logros. Sen embargo, os alumnos/as que procuran metas de logro non fan atribucións internas senón que sitúan a responsabilidade dos seus logros en factores externos como a axuda de outras persoas ou mesmo o azar, e o seu autoconceito neste caso non parece mostrar unha relación significativa con tal tipo de atribucións (Núñez e González-Pienda, 1994).

O tipo de interacción entre estes factores varia en función dos contextos inmediatos das experiencias de aprendizaxe e, especialmente, das persoas que actúan arredor e xunto co alumno/a (fundamentalmente pais, compañeiros e profesorado). Sobre a influencia destes “outros significativos” máis relevantes pode-se concluir o seguinte:

- As actitudes, crenzas e expectativas dos pais teñen relación positiva co nivel de autoconceito e co estilo motivacional que os individuos mostran no medio escolar. As actitudes que estimulan a curiosidade e persistencia nas tarefas e as expectativas positivas sobre o rendemento dos fillos promoven sentimentos de autoconfianza e autocompetencia e favorecen a motivación intrínseca para as aprendizaxes escolares, o que á súa vez ten as correspondentes repercusións positivas no rendemento (Dix, 1993).
- Os niveis máis altos e positivos do autoconceito académico do alunado correlacionan coa súa percepción dunha coesión e adaptabilidade familiar equilibradas, que implican unha estreita vinculación emocional entre os membros, un forte sentimento de autonomía persoal experimentado pola persoa no seo da familia e a propia flexibilidade do sistema para modificar e adaptar a súa estrutura e as súas interrelacións segundo as situacións (García, 2003).
- As expectativas do profesorado, que reflicten as súas crenzas sobre as posibilidades que o alumno/a ten de beneficiar-se das aprendizaxes, configuran un marco de interpretación e valoración do traballo que realiza, condicionando tamén as reaccións ante os seus logros. As fontes da información que o profesorado utiliza na elaboración destas expectativas son diversas e non se limitan ao propio comportamento do alunado. Certas características físicas (atractivo, sexo, cor da pel) e sociais (estatus, orixe sócio-económica) do alumno/a xunto á concepción que posúe do seu propio papel como profesor/a contribúen de forma decisiva na formación das expectativas docentes (Coll e Miras, 1990).

- As dimensións sociais do autoconceito, que engloban representacións sobre aparencia e capacidade física e sobre competencia social, adquiren unha relevancia especial na adolescencia e portanto a información relativa a elas procedente dos iguais ten unha enorme importancia. O comportamento xeral dos adolescentes é altamente dependente destas dimensións, que regulan o tipo e a calidade das relacións persoais que se establecen e a disposición para implicar-se en maior ou menor medida en certas actividades.

II

ESTUDO EMPÍRICO

1. MARCO XERAL DA INVESTIGACIÓN

1.1. ACCIÓN E INVESTIGACIÓN NA EDUCACIÓN FORMAL

Unha das características que diferéncia a acción educativa que se desenvolve nos centros escolares de outras prácticas educativas que teñen lugar nos diversos contextos sociais é que os axentes de tal acción son especificamente *profesionais da educación*. Contrariamente ao que ocorre na familia, nun obradoiro artesanal ou mesmo nos medios de comunicación de masas, nos centros escolares a acción do profesorado está especializada en proporcionar unha mediación de calidade entre os alumnos/as e os saberes culturais mediante un exercicio profesional que supón planificar e xestionar situacións que promovan no alunado o desenvolvemento de certas capacidades e a adquisición de determinados coñecimentos.

A educación escolar posuí portanto un carácter netamente intencional que guía o desenvolvemento sistemático e planificado das súas accións (Coll, 2001a) e demanda igualmente supervisión e control sobre a propia actividade e sobre a consecución dos obxectivos e as finalidades propostas. En tal sentido, a investigación dos procesos de ensino e aprendizaxe revela-se como unha necesidade que interesa de forma especial aos profesionais, quen de facto desenvolven frecuentemente procedimentos e estratexias vinculadas ás accións docentes que constitúen vehículos de investigación informal. Ademais non é infrecuente que grupos de docentes participen activa e organizadamente no desenvolvemento de proxectos, na aplicación de novas metodoloxías ou na introdución de recursos tecnolóxicos, coa decidida intención de investigar en que medida afectan e poden optimizar a súa actuación profesional co alunado.

Unha forma específica de articular formalmente a investigación desde a práctica profesional ven constituída polo modelo da *investigación-acción*, concebido co obxectivo de mellorar e comprender a práctica educativa e o contexto no que se desenvolve. As súas condicións básicas remiten ao planeamento dun proxecto arredor da práctica entendida como unha forma de acción estratéxica susceptible de mellora,

cuxo desenvolvemento incluí ciclos interrelacionados de planificación, acción, observación e reflexión, levando en conta que o proxecto implica a todos os participantes en cada momento da actividade e que existe unha vontade de ampliar a participación no mesmo incluíndo a outros implicados na práctica (Carr e Kemmis, 1986).

A elaboración de proxectos curriculares de área e de centro constitúe igualmente unha ocasión para desenvolver a investigación e a renovación das prácticas vinculadas ao ensino e à aprendizaxe, e o seu desenvolvemento implica planos de traballo realizados por colectivos profesionais que se reflecten en documentos e materiais curriculares diversos (Torres, 1994).

A experiencia profesional de quen asina a presente tese de doutoramento está directamente vinculada à participación nestas formas de investigación da práctica educativa que, ao mesmo tempo que son inseparábeis da acción, permiten mediante a reflexión colectiva e persoal o distanciamento necesario para levar a cabo análises significativas e tirar conclusións relevantes dirixidas à transformación e mellora do exercicio profesional.

É ben coñecido que a orixe e o desenvolvemento destas fórmulas se situaron inicialmente à marxen do coñecimento académico universitario –ou na súa heterodoxia– e que a disociación entre a teoría e a práctica tan criticada durante anos polos profesionais –e en parte aínda vixente– ten apuntado especialmente à psicoloxía da educación. De facto, a denominada *psicoloxía aplicada à educación* conformou durante unha boa parte do século XX unha perspectiva caracterizada epistemoloxicamente polo suposto de considerar o coñecimento psicolóxico como o único capaz de abordar con rigor as cuestións educativas, cuxa explicación non dependía máis que da selección e aplicación das mesmas leis xerais que rexen o comportamento humano, polo que a relación establecida entre o coñecimento psicolóxico e a teoría e práctica educativa denotaba un claro sentido unidireccional e hierárquico (Coll, 2001b).

Felizmente, sen embargo, a vivencia persoal de participar xunto a outros docentes nos traballos da fundamentación psicopedagóxica de certos proxectos curriculares ten posto de manifesto que as teorías e os coñecimentos que actualmente proporciona a psicoloxía da educación articulada no marco construtivista –orientada à comprensión das prácticas educativas e establecendo con elas unha relación bidireccional no contexto dunha aproximación multidisciplinar– ofrecen un interese e unha utilidade que resultan tamén evidentes en semellantes grupos de traballo que combinan acción e investigación (Morán, 1996).

Sen dúbida os notábeis cambios desenvolvidos na epistemoloxía académica desta área de coñecimento teñen unha importante responsabilidade na apertura de novas vías de colaboración e investigación conxunta. A concepción actual da *psicoloxía da educación* como *disciplina ponte de natureza aplicada* persegue o estudo dos procesos de cambio que se producen nas persoas como consecuencia da súa participación en actividades educativas. As relacións conceptuais entre desenvolvemento, aprendizaxe, cultura e educación que nutren os seus fundamentos revelan a natureza sócio-cultural e construtiva do psiquismo humano, a indisociabilidade dos procesos de ensino e aprendizaxe, o interese polos problemas da instrución e das prácticas educativas no seu contexto e a decisión de vincular realmente a investigación e os desenvolvementos teóricos coa mellora da práctica (Coll, 2001b).

Neste contexto persoal e profesional é onde se encadra o inicio do presente proxecto. Paralelamente às referidas experiencias de investigación na acción do exercicio profesional, a decisión de emprender o proceso de doutoramento procuraba ampliar a comprensión da realidade educativa através da formación complementaria que a teoría e a metodoloxía da investigación académica podían aportar. En tal sentido foi posíbel chegar a concretar o proxecto arredor dos procesos de aprendizaxe do alunado nunha etapa educativa próxima e coñecida desde o punto de vista persoal e profesional mais practicamente inédita para a investigación académica.

1.2. A INVESTIGACIÓN DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Desde o principio da década dos noventa o estudo dos procesos de aprendizaxe e dos seus componentes cognitivos e motivacionais viña constituindo un dos principais focos de interese da investigación desenvolvida no departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña (Barca et al., 1997). Neste marco surtiu a primeira tese de doutoramento realizada na península ibérica sobre os enfoques de aprendizaxe (Porto, 1994) e máis recentemente foi desenvolvido un ambicioso proxecto de investigación sobre aprendizaxe, desenvolvemento e fracaso escolar no alunado da educación básica (Barca e Peralbo, 2002a,b).

Esta realidade aparece claramente reflectida no recente estudo realizado sobre a investigación educativa desenvolvida no ámbito galego entre os anos 1989-2001 (Santos, 2003). Os traballos de investigación correspondentes à área de Psicoloxía Evolutiva e da Educación das tres universidades galegas aparecen clasificados en seis categorías e pode-se advertir que na Universidade da Coruña as categorías identificadas con *Procesos de aprendizaxe, contextos familiares e rendimento académico* e con *Motivación, atribuícións causais, metas, autoconceito e rendimento académico* salientan notabelmente sobre as demais tanto na propia universidade como en relación coas de Santiago e Vigo.

Con ocasión de perfilar o proxecto inicial desta tese de doutoramento tomou corpo a opción de abordar a análise dos procesos de aprendizaxe mediante o construto dos *enfoques de aprendizaxe*, que na altura do ano 1996 xa era tema de estudo no departamento e que incluía o desenvolvemento das correspondentes adaptacións dos cuestionários *SPQ* e *LPQ* de Biggs (Barca, 1999a,b).

Esta liña de investigación impulsada por Alfonso Barca propuña igualmente relacionar os procesos de aprendizaxe co rendimento e con outras variábeis do ámbito máis persoal do alunado, co obxectivo de avanzar no coñecimento do tipo e grao de influencia que poderían ter os diferentes factores implicados.

Tras valorar que a intención de levar a cabo o estudo con alunado de formación profesional habería de supor un interese adicional –levando en conta a súa ausencia practicamente total neste tipo de investigacións–, o proxecto foi finalmente presentado incluíndo o autoconceito tamén de forma destacada xunto aos componentes estratéxicos e motivacionais dos enfoques de aprendizaxe.

A incorporación do proxecto a este marco de investigación condicionou e facilitou certas decisións relativas ao planeamento metodolóxico e aos instrumentos de medición. Por unha parte, significou asumir en termos xerais o modelo *3P* do proceso de ensino e aprendizaxe (Biggs, 1993; 1996) como guía para elaborar o deseño das relacións operativas entre as variábeis. Por outra parte, a disponibilidad do cuestionario *CEPA* para a exploración dos enfoques de aprendizaxe estableceu tamén a pauta sobre o tipo de instrumentos adecuados para a medición das diferentes variábeis.

Así, a avaliación das atribucións causais foi abordada mediante o cuestionario *EACM* que, xunto ao *CEPA*, integraba a escala *SIACEPA* (Barca, 2000; Barca, Peralbo e Brenlla, 2004), ao tempo que unha versión do *CDPFA*, tamén utilizado en certos estudos do departamento, viña correctamente indicado para avaliar as metas académicas e explorar unha serie de dimensións referidas a aspectos persoais, condicións de estudo e actitudes familiares (Barca et al., 1999). Igualmente, as relacións de colaboración do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación co seu homólogo da Universidade de Oviedo propiciaron ter dispoñíbel a adaptación do *SDQ-II* de Marsh desenvolvida polo profesor José Carlos Núñez (*ESEA-2*) para a avaliación do autoconceito (González-Pienda e Núñez, 1992) e realizar a partir da mesma a versión galega que se utiliza na presente investigación (*ESAVA-2*).

2. DESEÑO DA INVESTIGACIÓN

2.1. MODELO OPERATIVO DA INVESTIGACIÓN

A progresiva concreción dos obxectivos deste estudo arredor dos *procesos* de aprendizaxe do alunado galego de formación profesional levou-se a cabo tomando como referencia o marco xeral de investigación que nesta liña tiña iniciado o Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña (Barca, Porto e Santorum, 1997). En tal sentido, considerou-se especialmente adecuado o construto dos *enfoques de aprendizaxe* para articular através de el o estudo destes procesos que combinan as estratexias de estudo e de resolución das tarefas escolares coas intencións e os motivos dos estudantes na súa actividade académica (Biggs, 1987a,b).

Por outra parte, era imprescindíbel levar en conta as características persoais do alunado e do contexto de ensino, que interactúan entre si através das percepcións mútuas e constitúen variábeis *presaxio* en boa parte pré-existentes à situación de aprendizaxe (Entwistle, 1987; Biggs, 1987b, 1993). Neste sentido, considerou-se en primeiro lugar un grupo de variábeis persoais, familiares e académicas entre as que non deberían faltar as condicións e hábitos de estudo dos alumnos/as, as súas concepcións e ideas sobre o éxito e o fracaso escolar e as actitudes e comportamentos das familias en relación coa actividade escolar de aqueles (Barca, Porto e Santorum, 1997).

En segundo lugar decidiu-se incluír o autoconceito entre as variábeis *presaxio*, habida conta do seu importante papel nos procesos e nos resultados da aprendizaxe que numerosos estudos xa tiñan posto de manifesto, tamén nos contornos máis próximos, para alumnos/as de idades e etapas educativas diversas (Weiner, 1990; Núñez, 1992; González-Pienda, 1993; Núñez e González-Pienda, 1994).

En terceiro lugar, entre as variábeis asociadas de forma convencional coas características motivacionais do alunado consideraron-se inicialmente as atribuícións causais do rendimento e as metas académicas. Segundo a teoría atribucional de Weiner (1979, 1986) a importancia das causas ás que as persoas atribúen os seus éxitos e fracasos radica especialmente nas dimensións que caracterizan ditas causas, isto é, na consideración que a persoa ten sobre a natureza interna ou externa, controlábel ou incontrolábel, estábel ou inestábel das causas. Nos contextos escolares a atribuíción de éxitos e fracasos a un ou outro tipo de causas ten efectos específicos sobre o autoconceito e asocia-se ademais a determinados niveis de rendimento (González Tourón, 1992; González-Pienda e Núñez, 1994).

Pola súa parte, as metas académicas articulan-se como conxuntos de crenzas, atribuícións e afectos que regulan e dirixen a intención do comportamento no ámbito escolar (Weiner, 1986) e en tal sentido conforman maneiras diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder ás actividades de logro académico (Dweck e Legget, 1988). Nas súas diferentes acepcións (entre outras, metas de aprendizaxe e metas de rendimento) toman como base e remiten en última instancia aos tradicionais conceptos de motivación intrínseca e extrínseca (Dweck, 1986; Nichols, 1984; Hayamizu e Weiner, 1991; Ames, 1992)

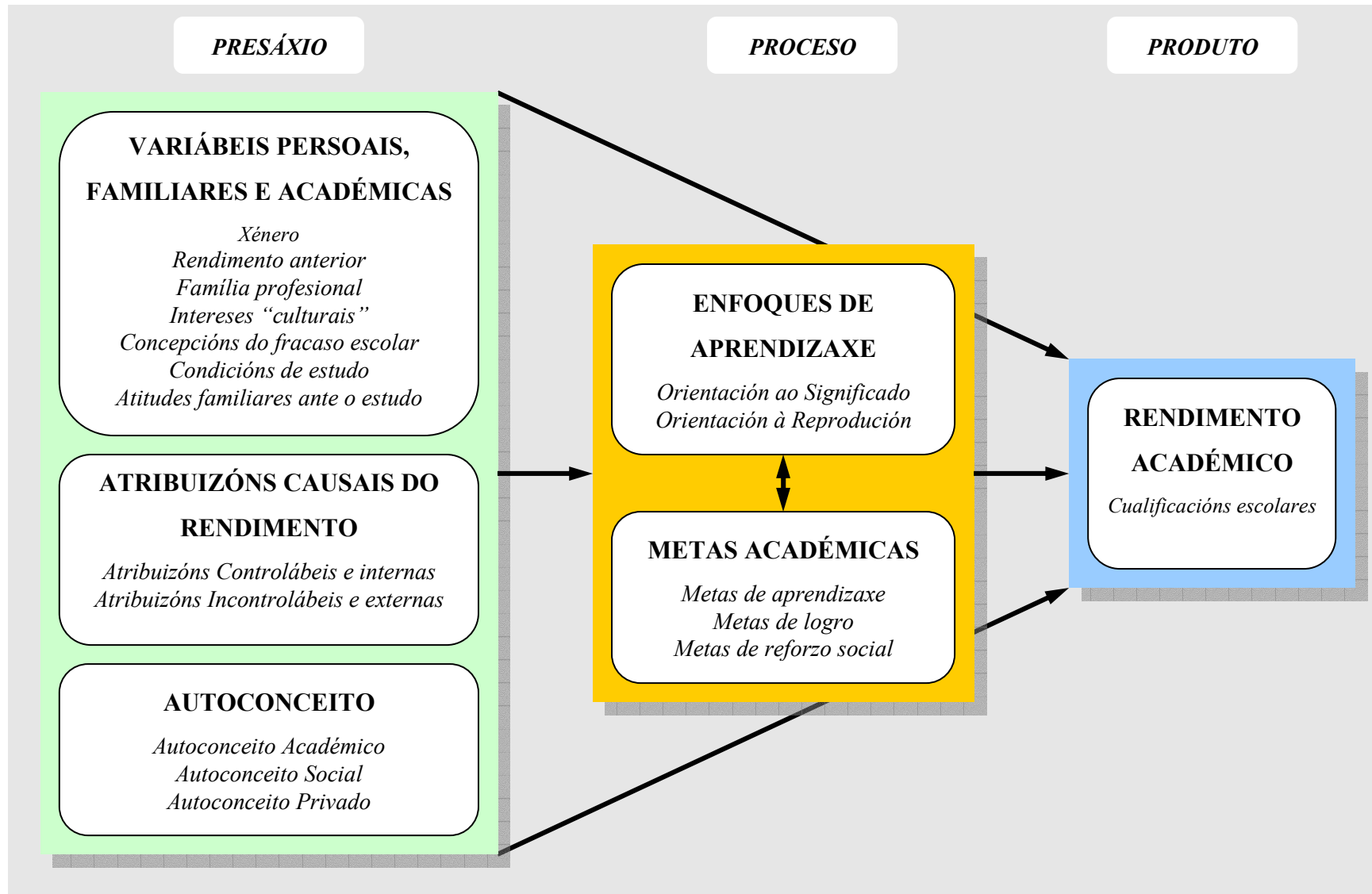
Non obstante, e a pesar de que na literatura sobre este ámbito o tratamento conxunto das atribuícións causais e das metas académicas é frecuente, finalmente decidiu-se que o lugar operativo das metas no deseño xeral da investigación debería situar-se nas variábeis do proceso en íntima relación cos enfoques de aprendizaxe. De facto, a equivalencia entre os tres tipos de metas (de aprendizaxe, de reforzo social e de logro) e os tres tipos de motivos (profundos, superficiais e de logro) incluídos nos enfoques de aprendizaxe ven a reflectir que as metas e as estratéxias de aprendizaxe son aspectos complementarios e entrelazados da organización do comportamento académico que expresan o “porque” e o “como” da conduta de logro (Maher e Pintrich, 1991). Neste sentido as metas ou intencións, concebidas como representacións cognitivas do

que o estudante quere lograr, teñen unha importante influencia sobre as estratexias, concebidas como actividades ou operacións mentais empregadas para facilitar a adquisición de coñecimentos, aplicadas às tarefas de aprendizaxe (Ford e Nichols, 1991; Ainley, 1993; Beltrán, 1993).

Finalmente, o rendimento académico do alunado constitui a variábel *produto* que o estudo deberá relacionar coas anteriores desvelando as influencias e o grau de determinación que sobre el exercen. Na *Figura II.2.-1* recolle-se a síntese gráfica do modelo operativo da investigación coa especificación das relacións que se hipotetizan entre as variábeis, de acordo cos obxectivos perseguidos e tomando como fundamento das mesmas o *Modelo “3P” do Proceso de Ensino e Aprendizaxe* (Biggs, 1993, 1996).

Así é que, en función destas premisas, a investigación pretende en primeiro lugar analizar as relacións entre as variábeis *presaxio* e as variábeis *produto* e coñecer a natureza e a intensidade da influencia directa que as variábeis persoais, académicas e familiares, as atribucións causais e o autoconceito teñen sobre o rendimento do alunado. En segundo lugar pretende analizar as relacións entre as variábeis *presaxio* e as variábeis *proceso* e coñecer o grau de determinación das primeiras sobre os enfoques de aprendizaxe e as metas académicas que o alunado utiliza e persegue na súa actividade escolar. En terceiro lugar pretende analizar as relacións entre as variábeis *proceso* e as variábeis *produto* e dilucidar a influencia que os enfoques de aprendizaxe e as metas académicas exercen sobre o rendimento. Portanto o conxunto da investigación ten a pretensión de concluir coa especificación de aquelas variábeis (*presaxio* e *proceso*) que significativamente determinan o rendimento académico deste alunado.

Fig. II. 2.-1. Síntese gráfica das relacións operativas entre as variábeis, segundo os obxectivos da investigación



Na *Figura II.2.-2* indican-se os instrumentos escollidos para a avaliación e medida das diferentes variábeis do estudo, e todos eles aparecen descritos con detalle máis adiante. Unicamente cumpre aclarar agora que a variábel *Características e concepcións dos docentes* (recollida através do *CPEA – Cuestionario do Profesorado sobre o Ensino e a Aprendizaxe*) xoga un papel complementario no deseño xeral da investigación pois a procedencia dos datos non corresponde ao alunado senón a unha pequena amostra do profesorado de formación profesional. Considerou-se que a recolla desta información podía ofrecer a oportunidade de realizar contrastes e análises cualitativas en relación cos factores contextuais do proceso de ensino-aprendizaxe (Entwistle, 1987; Selmes, 1989; Biggs, 1993, 1996).

Fig. II.2.-2. Variábeis e instrumentos de medida empregados na investigación

PRESÁXIO		PROCESO		PRODUTO		
Variábeis	Instrum	Variábeis	Instrum	Variábeis	Instrum	
<i>Dados persoais, familiares e académicos</i>	CDPFA					
<i>Rendimento anterior</i>						
<i>Concepcións do fracaso escolar</i>						
<i>Intereses “culturais”</i>		<i>Enfoques de aprendizaxe</i>	CEPA			
<i>Condicións de estudo na casa</i>					<i>Rendimento actual</i>	Cualific. média
<i>Atitudes familiares ante o estudo</i>		<i>Metas académicas</i>	CDPFA			
<i>Atribuicións causais</i>	EACM					
<i>Autoconceito</i>	ESAVA-2					
<i>Características e concepcións dos docentes</i>	CPEA					

2.2. OBXECTIVOS E HIPÓTESES

O obxectivo xeral que se propón esta investigación é analizar os procesos de aprendizaxe que desenvolve o alunado galego de formación profesional e coñecer os determinantes do seu rendimento académico. Segundo o deseño realizado este obxectivo xeral concreta-se en cinco obxectivos específicos coas correspondentes hipóteses de traballo.

1º Obxectivo. Coñecer as características xerais e diferenciais do alunado galego de formación profesional tomando como referencia os aspectos máis significativos das variábeis presáxio, proceso e produto.

1ª Hipótese (H1): Existen diferenzas significativas en función da familia profesional nos factores persoais e familiares relacionados co estudo, nas atribuícións causais do rendimento, nos niveis de autoconceito, nas metas académicas, nos enfoques de aprendizaxe e no rendimento académico do alunado da amostra.

2ª Hipótese (H2): Existen diferenzas significativas tanto en función do xénero como en función do grupo de rendimento nos factores persoais e familiares relacionados co estudo, nas atribuícións causais do rendimento, nos niveis de autoconceito, nas metas académicas, nos enfoques de aprendizaxe e no rendimento académico do alunado da amostra.

2º Obxectivo. Coñecer a influencia que as variábeis presáxio (v. persoais, académicas e familiares, atribuícións causais e autoconceito) exercen sobre os enfoques de aprendizaxe que o alunado utiliza e as metas académicas que persegue no seu proceso de aprendizaxe.

3ª Hipótese (H3): Os niveis altos nos intereses “culturais” do alunado, nas condicións materiais e organizativas de estudo, nas actitudes positivas da familia en relación co estudo, especialmente a confianza da familia nas capacidades e esforzo do aluno/a e a satisfacción familiar cos resultados, exercen unha influencia positiva e significativa sobre a adopción de enfoques de aprendizaxe orientados ao significado (profundo, profundo-logro) e sobre a procura de metas de aprendizaxe.

4ª Hipótese (H4): As atribucións controlábeis e internas do rendimento e os niveis altos de autoconceito académico exercen unha influencia positiva e significativa sobre a adopción de enfoques de aprendizaxe orientados ao significado (profundo, profundo-logro) e sobre a procura de metas de aprendizaxe, mentres que as atribucións incontrolábeis e externas inflúen significativamente na opción por enfoques de aprendizaxe orientados à reprodución (superficial) e na opción por metas de rendimento (de logro e de reforzo social).

3º Obxectivo. Coñecer a influencia que as variábeis presaxio (v. persoais, académicas e familiares, atribucións causais e autoconceito) exercen sobre o rendimento académico do alunado.

5ª Hipótese (H5): Os niveis altos nas condicións de estudo e nas actitudes familiares ante o estudo –especialmente a confianza da familia nas capacidades e esforzo do aluno/a, a satisfacción familiar cos resultados e as expectativas da familia sobre o futuro académico e profesional do aluno/a– exercen unha influencia positiva e significativa sobre o rendimento académico.

6ª Hipótese (H6) As atribucións controlábeis e internas do rendimento e os altos niveis de autoconceito académico exercen unha influencia significativa na obtención dun alto rendimento académico, mentres que as atribucións

incontrolábeis e externas e o baixo autoconceito académico inciden na obtención dun baixo rendimento académico.

4º Obxectivo. Coñecer a influencia que as variábeis proceso (enfoques de aprendizaxe e metas académicas) exercen sobre o rendimento académico do alunado.

7ª Hipótese (H7): A utilización de enfoques de aprendizaxe orientados ao significado (profundo, profundo-logro) e a procura de metas de aprendizaxe exercen unha influencia significativa na obtención dun alto rendimento académico, mentres que os enfoques orientados à reprodución (superficial) e a opción por metas de rendimento (de logro e de reforzo social) inflúen significativamente na obtención dun baixo rendimento académico.

5º Obxectivo. Identificar os determinantes persoais, familiares, académicos e procesuais do rendimento académico do alunado galego de formación profesional.

8ª Hipótese (H8) As actitudes familiares –especialmente a confianza da familia nas capacidades e esforzo do alumno/a, a satisfacción familiar cos resultados, e as expectativas positivas da familia sobre o futuro académico e profesional do alumno/a–, as atribucións controlábeis e internas do rendimento, os altos niveis de autoconceito académico, os enfoques de aprendizaxe orientados ao significado e a procura de metas de aprendizaxe constitúen determinantes da obtención dun alto rendimento académico.

9ª Hipótese (H9) As atribucións incontrolábeis e externas, o baixo autoconceito académico, os enfoques de aprendizaxe orientados à reprodución e a procura de metas de logro e de reforzo social constitúen determinantes da obtención dun baixo rendimento académico.

2.3. DESCRICIÓN DAS VARIÁBEIS

No *Cadro II.2.-1.* recolle-se o listado completo das variábeis que se utilizan nesta investigación e que constituen a base operativa tanto da descrición da amostra como de todas as análises contempladas na procura dos obxectivos propostos.

As variábeis que aparecen no cadro agrupadas en *Dados persoais, familiares e académicos* e en *Rendimento anterior* corresponden aos primeiros itens do CDPFA e recollen características de identificación persoal e académica, aspectos concretos do contexto sócio-familiar e a cualificación média alcanzada polo alunado no remate do ensino obrigatorio. Estas variábeis conteñen a información básica que se utiliza na descrición da amostra; ademais, tres delas (*xénero, familia profesional e cualificación média no remate da ESO*) participan tamén nas análises posteriores.

A decisión sobre a referencia que se ia tomar para operativizar o *Rendimento actual* do alunado veu condicionada polas características da investigación, de natureza esencialmente cuantitativa, e polas limitacións de tempo e acción que implicaba a cesión voluntaria das horas de clase por parte do profesorado. Optou-se portanto por recoller o rendimento institucional reflectido nas cualificacións escolares e concretá-lo na média aritmética das puntuacións outorgadas aos alumnos en cada un dos módulos ou materias que conforman o seu programa formativo.

Coa finalidade de dispor tamén dunha variábel discreta de tipo ordinal para o rendimento esta *cualificación numérica* foi reconvertida asignando tres grupos de rendimento segundo o criterio seguinte: no *grupo de baixo rendimento* ficaron incluídos os casos con puntuación correspondente inferior ao percentil 25, no *grupo de medio rendimento* os casos comprendidos entre o percentil 25 e o 75, e no *grupo de alto rendimento* os casos situados sobre o percentil 75.

Cadro II.2.-1. Variábeis utilizadas na presente investigación

DADOS PERSOAIS, FAMILIARES E ACADÉMICOS	
1	Idade
2	Xénero
3	Centro
4	Provincia
5	Familia profesional
6	Ciclo Formativo
7	Língua habitual de comunicación
8	Actividade laboral
9	Tipo de centro dos estudos anteriores
10	Estudos cursados pola nai
11	Estudos cursados polo pai
RENDIMENTO ANTERIOR	
12	Repetición de algún curso
13	Cualificación média no remate da ESO
RENDIMENTO ACTUAL	
14	Cualificación média no primeiro trimestre cursado
15	Grupo de Rendimento (baixo, medio, alto)
INTERESES “CULTURAIIS”	
16	Interese polos periódicos diários
17	Interese polos programas de rádio
18	Interese pola TV e a literatura galegas
CONCEPCIÓNS SOBRE O FRACASO ESCOLAR	
19	Concepción formativa do fracaso escolar
20	Concepción institucional do fracaso escolar
CONDICIÓNS DE ESTUDO	
21	Condições materiais de estudo
22	Control familiar e axudas familiares no estudo
23	Uso de recursos, organización e reforzo de materias
24	Autonomía nas decisións sobre o estudo

ATITUDES FAMILIARES ANTE O ESTUDO			
25	Confianza familiar nas capacidades e esforzo		
26	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións		
27	Satisfacción familiar cos resultados		
28	Colaboración familiar co centro escolar		
29	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional		
METAS ACADÉMICAS			
30	Metas de reforzo social		
31	Metas de aprendizaxe		
32	Metas de logro		
ATRIBUIZÓNS CAUSAIS DO RENDIMENTO			
33	Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento (SFM-R)		
34	Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento (PF-BR)		
35	Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento (EE-BR)		
36	Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento (AC-AR)		
37	Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento (BC-BR)		
38	Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento (AE-AR)		
39	Atribuícións Incontrolábeis e externas		
40	Atribuícións Controlábeis e internas		
ENFOQUES DE APRENDIZAXE			
41	Subescala CEPA de Motivos Superficiais (MS)	49	<i>I. Enfoque Estratéxico de Logro (eE-L)</i>
42	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais (EsS)	50	<i>II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro (eE-PL)</i>
43	Subescala CEPA de Motivos Profundos (MP)	51	<i>III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro (eME-PL)</i>
44	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas (EsP)	52	<i>IV. Enfoque Superficial (eS)</i>
45	Subescala CEPA de Motivos de Logro (ML)	53	<i>V. Enfoque Motivacional de Logro (eM-L)</i>
46	Subescala CEPA de Estratéxias de Logro (EsL)	54	<i>VI. Enfoque Profundo (eP)</i>
47	Aproximación Profunda-Logro (Subescalas CEPA)	55	<i>Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)</i>
48	Aproximación Superficial (Subescalas CEPA)	56	<i>Enfoque de Orientación à Reprodución (EOR-RP)</i>

DIMENSIÓN DO AUTOCONCEITO	
57	Autoconceito Global (AG)
58	Autoconceito Área Matemática (AM)
59	Autoconceito Área Verbal (AV)
60	Autoconceito Académico (AA)
61	Capacidade Física (CF)
62	Aparéncia Física (AF)
63	Relación con Pais (RP)
64	Honestidade (HO)
65	Estabilidade Emocional (EM)
66	Relación con Iguais en Xeral (RI)
67	Relación con Iguais do Mesmo Sexo (MS)
68	Relación con Iguais do Sexo Oposto (SO)
69	Autoconceito Académico Xeral (AAX)
70	Autoconceito Social Xeral (ASX)
71	Autoconceito Privado Xeral (APX)

No apartado denominado *Intereses “culturais”* inclúen-se tres variábeis referidas a hábitos e preferencias do alunado en aspectos sócio-culturais de tipo xeral: contacto habitual con periódicos diários e lectura dos mesmos, seguimento de programas de rádio diversos e interese pola televisión e pola literatura galegas.

Pola súa parte, as variábeis recollidas nas *Concepcións sobre o fracaso escolar* fan referencia a certas formas de pensar arredor da educación, o seu sentido e as súas finalidades, neste caso concretadas na interpretación que o alunado realiza do concepto de fracaso no ámbito escolar.

Baixo o título de *Condicións de estudo* aparecen as variábeis que contemplan os hábitos persoais básicos, os aspectos materiais de utensílios, mobiliário e iluminación, o uso que o alunado fai de recursos de estudo complementarios ou externos, e tamén o grao de control que os pais e a familia exercen sobre as actividades de estudo na casa.

As *Atitudes familiares ante o estudo* referen comportamentos e actitudes da familia en relación coa actividade escolar do alunado, tal e como son percebidas por este. A confianza que os pais mostran nas capacidades e no esforzo que os seus fillos realizan, o tipo de reforzos que utilizan en relación co esforzo e co rendimento, o grao de satisfacción que manifestan ante os resultados, as expectativas que teñen e comunican sobre o futuro tanto académico como profesional e o os contactos ou a colaboración que poden establecer co centro escolar constitúen os aspectos vertebradores das variábeis que se contemplan neste apartado (Barca et al, 1999; Barca e Peralbo, 2002a).

Os motivos que o alunado asume na súa actividade escolar constitúen un importante indicador da conduta motivacional que aparece concretado nas *metas académicas*. A procura de *metas de aprendizaxe* implica unha motivación intrínseca polo interese que despertan as tarefas, a adquisición de coñecimentos e o propio acto de aprender, mentres que as *metas de logro* e as de *metas de reforzo social* conforman dúas formas de *metas de rendimento* orientadas à consecución de recompensas externas e portanto revelan unha motivación extrínseca (Dweck, 1986; Hayamizu e Weiner, 1991; Valle e Cabanach, 1998).

Os aspectos que os estudantes mencionan para atribuír as causas dos seus éxitos e fracasos poden ser variados, aínda que os máis frecuentes xiran arredor da propia capacidade, o esforzo realizado, o profesorado, a maior ou menor facilidade das materias e a sorte ou o azar. En todo caso, a relevancia das *Atribuícións causais* do rendimento encontra-se nas dimensións que caracterizan esas causas e non nas causas en si mesmas (Weiner, 1979), polo que as variábeis que se contemplan neste apartado salientan as *Atribuícións incontrolábeis e externas*, cando se trata de causas externas à persoa e/ou sobre as que o individuo considera que non ten control, e as *Atribuícións controlábeis e internas*, cando se trata de causas internas que ademais están baixo o control persoal (González-Pienda e Núñez, 1994; Barca, 2000).

O grupo de variábeis referidas a *Enfoques de aprendizaxe* contempla en primeiro lugar as subescalas de motivos e estratéxias do cuestionario *CEPA* (Barca, 1999b; 2000), que constitui unha adaptación do *LPQ* de Biggs (1987a). Segundo esta perspectiva os *motivos profundos, superficiais e de logro* xunto coas *estratéxias profundas, superficiais e de logro* constitúen o núcleo que articula o proceso de aprendizaxe e en función das súas combinacións conforman virtualmente os *enfoques profundo, superficial e de logro*. Porén, no noso caso a combinación de motivos e estratéxias non segue exactamente esta previsión senón que, segundo se expón máis adiante, adopta unha estruturación diferente que encontra mellor acomodo nas interpretacións alternativas máis recentes dos enfoques de aprendizaxe (Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a; Rosário, 1999). É por isto que, no caso dos enfoques de aprendizaxe, se tomou a decisión de incluír nas análises tanto as subescalas orixinais como os factores extraídos no presente estudo. Estes últimos son precisamente as variábeis que aparecen na parte dereita do cadro situadas nunha columna específica.

Finalmente, o grupo de variábeis que reflecten as dimensións do *Autoconceito* recollen un elemento esencial que numerosos estudos teñen salientado en relación cos procesos e cos resultados da aprendizaxe escolar (Marsh, 1986b; 1990; Núñez e González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1998a,b,c; Valle et al., 1998). Segundo esta perspectiva as dimensións referidas ao autoconceito académico, as que recollen as autopercepcións sobre características físicas e relacións persoais e sociais, e aquelas que expresan a autoavaliación emocional e afectiva máis privada constitúen os aspectos que posúen maior probabilidade de exercer unha influencia significativa sobre os estudantes protagonistas desta investigación.

2.4. INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN E MEDICIÓN

2.4.1. Aspectos xerais do procedemento cos instrumentos

Coa finalidade de harmonizar e definir as condicións para a cumprimentación dos cuestionários por parte do alunado realizáronse aplicacións previas en catro centros da provincia da Coruña durante o curso 2001-02. Fruto desta experiencia fixéronse as normas que caracterizaron o desenvolvemento das sesións, que se levaron a cabo nos dous primeiros trimestres do curso 2002-03 axustando-se à dinámica que se describe a continuación:

1. *Introdución.* Comeza-se agradecendo anticipadamente aos alumnos/as a súa colaboración na recolla de información destinada a un proxecto de investigación da Universidade da Coruña, adiantando que se trata de contestar unha serie de preguntas distribuídas en tres cuestionários sobre diversos aspectos relacionados coa forma en que cada quen se enfrenta às tarefas de estudo e aprendizaxe. Adverte-se que non ten repercusión algunha nas súas cualificacións nen na valoración do seu rendemento actual.

2. *Identificación e forma de contestar.* Explica-se que a identificación con nome e apelidos que figura na Folla de Respostas non obedece máis que à necesidade que ten a investigación de saber que as respostas dadas en cuestionários diferentes pertencen a unha mesma persoa. Mostra-se con un exemplo a forma de marcar e, no seu caso, rectificar as contestacións na Folla de Respostas.

3. *Cuestionario de Datos Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)*. Leitura das instrucións específicas deste cuestionario e cumprimentación do mesmo. Agarda-se até que todos teñan rematado.

4. *Sistema de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIACEPA)*. Leitura das instrucións específicas deste cuestionario e cumprimentación das dúas subescalas EACM e CEPA. Agarda-se até que todos teñan rematado.

5. *Escala de Avaliación do Autoconceito (ESAVA-2)*. Leitura das instrucións específicas deste cuestionario e cumprimentación do mesmo. Agarda-se até que todos teñan rematado.

6. *Conclusión*. Realiza-se un comentario final salientando a importancia que ten para a investigación a información que proporcionan mediante as súas respostas aos cuestionarios. Remate da sesión agradecendo de novo aos alumnos/as a súa colaboración.

De maneira complementaria tamén se pediu informalmente aos alumnos/as unha descrición esquemática sobre a súa historia escolar desde o remate do ensino obrigatorio até a actualidade. Presumiu-se que este extremo podería aportar algunhas características específicas relativas à traxectoria académica do alunado de formación profesional.

Polo que respecta à información que se pretendía recabar do profesorado, o procedemento seguido consistiu en facilitar aos docentes do grupo, através do tutor/a, exemplares suficientes do *Cuestionario do Profesorado sobre o Ensino e a Aprendizaxe (CPEA)* para seren cumprimentados por todos aqueles que desexaron colaborar nos días seguintes à realización da sesión cos alumnos/as. Transcorrido o prazo indicado, o propio tutor/a encargou-se de remiti-los por correo.

O contacto cos centros e os tutores/as dos grupos, a fixación das datas para desprazar-se aos institutos e o propio desenvolvemento das sesións co alunado para a cumprimentación dos cuestionarios foron realizados persoalmente polo autor, sen participación de persoal auxiliar.

Todos os instrumentos que se describen a continuación están integramente reproducidos no *Apéndice documental*, co mesmo formato e aparencia con que foron utilizados nas sesións desenvolvidas co alunado.

2.4.2. Cuestionário de Datos Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)

Descrición xeral

Elaborado na Universidade da Coruña por A. Barca e cols. (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002a) e destinado à exploración de diversas características de tipo material, relacional e motivacional referidas aos ámbitos persoal, familiar e escolar, ademais de recoller datos persoais e académicos básicos.

O seu fundamento teórico segue por unha parte os estudos centrados na influencia das variábeis familiares na adaptación escolar do alunado (p.e., Oliva e Palacios, 1998) e pola outra os modelos motivacionais de Dweck (1986) e Weiner (1986; Hayamizu e Weiner, 1991).

Consta de setenta itens distribuídos en cinco grupos:

- I. Datos persoais e académicos: itens 1 a 16.
- II. Concepción do fracaso escolar e intereses “culturais”: itens 17 a 28.
- III. Lugar e tempo do traballo escolar na casa: itens 29 a 37.
- IV. Comportamento e reaccións familiares ante os estudos: itens 38 a 56.
- V. Metas académicas e motivos do estudo: itens 57-70.

A versión utilizada difere das empregadas recentemente por Barca e cols. (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002a) en tres aspectos: contén variacións nos itens referidos a datos persoais e académicos, incluí un grupo de seis itens sobre “concepcións do fracaso escolar” e omite a “escala de autoestima” de Rosemberg. O resto do cuestionário é idéntico e as dimensións resultantes son semellantes. Porén, a descrición que se presenta a continuación está exclusivamente baseada nas análises e resultados obtidos coa versión utilizada neste estudo.

Descrición das subescalas do CDPFA e as súas dimensións

Subescala *Concepcións do fracaso escolar e Intereses “culturais” do alunado*

· Factor/Dimensión: Concepción “formativa” do fracaso escolar

Agrupa as ideas do alunado que relacionan o fracaso coa non consecución da maduración persoal, coa incapacidade da escola en servir para a vida ou con non saber verdadeiramente as materias aínda que as aprobe. Este conxunto de ideas parece revelar unha concepción que enfatiza a “formación” como núcleo dos procesos escolares.

· Factor/Dimensión: Concepción “institucional” do fracaso escolar

Nun sentido claramente diferente ao anterior, a identificación do fracaso coas repeticións de curso, con suspender as materias ou con non alcanzar as cualificacións esperadas revela unha concepción ligada aos mecanismos “institucionais” da promoción escolar.

· Factor/Dimensión: Interese polos periódicos diários

Recolle a lectura diaria de algún periódico por parte do alunado e/ou a dispoñibilidade na casa de algunha destas publicacións diarias.

· Factor/Dimensión: Interese polos programas de rádio

Indica se o alunado escoita de forma habitual diversos programas de rádio, tanto os de tipo informativo como de outros xéneros.

· Factor/Dimensión: Interese pola TV e a literatura galegas

Agrupa o gosto pola televisión galega e a lectura frecuente de obras de literatura galega, polo que parece revelar un interese xenérico por certas manifestacións da cultura galega.

Subescala *Condicións de estudo na casa*

· Factor/Dimensión: Condicións materiais do estudo

Engloba a estabilidade e adecuación do lugar de estudo, as boas condicións de luminosidade e mobiliário, e a disponibilidad dos utensilios e materiais necesarios para o desenvolvemento das tarefas de estudo na casa.

· Factor/Dimensión: Uso de recursos, organización e reforzo de materias

Indica se o alunado fai uso de recursos externos como as bibliotecas, se organiza e distribuí o seu tempo de estudo e se utiliza reforzos educativos complementarios.

· Factor/Dimensión: Control familiar e axudas familiares no estudo

Agrupa os elementos referidos à supervisión e aos apoios educativos que o alunado ten no ámbito familiar através do control sobre as tarefas de estudo, as axudas directas ante as dificultades que o alunado recibe da familia, e tamén a disponibilidad real na casa de diversos materiais de consulta.

· Factor/Dimensión: Autonomía nas decisións sobre o estudo

Expresa a capacidade que o alunado posuí no ámbito familiar para decidir con autonomía cando e como estudar e que tipo de actividades extraescolares realizar.

Subescala *Atitudes e comportamentos familiares ante o estudo*

· Factor/Dimensión: Confianza da familia nas capacidades e no esforzo

Revela a percepción do alunado sobre a confianza familiar nas súas capacidades e no seu esforzo para mellorar os resultados, avanzar e continuar nos estudos.

· Factor/Dimensión: Reforzo familiar do rendimento

Engloba as recompensas, eloxios e loubanzas familiares percebidos polo alunado en relación co seu rendimento. Inclúe, con unha consideración semellante, a percepción do alunado sobre o costume familiar de non realizar comparacións entre as súas cualificacións e as dos demais.

· Factor/Dimensión: Satisfacción familiar dos resultados

Revela a satisfacción percebida polo alunado na súa familia en relación cos resultados e as cualificacións escolares.

· Factor/Dimensión: Colaboración da familia co centro escolar

Indica a existencia de relacións entre a familia e o centro, tanto por iniciativa da familia que acode ao centro para interesarse pola evolución do alunado como cando os tutores/as requiren a súa presenza.

· Factor/Dimensión: Expectativas familiares sobre o futuro

Expresa a percepción do alunado sobre as expectativas que a familia mostra en relación coa continuación dos estudos e co futuro desempeño profesional.

Subescala *Metas académicas e motivos de estudo*

· Factor/Dimensión: Metas de reforzo social

Describe metas de rendimento orientadas à obtención de recompensas, loubanzas e admiración por parte da familia, as amizades e os compañeiros/as e à evitación de castigos, admoestacións ou rexeitamentos.

· Factor/Dimensión: Metas de aprendizaxe

Expresan a motivación intrínseca pola aprendizaxe e pola adquisición de novos coñecimentos, ao tempo que revelan o interese pola realización e resolución das tarefas e actividades escolares.

· Factor/Dimensión: Metas de logro

Describe un segundo tipo de metas de rendimento orientadas neste caso à consecución de bons resultados escolares e à procura dunha boa posición social e laboral.

2.4.3. Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIACEPA)

Descrición xeral

Elaborado na Universidade da Coruña por A. Barca (2000) e destinado à avaliación conxunta das atribuícións causais e dos enfoques de aprendizaxe do alunado de educación secundaria.

Consta de dúas subescalas: E.A.C.M. (Avaliación de atribuícións causais e multidimensionais) e C.E.P.A (Cuestionario de avaliación dos procesos de aprendizaxe).

2.4.3.1. Subescala EACM (*Avaliación de atribuícións causais e multidimensionais*)

O seu fundamento teórico segue o modelo de Weiner (1986) e Dweck (1986; Dweck e Elliot, 1983) sobre os procesos de atribución causal e de orientación às metas.

Está formada por 24 items redactados en forma de afirmacións ou sentencias.

A cumprimentación das respostas realiza-se con unha escala tipo Likert (1-5).

Explora diferentes tipos de atribuícións causais referidas ao rendimento académico.

Permite identificar sete dimensións en función da causa atribuída e da súa referencia ao alto ou baixo rendimento académico.

Descrición das dimensións atribucionais da subescala EACM

Atribuición à facilidade das materias do alto rendimento académico (FM-ARA)

Atribuir o alto rendimento à facilidade das materias (unha causa percebida como externa, estábel e incontrolábel) significa non implicación persoal, non responsabilidade e non control, e ten efectos de inibición sobre a motivación.

Atribuición à capacidade do alto rendimento académico (AC-ARA)

Atribuir o alto rendimento à capacidade (causa percebida como interna, estábel e controlábel) é indicativo da motivación de logro ou alto rendimento. Produce sentimentos de autoconfianza, valoración positiva e satisfacción no traballo realizado, e ten efectos de mantemento e incremento da motivación.

Atribuición ao profesorado do baixo rendimento académico (PF-BRA)

Atribuir o baixo rendimento ao profesorado (unha causa percebida como externa, estábel e incontrolábel) significa non implicación persoal, non responsabilidade e non control, e ten efectos de inibición sobre a motivación.

Atribuición à sorte do rendimento académico (S-RA)

Atribuir o rendimento à sorte (unha causa percebida como externa, inestábel e incontrolábel) significa non implicación persoal, non responsabilidade e non control, e ten efectos de inibición sobre a motivación.

Atribuición ao esforzo do alto rendimento académico (AE-ARA)

Atribuir o alto rendimento ao esforzo (unha causa percebida como interna, inestábel e controlábel) é indicativo da motivación de aprendizaxe e de alto rendimento. Produce sentimentos de autoconfianza, valoración positiva e satisfacción no traballo realizado, e ten efectos de mantemento e incremento da motivación.

Atribuición ao escaso esforzo do baixo rendimento académico (EE-BRA)

Atribuir o baixo rendimento ao esforzo (unha causa percebida como interna, inestábel e controlábel) é indicativo da motivación de aprendizaxe e ten efectos positivos sobre o mantemento da mesma.

Atribuición à baixa capacidade do baixo rendimento académico (BC-BRA)

Atribuir o baixo rendimento à capacidade (unha causa percebida como interna, estábel e incontrolábel) implica baixa autoestima, non control, indefensión e desconcerto persoal. Ten efectos de inibición intensa sobre a motivación.

2.4.3.2. Subescala CEPA (Cuestionário de avaliación dos procesos de aprendizaxe)

O seu fundamento teórico segue o modelo de Biggs (1987b) sobre os enfoques de aprendizaxe como combinacións de motivos e estratéxias, e constitui unha adaptación do LPQ deseñado por este autor (Biggs, 1987a).

Está formado por 36 items redactados en forma de afirmacións ou sentencias.

A cumprimentación das respostas realiza-se con unha escala tipo Likert (1-5).

Explora diferentes motivos e estratéxias que o alunado pon en marcha na realización habitual das actividades escolares.

Permite identificar tres tipos básicos de orientacións ou enfoques de aprendizaxe (superficial, profundo e de logro) e dous enfoques compostos (superficial-logro e profundo-logro).

Descrición das subescalas de Motivos e Estratéxias do CEPA

Os trinta e seis itens do cuestionario agrupan-se en seis “escalas” ou subconxuntos, dos que tres corresponden a motivos (profundos, superficiais e de logro) e os outros tres a estratéxias (profundas, superficiais e de logro).

A subescala de Motivos Profundos (MP) está integrada polos ítems 2, 8, 14, 20, 26 e 32 e recolle a satisfacción persoal, o disfrute e o interese da persoa polo estudo.

A subescala de Motivos Superficiais (MS) está integrada polos ítems 1, 7, 13, 19, 25 e 31, que recollen unha visión utilitaria do estudo orientada a conseguir un traballo e dominada pola evitación do fracaso.

A subescala de Motivos de Logro (ML) está integrada polos ítems 3, 9, 15, 21, 27 e 33, referidos ao afán de competir cos demais polas cualificacións e à procura do éxito académico.

A subescala de Estratéxias Profundas (EsP) está integrada polos ítems 5, 11, 17, 23, 29 e 35. Reflecte a busca da comprensión, o interese polos temas novos, a preocupación por establecer relacións entre os contidos e a procura da súa transferencia à vida real.

A subescala de Estratéxias Superficiais (EsS) está integrada polos ítems 4, 10, 16, 22, 28 e 34, e incluí as tácticas de memorización e reprodución do material, sen atención à comprensión e co desenvolvemento do mínimo esforzo.

A subescala de Estratéxias de Logro (EsL) está integrada polos ítems 6, 12, 18, 24, 30 e 36 e recolle os hábitos de completar os apontamentos, revisar os exames, realizar as tarefas no menor tempo posible e seguir xeralmente as indicacións do profesorado.

Descrición dos enfoques de aprendizaxe do CEPA

Enfoque Superficial

O motivo é extrínseco e persegue metas superficiais como cumprir os requisitos mínimos da tarefa e obter as cualificacións mínimas exixíbeis, de tal xeito que as tarefas sempre son consideradas unha imposición externa.

As estratexias consisten na reprodución mecánica dos datos e informacións, memorización repetitiva orientada ás probas ou exames, focalizando a atención en elementos soltos, sen integración e sen establecer distinción entre principios e exemplos ou entre ideas principais e secundarias.

Enfoque Profundo

O motivo é intrínseco, a súa intención é claramente a comprensión, e pon interese na materia e áreas relacionadas coa intención de analizar e fundamentar a información.

As estratexias consisten na interrelación das ideas, a lectura comprensiva, a busca da relación dos datos coas conclusións, establecendo unha interacción intensa cos contidos e relacionando os novos coñecimentos coa experiencia.

Enfoque de Logro

O motivo é de logro e basicamente persegue obter as máis altas cualificacións posibles. Hai unha clara intención de competir e destacar.

As estratexias basean-se en regular o esforzo e a atención segundo a súa rendibilidade nas actividades e tarefas, e dirixen-se especialmente à organización do tempo e dos recursos materiais, prestando atención a indicios sobre as formas e os criterios de valoración que utiliza o profesorado.

Enfoque Superficial-Logro

O motivo é de logro e basicamente persegue competir, destacar e obter altas cualificacións.

As estratéxias son superficiais: a reprodución mecánica, a memorización repetitiva, a atención a elementos soltos, sen integración e sen establecer distinción entre principios e exemplos ou entre ideas principais e secundárias.

Enfoque Profundo-Logro

O motivo é de logro e basicamente persegue competir, destacar e obter altas cualificacións.

As estratéxias son profundas: a interrelación das ideas, a lectura comprensiva, a busca da relación dos datos coas conclusións, establecendo unha interacción intensa cos contidos e relacionando os novos coñecimentos coa experiencia.

Perfis dos enfoques de aprendizaxe

A partir da investigación desenvolvida através do LPQ (CEPA) teñen-se identificado unha série de perfís prototípicos que constituen estándares normativos referidos às orientacións do alunado ante as tarefas de aprendizaxe e estudo (Biggs, 1987a,b; Barca, 1999b, 2000).

Cada un dos perfís ven caracterizado pola situación na média (0), por acima da média (+) ou por baixo da média (–) das puntuacións obtidas nas subescalas de motivos superficial (MS), profundo (MP) e de logro (ML), e nas subescalas de estratéxias superficial (EsS), profunda (EsP) e de logro (EsL). (Vid. *Cadro II.2.-2*)

Cadro II.2.-2. Perfis dos enfoques de aprendizaxe
(Adaptado de Biggs, 1987a; Barca, 1999b, 2000).

<i>Perfis dos enfoques</i>		MS	EsS	MP	EsP	ML	EsL
Enfoque Superficial	Predominante	+	+	0	0	0	0
	Exclusivo	+	+	-	-	-	-
Enfoque Profundo	Predominante	0	0	+	+	0	0
	Exclusivo	-	-	+	+	-	-
Enfoque de Logro	Predominante	0	0	0	0	+	+
	Exclusivo	-	-	-	-	+	+
E. Superficial-Logro	Predominante	+	+	0	0	+	-
	Exclusivo	+	+	-	-	+	-
E. Profundo-Logro	Predominante	0	0	+	+	+	+
	Exclusivo	-	-	+	+	+	+
E. de Baixo Logro	Predominante	0	0	0	0	-	0
	Exclusivo	+	-	-	-	-	-

Non obstante o anterior, cumpre anotar que as revisións máis recentes da subescala CEPA ofrecen, à luz de novas investigacións, un modelo alternativo para a estruturación e interpretación dos enfoques de aprendizaxe (Barca e Peralbo, 2001; Barca e Peralbo, 2002a; Barca, Peralbo e Brenlla, 2004).

2.4.4. Escala de Avaliación do Autoconceito para Adolescentes

(ESAVA-2)

Descrición xeral

Elaborada orixinalmente na Universidade de Sydney por H.W. Marsh e cols. (Marsh, 1991) co nome de *Self Description Questionnaire (SDQ-II)*, para a avaliación do autoconceito en adolescentes, a partir de 12 anos.

A versión utilizada é a tradución galega realizada polo autor desta tese a partir da adaptación española (ESEA-2) de J.C. Núñez (González-Pienda e Núñez, 1992).

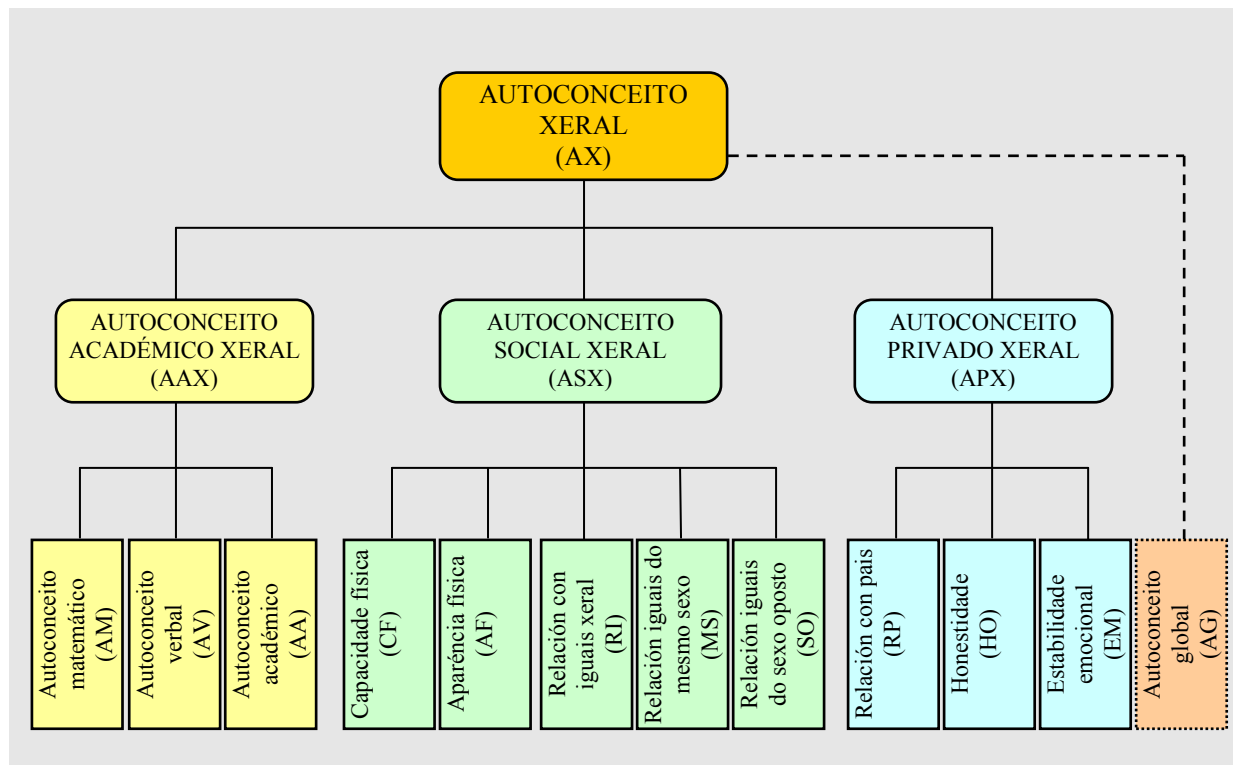
O seu fundamento teórico é o modelo multidimensional-hierárquico do autoconceito proposto por R.J. Shavelson (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976; Shavelson e Bolus, 1982; Marsh e Shavelson, 1985).

O cuestionario, na versión adaptada, consta de 70 items en forma de frases ou sentencias, das que 30 están formuladas con significación negativa. A cumprimentación das respostas realiza-se mediante unha escala tipo Likert (1-6).

Explora directamente doce dimensións: once primarias relacionadas con aspectos persoais, sociais e académicos, e unha suplementaria referida ao autoconceito global.

Permite obter tres dimensións de segunda orden (Autoconceito Académico Xeral, Autoconceito Social Xeral e Autoconceito Privado Xeral) e virtualmente unha de terceira orden (Autoconceito Xeral) (vid. *Fig. II.2.-3*).

Fig. II.2.-3. Estructura multidimensional e hierárquica do autoconceito segundo o ESAVA-2
(a partir de González-Pienda e Núñez, 1992; Núñez e González-Pienda, 1994)



Descrición das dimensións primárias

Autoconceito matemático (AM)

Percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas materias relacionadas coa área matemática.

Autoconceito verbal (AV)

Percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas áreas verbais.

Autoconceito académico (AA)

Percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas áreas académicas en xeral.

Capacidade física (CF)

Percepción sobre as propias capacidades referidas a actividades físicas, xogos e deportes.

Aparéncia física (AF)

Autopercepción sobre o atractivo físico, sobre como se ve comparado con outros e sobre o que os outros pensan da propia aparencia física.

Relación con iguais xeral (RI)

Autopercepción sobre popularidade, facilidade para facer amigos e grau de aceptación por parte dos demais.

Relación con iguais do mesmo sexo (MS)

Percepción sobre as propias habilidades na relación cos iguais do mesmo sexo e no desenvolvemento do papel como membro do grupo.

Relación con iguais do sexo oposto (SO)

Percepción sobre as propias habilidades na iniciación e mantemento de relacións cos iguais do sexo oposto.

Relación con pais (RP)

Autopercepcións sobre o papel dentro da familia, especialmente como fillo/a.

Honestidade (HO)

Percepcións sobre un mesmo como persoa honesta, fiábel, honrada, ...

Estabilidade emocional (EM)

Grau de estrés e preocupación percebido ante as diversas situacións e problemas persoais.

Autoconceito global (AG)

Autopercepción sintética e global como persoa.

2.4.5. Cuestionário do Profesorado sobre o Ensino e a Aprendizaxe (CPEA)

Descrición xeral

Este cuestionário, elaborado no Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña, constitui unha aproximación xeral ás opinións do profesorado sobre as súas concepcións do ensino e da docencia.

Empregou-se coa finalidade de recoller de forma paralela información sobre aspectos didácticos e docentes que virtualmente poderían completar a análise cualitativa do contexto de ensino do alunado.

Consta de 46 itens redactados en forma de afirmacións ou sentencias aos que hai que responder mediante unha escala tipo Likert (1 a 5). Ademais incluí dous itens destinados a identificar os anos de docencia e o tipo de área/módulo que o profesorado imparte.

A versión utilizada non dispuña de estruturación factorial previa e a descrición que se ofrece está baseada nos resultados obtidos na presente investigación.

Descrición das dimensións

Na exploración do cuestionario encontraron-se estes sete factores primarios:

I. *Docencia orientada a facilitar a aprendizaxe significativa*. Inclúe os ítems 8, 9, 11, 22, 29, 27, 35, 36, 7, 14, 20 e 6, referidos a axudar, estimular e facilitar o acceso aos contidos e guiar os procesos de aprendizaxe do alunado.

II. *Docencia orientada à motivación para a adquisición de coñecimentos*. Inclúe os ítems 47, 44, 41, 13, 16, 15, 42, 18, 25, 46, 17, e 24, referidos a entusiasmar, motivar, provocar a participación e o interese do alunado, preocupar-se polo benestar e estar familiarizado cos seus problemas.

III. *Docencia enfocada à preparación profesional do alunado*. Inclúe os ítems 10, 48, 19, 33, 32 e 21, referidos a preparar, formar e especializar o alunado para o desempeño profesional futuro.

IV. *Concepción do profesorado como experto na súa materia*. Inclúe os ítems 12, 26 e 31, referidos a dominar, ter un coñecemento profundo e ser un experto na materia que se imparte.

V. *Docencia enfocada à formación de aprendices críticos e independentes*. Inclúe os ítems 39, 38, 45, 28 e 43, referidos a estimular no alunado a análise de problemas, cultivar as habilidades de pensamento crítico e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo fora do centro escolar.

VI. *Utilización dos medios audiovisuais como recursos didácticos*. Inclúe os ítems 23, 4, 30 e 37, referidos ao uso destes medios para a presentación da información.

VII. *Utilización do diálogo e o debate como recursos didácticos*. Inclúe os ítems 3, 5, 40 e 34, referidos ao intercambio frecuente de preguntas e respostas co alunado, ao costume de dialogar e de promover debates na clase arredor de elementos relevantes dos contidos de aprendizaxe.

A partir destes sete factores primarios encontrou-se unha estruturación factorial de segunda orden con dous componentes que describen diferentes concepcións da docencia en relación co alunado:

- a concepción docente orientada a *axudar a aprender* incluí a intención de conseguir que o alunado aprenda de forma significativa, a necesidade de activar o seu interese e a súa motivación, a utilización do diálogo e o debate como recursos integrados nos procesos de ensino e aprendizaxe e a asunción de que o desenvolvemento das capacidades para aprender de forma autónoma e pensar de forma crítica son obxectivos fundamentais da acción docente.

- a concepción docente orientada a *ensinar coñecimentos e destrezas* implica situar o centro fundamental de atención nos coñecimentos específicos dunha área ou disciplina, que o profesorado debe dominar en profundidade, levando en conta que a acción docente se basea na adecuada organización e presentación deses coñecimentos para seren adquiridos polo alunado.

2.5. PROCEDIMIENTO E TÉCNICAS DE ANÁLISE

En función dos obxectivos propostos o tratamento e análise dos datos desenvolve-se en tres fases principais, relacionadas respectivamente coa descrición xeral dos resultados, coa análise das interinfluencias das variábeis e coa identificación dos efectos xerais e específicos que determinan as variábeis proceso e produto. Para a realización dos cálculos e o tratamento estatístico xeral dos datos emprega-se o grupo de programas *SPSS*, na súa versión 11.0.

En primeiro lugar realizará-se unha descrición xeral dos resultados en función dos factores e dimensións que se contemplan nos cuestionários escollidos como instrumentos de avaliación e medición. Con esta finalidade utiliza-se a técnica da *análise factorial exploratória*, cuxa idea básica é que a medida de calquer variábel está composta potencialmente por unha serie de variábeis latentes e portanto o obxectivo da técnica é desvelar que variábeis subxacentes se relacionan con unha dimensión determinada en función do que teñen en común (Gardner, 2001).

O resultado da análise factorial implica reducir a dimensionalidade da matriz de correlacións a un número menor de variábeis que denominamos factores, sen perda esencial de poder informativo mais con maior grao de parsimonia. O método aquí seguido é o usual de *componentes principais*, con *rotación varimax* e coa inclusión dun criterio que limita as saturacións factoriais para considerar eliminando as cargas inferiores a ,30.

Na seguinte fase, e tras a observación das correlacións xerais entre as variábeis, procederemos a desvelar as asociacións e interinfluencias entre elas mediante a análise das diferenzas que presentan en función de determinados criterios como o xénero, o rendimento ou a familia profesional. Para isto recorreremos à *análise univariada da varianza (ANOVA)*, na que unha variábel independente (factor de interese) induce a formación de varios niveis ou grupos de individuos e segundo a puntuación correspondente na variábel dependente procede-se a comparar as súas respectivas medias para determinar se as diferenzas observadas se deben unicamente ao azar ou ben reflecten de forma significativa os diferentes niveis da variábel independente (Gardner, 2001). O procedemento matemático deste proceso conduce à estimación da razón F na que se fundamenta a proba da hipótese.

Cando existen máis de dous grupos provocados pola variábel independente, como acontece por exemplo no noso caso con tres niveis de rendimento (baixo, medio e alto) ou con catro familias profesionais (administración, mantemento de vehículos, electricidade-electrónica e sanidade), a razón F pode informar sobre a existencia dunha influencia da variábel mais non permite coñecer a natureza de tal efecto xa que nestes casos existe máis de unha comparación posíbel. Nestas condicións resulta conveniente ampliar a análise con probas de *contraste* ou *comparacións múltiples*, como a proba de Scheffé que aquí se utiliza como análise complementaria das Anovas (Balluerka e Vergara, 2002).

Finalmente desexamos coñecer os efectos xerais e específicos das variábeis sobre os procesos de aprendizaxe e sobre o rendimento académico e a tal fin utilizaremos o procedemento da *regresión múltipla*, que se basea no planeamento dunha ecuación que maximice a predición dunha variábel concreta (por exemplo, o rendimento) determinando o mellor agregado ponderado dunha serie de variábeis predictoras (Gardner, 2001).

Co establecemento da ecuación de regresión portanto pretendemos determinar a partir dun conxunto de variábeis predictoras os pesos das variábeis que maximizan tal predición. Neste estudo a inclusión das variábeis no proceso realiza-se mediante o método de *pasos sucesivos*, o que significa que as variábeis entran na ecuación unha por unha segundo o seu grao de contribución à mesma e comezando con aquela que máis alta correlación mantén co criterio. En cada paso ou “modelo” realizan-se todos os cálculos en función de cada unha das variábeis que se incorporan como predictores na ecuación, polo que os coeficientes relativos às variábeis xa introducidas cambian coa introdución das seguintes.

2.6. POBOACIÓN E AMOSTRA

2.6.1. Análise da poboación

2.6.1.1. *Estrutura e organización da Formación Profesional Específica*

A Formación Profesional Específica comprende un conxunto de *Ciclos Formativos* orientados à adquisición de *competencias profesionais* (entendidas como conxuntos de coñecimentos, habilidades, destrezas e actitudes) que permitan desempeñar papeis e actividades características dos diferentes ámbitos laborais. Agrupan-se en *Familias Profesionais* (actualmente vinte e duas) e o programa formativo organiza-se en *Módulos Profesionais* de contidos teórico-práticos cuxa duración está en función das competencias profesionais do título correspondente (Xunta de Galicia, 2002c).

Dentro da estrutura xeral do sistema educativo estes ciclos formativos fan parte do ensino pós-obrigatorio e están ordenados en dous niveis ou graus: ciclos de F.P. de *Grau Médio* e ciclos de F.P. de *Grau Superior*. Como norma xeral, o acceso à F.P. de grau médio require o título de graduado en educación secundaria e conduce à obtención dun título de *Técnico*. Pola súa parte, o acceso à F.P. de grau superior require o título de bacharelato e conduce à obtención dun título de *Técnico Superior*. Aínda que é posíbel acceder do grau médio ao superior mediante probas específicas, ambos niveis están concebidos de forma independente e, dentro dunha mesma familia profesional, os ciclos de grau superior non se consideran en continuidade cos de grau médio nen manteñen con eles unha correspondencia directa.

En función desta ordenación a F.P. de grao médio está plenamente integrada na educación secundaria pós-obrigatoria, xunto co bacharelato, mentres que a F.P. de grao superior ocupa unha posición fronteiriza e parcialmente solapada co nivel dos estudos universitarios, aínda que non ten legalmente esta consideración.

A maior parte dos módulos profesionais que compoñen o programa formativo de cada un dos ciclos revelan contidos específicos relativos ao seu perfil profesional. Unicamente se consideran comúns os contidos dos módulos da área de Formación e Orientación Laboral que cursa o alunado dun mesmo nivel ou grao. Por outra parte, todos os ciclos inclúen un módulo de Formación en Centros de Traballo que o alunado realiza nas empresas públicas e privadas que colaboran así no proceso formativo (Xunta de Galicia, 2002c).

Conforme esta organización de carácter modular a estrutura interna dun ciclo formativo non se contempla formalmente distribuída en cursos e a súa duración total contabilízase en horas de formación: actualmente existen ciclos desde 1.300 h. até 2.000 h. (Xunta de Galicia, 2002c). Non obstante, o desenvolvemento dos ciclos na dinámica organizativa dos centros ven-se acomodando à estruturación por trimestres do curso escolar, o que se corresponde con duracións que poden variar desde os catro até os seis trimestres. É por isto que a denominación informal de primeiro e segundo curso si se utiliza na práctica, especialmente nos ciclos de maior duración, para identificar e diferenciar entre os grupos ou unidades de alumnos/as que están a comezar o seu programa formativo e aqueles outros que se encontran nos trimestres finais do mesmo, en coincidencia co desenvolvemento dun novo curso escolar.

2.6.1.2. O alunado da Formación Profesional de Grau Médio

Esta etapa educativa constitui para o alunado que remata o ensino obrigatorio a principal opción alternativa ao bacharelato, xunto ao que decorre de forma paralela e interconectada pois en ocasións teñen lugar transvasamentos de alunado entre ambas etapas, especialmente desde o bacharelato à F.P. Ademais, non é infrecuente que algúns alumnos/as accedan a estes estudos un ou máis anos depois de ter rematado o ensino obrigatorio, tras realizar outras actividades de tipo académico ou mesmo laboral. Por outra parte, até un 20% dos alumnos/as dun ciclo determinado pode corresponder a persoas que, tendo 18 ou máis anos e non posuindo a titulación requirida, superan unha proba de acceso específica. Todas estas circunstancias inflúen decisivamente na amplitude que presenta o rango de idades do alunado desta etapa e cuxo efecto se verá sen dúbida reflectido na amostra seleccionada.

O número de alumnos/as de F.P. de grau médio en réximen ordinario nos centros públicos galegos durante o curso 2001-2002 era de 10.814 (Xunta de Galicia, 2002a). A súa distribución nas diferentes familias profesionais mostra unha variabilidade ampla, como se pode comprobar na *Táboa II.2.-1*. Algunhas familias teñen unha escasa implantación con un número reducido de unidades e alunado nos centros –mesmo tres delas non dispoñen de ciclos de grau médio en réximen ordinario– mentres que outras contan con unha extensión notabelmente maior de unidades e contabilizan unha cantidade importante de alumnos/as.

A distribución territorial dos ciclos tamén presenta características específicas. Nunha localidade determinada pode haber un, varios ou ningún destes ciclos e, no caso da súa existencia, poden pertencer a unha ou a varias familias profesionais diferentes. Portanto un listado xeral das localidades que dispoñen de institutos ou centros de ensino secundario non aporta inicialmente información relevante e só un estudo pormenorizado dos centros permite chegar a unha panorámica completa da distribución dos ciclos no territorio galego.

Táboa II.2.-1. Famílias profesionais, unidades e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio nos centros públicos galegos. Curso 2001-2002.

(Elaborado a partir de Xunta de Galicia, 2002a, 2002b)

FAMÍLIA PROFESIONAL	Ciclos médios *	Unidades (grupos) *	Alunado *
Actividades agrárias	4	30	484
Actividades físicas e deportivas	1	5	105
Actividades marítimo-pesqueiras	3	9	185
Administración	1	64	1.484
Artes gráficas	2	9	216
Comércio e mercadotecnia	1	26	578
Comunicación, imaxe e son	1	3	66
Edificación e obra civil	0	0	-
Electricidade-Electrónica	2	115	2.141
Fabricación mecánica	2	32	742
Hostelaria e turismo	3	32	766
Imaxe persoal	2	31	637
Indústrias alimentarias	2	5	68
Informática	0	0	-
Madeira e móbel	1	20	396
Mantenimento de vehículos autopropulsados	2	78	1.526
Mantenimento e servizos à produción	2	23	508
Química	1	8	202
Sanidade	2	23	627
Servizos socioculturais e à comunidade	0	0	-
Téxtil, confección e pel	1	4	78
Vidro e cerámica	1	1	5
<i>Totais</i>	<i>34</i>	<i>518</i>	<i>10.814</i>

* Ciclos, unidades e alunado en réximen ordinario. Non incluí réximen de adultos.

A análise revela, entre outras cousas, que algúns ciclos e familias (xeralmente aqueles con escasa implantación) tenden a concentrar-se nunha comarca determinada ou en certas zonas xeográficas, mentres que os ciclos que dispoñen dun elevado número de unidades en funcionamento ofrecen unha dispersión máis regular, aínda que non homoxénea, en relación coas localidades importantes e as cidades máis poboadas.

Globalmente a distribuíción dos ciclos acomoda-se ao padrón actual da demografía galega segundo o que a maior parte da poboación (74 %) se asenta nas zonas occidentais e máis achegadas à costa mentres que as zonas orientais e do interior agrupan un número reducido de habitantes (26 %) en relación coa poboación total (Instituto Galego de Estatística, 2002). Na *Táboa II.2.-2*, que reproduce de forma comparada a distribuíción por provincias dos habitantes galegos e do alunado dos ciclos de F.P. de grau médio, pode-se observar o paralelismo entre ambos aspectos através da notábel coincidencia dos seus índices porcentuais: a provincia da Coruña agrupa o 40,6 % dos habitantes e o 41,2 % do alunado, a de Pontevedra o 33,4 % dos habitantes e o 33,8 do alunado, e as de Lugo e Ourense, aínda mostrando unha coincidencia algo menor, seguen a mesma liña con índices habitantes/alunado de 13,4/15,7 e 12,6/9,3 respectivamente.

Táboa II.2.-2. Distribuíción territorial comparada entre habitantes galegos e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio

(Instituto Galego de Estatística, 2002; Xunta de Galicia, 2002a)

	Habitantes galegos		Alunado F.P. de grau médio	
	N	%	N	%
A Coruña	1.108.419	40,6	4453	41,2
Lugo	365.619	13,4	1699	15,7
Ourense	345.241	12,6	1002	9,3
Pontevedra	912.621	33,4	3660	33,8
<i>Totais</i>	<i>2.731.900</i>	<i>100</i>	<i>10.814</i>	<i>100</i>

Por outra parte, a distribuíción sesgada en función do xénero que se constata en moitas actividades profesionais da nosa sociedade tamén se observa no alunado de F. P., especialmente nalgúns familias profesionais.

Táboa II.2.- 3. Distribuíción por xéneros do alunado da F.P. de grao médio nas diferentes familias profesionais (Elaborado a partir de Xunta de Galicia, 2002a)

FAMÍLIA PROFESIONAL	Alunado				
	Homes		Mulleres		N Total
	N	%	N	%	
Actividades agrarias	385	79,5	99	20,5	484
Actividades físicas e deportivas	53	50,5	52	49,5	105
Actividades marítimo-pesqueiras	173	93,5	12	6,5	185
Administración	416	28,1	1.068	71,9	1.484
Artes gráficas	140	64,8	76	35,2	216
Comercio e mercadotecnia	156	27,0	422	73,0	578
Comunicación, imaxe e son	29	43,9	37	56,1	66
Electricidade-Electrónica	2.106	98,4	35	1,6	2.141
Fabricación mecánica	731	98,5	11	1,5	742
Hostelaria e turismo	399	52,1	367	47,9	766
Imaxe persoal	14	2,2	623	97,8	637
Indústrias alimentarias	39	57,4	29	42,6	68
Madeira e móbel	384	96,9	12	3,1	396
Mantenimento vehículos autopropulsados	1.510	98,9	16	1,1	1.526
Mantenimento e servizos à produción	508	100	0	0	508
Química	52	25,7	150	74,3	202
Sanidade	39	6,2	588	93,7	627
Téxtil, confección e pel	1	1,3	77	98,7	78
Vidro e cerámica	3	60,0	2	40,0	5
<i>Totais</i>	<i>7.138</i>	<i>66,0</i>	<i>3.676</i>	<i>34,0</i>	<i>10.814</i>

Por exemplo, a partir da *Táboa II.2.-3* pode-se salientar o acusado sesgo masculino en “Electricidade-Electrónica”, “Fabricación mecánica”, “Mantenimento de vehículos autopropulsados” (as tres con unha porcentaxe de alunado masculino superior ao 98 %), “Madeira e móbel” e “Actividades marítimo-pesqueiras” (con porcentaxes arredor do 97 % e 93 %, respectivamente) e “Mantenimento e servizos à produción” (neste caso chega ao 100 %). Pola sua parte, o sesgo feminino observa-se de forma acusada nas familias “Imaxe persoal”, “Téxtil, confección e pel” (ambas con unha porcentaxe de alunado feminino superior ao 97 %) e “Sanidade” (neste caso, arredor do 94 %).

No conxunto de todas as familias profesionais, o alunado galego da F.P. de grau médio presenta unha distribuíción por xéneros cifrada no 66 % para o masculino e no 34 % para o feminino, o que supón un significativo afastamento da distribuíción por xéneros que se observa nos habitantes, tanto se se consideran as cifras absolutas da poboación como as relativas aos tramos de idades directamente implicados nesta etapa educativa (vid. *Táboa II.2.-4*).

Táboa II.2.-4. Distribuíción por xéneros comparada entre habitantes galegos e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio

(Instituto Galego de Estatística, 2002; Xunta de Galicia, 2002a)

	Habitantes galegos						Alunado F.P. grau médio	
	Todas as idades		15-19 anos		20-24 anos			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Homes	1.312.391	48,1	91.269	51,1	111.730	50,5	7.138	66,0
Mulleres	1.419.509	51,9	87.410	48,9	109.744	49,5	3.676	34,0
<i>Totais</i>	2.731.900	100	178.679	100	221.473	100	10.814	100

2.6.2. Selección da amostra

Considerou-se conveniente utilizar un procedemento polietápico e por conglomerados para a selección da amostra, levando en conta dous grupos de razóns. En primeiro lugar, as xa mencionadas peculiaridades da composición e distribuíción desta poboación que engloba o alunado de F.P. de grau médio presentaban algunhas dificultades importantes que aconsellaban facilitar o acceso à mesma reducindo o número de familias profesionais para considerar, através de criterios ponderados de representatividade. En segundo lugar, descartou-se a aplicación prévia dun procedemento puramente aleatório que implicaría solicitar e obter as respostas aos cuestionários en situacións descontextualizadas e alleas à actividade habitual dos estudantes, o que entraría en contradición cos criterios ecolóxicos pretendidos na recolla da información: segundo estes criterios, a cumprimentación dos cuestionários debería realizar-se nos agrupamentos reais existentes nos centros e no transcurso de sesións incluídas no horario escolar ordinario.

Portanto, nunha primeira etapa procedeu-se a seleccionar as familias profesionais máis significativas coa intención de partir do segmento poboacional constituído por elas para, en sucesivas etapas, definir unha amostra representativa. Neste sentido, a selección das tres primeiras familias ofrecía poucas dúbidas: “*Administración*”, “*Electricidade-Electrónica*” e “*Mantenimento de vehículos autopropulsados*” son as que sobresaen significativamente polo número de alumnos/as (cf. *Táboa II.2.-1*) e ademais representan tres ámbitos profesionais claramente diferenciados.

Coa intención de incorporar máis outra familia, consideraron-se as cinco que se sitúan a continuación con un número intermedio (próximo ou superior a 600) de alumnos/as: “*Hostelaria e turismo*”, “*Fabricación mecánica*”, “*Imaxe persoal*”, “*Sanidade*” e “*Comercio e mercadería*”. Optou-se por seleccionar “*Sanidade*”

porque por unha banda aportaba maior diversidade como ámbito profesional diferenciado que “Fabricación mecánica” e “Comercio ...” (relativamente próximas às xa seleccionadas “Mantenimento de vehículos ...” e “Administración”) e por outra banda presentaba unha distribuíción xeográfica máis ampla que as dúas restantes (quinze localidades con ciclos de “Sanidade” fronte a once con ciclos de “Imaxe persoal” e oito con ciclos de “Hostelaria ...”). Como criterio complementario, presumiu-se tamén que a incorporación dunha familia de mercado sesgo feminino como “Sanidade” habería de contribuir a compensar parcialmente o previsíbel desequilibrio de xéneros que as familias “Electricidade-Electrónica” e “Mantenimento de vehículos ...” ian provocar na amostra debido ao seu acusado sesgo masculino (superior ao 98 % en ambos casos).

Pode-se comprobar na *Táboa II.2.-5* que o segmento poboacional resultante da consideración conxunta destas catro familias profesionais significa levar en conta máis da metade (53,4 %) da poboación total que forma o alunado galego da F.P. de grau médio. En consecuencia, neste punto foi valorado como suficiente e satisfatoriamente alcanzado o obxectivo pretendido de facilitar o acceso a esta poboación estruturalmente complexa e de irregular distribuíción, reducindo o número de familias profesionais através de criterios ponderados de representatividade.

Táboa II.2.-5. Segmento da poboación total do alunado de F.P. de grau médio, en función das familias profesionais seleccionadas

FAMÍLIAS PROFESIONAIS SELECCIONADAS	N alunos/as	% do total
<i>Administración</i>	1.484	13,7
<i>Electricidade-Electrónica</i>	2.141	19,8
<i>Mantenimento de vehículos autopropulsados</i>	1.526	14,1
<i>Sanidade</i>	627	5,8
<i>Totais</i>	5778	53,4

Os ciclos de grau médio correspondentes a estas familias son sete. *Xestión administrativa* (da familia Administración) comprende un total de 1.300 horas de formación e dispón de 64 unidades/grupos en funcionamento. Na familia Electricidade-Electrónica, *Equipos electrónicos de consumo* conta con 50 unidades e *Equipos e instalacións electrotécnicas* con 65, e en ambos casos o programa formativo chega a un total de 2.000 horas. *Carrocería* e *Electromecánica de vehículos* (da familia Mantenimento de vehículos autopropulsados) dispoñen 19 e 59 unidades, respectivamente, e tamén en ambos casos comprenden 2.000 horas de formación. Finalmente, e pertencentes à familia Sanidade, *Coidados auxiliares de enfermaría* comprende un total de 1.400 horas de formación e dispón de 17 unidades, mentres que *Farmacia* consta de 1.300 horas e dispón de 6 unidades en funcionamento.

Como xa ficou explicado, na formación profesional non se contempla o “curso” como criterio diferenciador de nivel, polo que as unidades básicas de tipo académico da amostra haberán de ser a *Familia Profesional* e o *Ciclo*, caracterizados pola orientación do seu perfil profesional e definidos polos contidos e a duración do seu programa formativo. Os sete ciclos que corresponden às familias seleccionadas teñen como vemos diferentes duracións: os de Administración e Sanidade son de 1300 e 1400 horas, e os de Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Vehículos son de 2000 horas. Isto implica que no primeiro caso a permanencia do alunado no centro practicamente se reduce a un curso académico mentres que no segundo caso se prolonga en dous. Para eliminar as diferenzas que se poderían atribuír a esta circunstancia entre os ciclos de unhas e outras familias decidiu-se harmonizar a composición da amostra tomando en consideración en todos os casos o alunado que se encontrase cursando os primeiros trimestres do seu proceso formativo, con independencia do ciclo e da súa duración total.

A partir desta sólida base, a seguinte etapa comezou co estudo da distribución xeográfica dos ciclos pertencentes a estas familias no territorio galego. Comprobou-se que todas elas teñen presenza nas catro provincias e que a extensión dos seus ciclos polas diferentes zonas xeográficas e localidades conforma un padrón altamente coincidente co observado para o conxunto total dos ciclos de grau médio (vid. *Táboa II.2.-6*).

Esta distribución territorial que situa arredor do 40 % do alunado na provincia da Coruña, do 33 % na de Pontevedra, do 16 % na de Lugo e do 11 % na de Ourense foi utilizada como primeiro criterio para iniciar a selección dos centros entre aqueles que dispuñan de ciclos pertencentes ás catro familias profesionais indicadas.

Táboa II.2.-6. Distribución territorial comparada entre todos os ciclos de F.P. de grau medio e os ciclos das familias profesionais seleccionadas (Xunta de Galicia, 2002a)

	Ciclos F.P. de grau medio			Ciclos das familias seleccionadas		
	Unidades	N alunado	% alunado	Unidades	N alunado	% alunado
A Coruña	212	4453	41,2	111	2268	39,3
Lugo	92	1699	15,7	47	919	15,9
Ourense	56	1002	9,3	38	667	11,5
Pontevedra	158	3660	33,8	84	1924	33,3
<i>Totais</i>	<i>518</i>	<i>10.814</i>	<i>100</i>	<i>180</i>	<i>5778</i>	<i>100</i>

Como segundo criterio considerou-se a proporcionalidade observada no reparto de alunado entre as catro familias, que en termos relativos sitúan “Sanidade” arredor do 11 %, mentres que tanto “Administración” como “Mantenimento de vehículos...” duplican este valor e “Electricidade-Electrónica” o triplica (vid. *Táboa II.2.-7*). Non obstante, levando en conta que a poboación última de referencia é o conxunto do alunado da F.P. de grau medio, previu-se un uso flexible deste criterio e decidiu-se aplicar aquí con menor rixidez as proporcións.

Táboa II.2.-7. Distribución proporcional do alunado entre as familias profesionais seleccionadas

FAMÍLIAS PROFESIONAIS SELECCIONADAS	N alunado	% alunado
<i>Administración</i>	1.484	25,7
<i>Electricidade-Electrónica</i>	2.141	37,0
<i>Mantenimento de vehículos autopropulsados</i>	1.526	26,4
<i>Sanidade</i>	627	10,9
<i>Totais</i>	5778	100

Para definir o número de alumnos/as que haberían de integrar a amostra consideráronse as características e obxectivos da investigación xunto à magnitude da poboación obxecto de estudo. A presente investigación aborda as relacións entre factores persoais e familiares, factores motivacionais, enfoques de aprendizaxe, autoconceito e rendimento através dos datos proporcionados por instrumentos con formato de cuestionários de autoinforme e nun ámbito académico que agrupa un sector inédito do alunado galego (máis de 10.000 alumnos/as) no que estes cuestionários e os seus construtos de referencia carecen de evidencias empíricas. Isto aconsella que para configurar a magnitude da amostra cumpre tomar en consideración un número amplo e suficiente de individuos, en todo caso non inferior ao 5 % da poboación de referencia e preferibelmente superior a 600 alumnos/as.

A combinación destes criterios de distribución territorial, proporcionalidade entre familias e magnitude adecuada determinou a fase final do proceso de selección, resultando unha previsión estimada de 860 alumnos/as pertencentes aos 7 ciclos das familias seleccionadas, repartidos en 25 centros de 15 localidades. A estimación realizouse tomando como base unha ratio de 20 alumnos/as por unidade (Xunta de Galicia, 2002a).

A relación dos centros correspondentes ao alunado da amostra, cuxas localidades aparecen situadas na *Fig. II.2.-4*, é a seguinte:

I.E.S. 12 de Outubro. *Ourense*
I.E.S. A Carballeira. *Ourense*
I.E.S. A Farixa. *Ourense*
I.E.S. A Pinguela. *Monforte de Lemos*
I.E.S. A Piringalla. *Lugo*
I.E.S. A Xunqueira. *Pontevedra*
I.E.S. Abrente. *Ribadavia*
I.E.S. Alfonso X O Sabio. *Cambre*
I.E.S. Ánxel Casal-Monte Alto. *A Coruña*
I.E.S. Armando Cotarelo Valledor. *Vilagarcía de Arousa*
I.E.S. As Mariñas. *Betanzos*
I.E.S. Castro da Uz. *As Pontes de García Rodríguez*
I.E.S. Fermín Bouza Brey. *Vilagarcía de Arousa*
I.E.S. Fernando Wirtz. *A Coruña*
I.E.S. Francisco Daviña Rei. *Monforte de Lemos*
I.E.S. Frei Martín Sarmiento. *Pontevedra*
I.E.S. Lamas de Abade. *Santiago de Compostela*
I.E.S. Marqués de Suanzes. *Ferrol*
I.E.S. Monte de Conxo. *Santiago de Compostela*
I.E.S. Monte Neme. *Carballo*
I.E.S. Pedra da Auga. *Ponteareas*
I.E.S. Politécnico. *Lugo*
I.E.S. Ricardo Mella. *Vigo*
I.E.S. Someso. *A Coruña*
I.E.S. Urbano Lugrís. *A Coruña*

Figura II.2.-4. Localidades dos centros correspondentes ao alunado da amostra



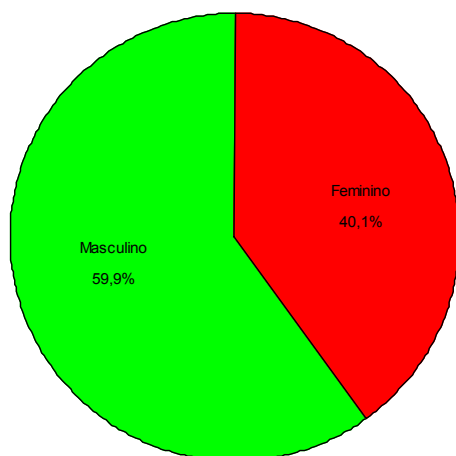
2.6.3. Descrición da amostra

O número real de alumnos/as que participaron nas sesións fixadas para contestar os cuestionários foi de 773. Destes foi necesario descartar 2 debido a que os seus cuestionários presentaban erros xeneralizados de cumprimentación, polo que a amostra definitiva ficou constituída por 771 alumnos/as, que representan o 7,13 % do alunado total da F.P. de grau médio. Non obstante, diversas circunstancias provocaron que 22 alumnos/as non chegasen a realizar a tarefa na súa totalidade e só puideron completar algúns dos cuestionários. Estes alumnos/as, aínda que casos incompletos, foron igualmente incluídos na amostra polo que o tratamento dos datos referidos aos diferentes cuestionários haberán de mostrar a correspondente oscilación no número total de casos.

As características que se describen a continuación toman como base os datos de identificación persoal do alunado e as respostas aos primeiros itens (1 a 16) do *Cuestionário de Datos Persoais, Familiares e Académicos*.

2.6.3.1. Xénero e Idade

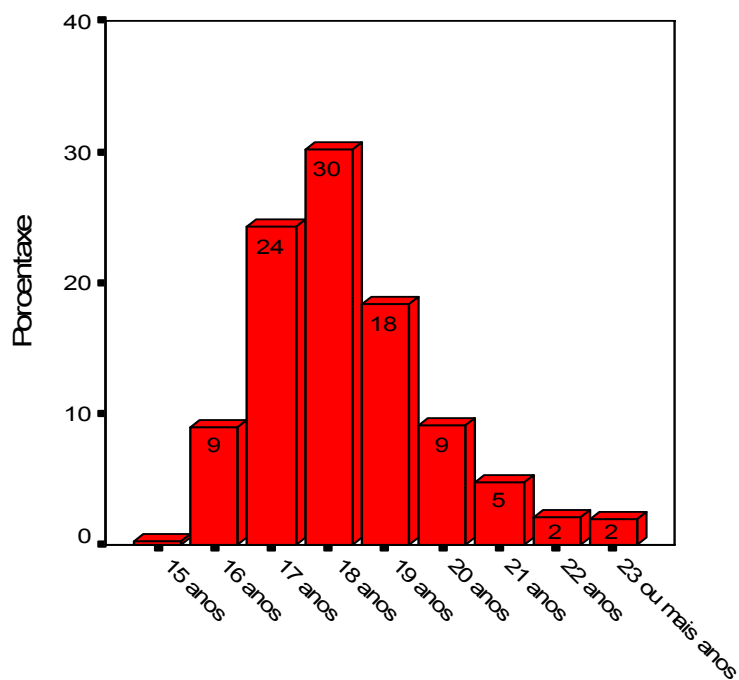
A amostra reflicte de forma xeral as características de xénero e idade que tiñamos indicado para o alunado da formación profesional de grau médio, cuxas particularidades facían referencia a acusados sesgos de xénero en boa parte das familias profesionais e no conxunto total, ademais de presentar unha certa demora na incorporación desde o ensino obrigatorio e mostrar en consecuencia un amplo rango de idades.

Figura II.2.-5. Amostra: Xénero**Táboa II.2.-8. Alunado da amostra: distribución por Xéneros**

Xénero	Frecuencia	%	% acumulada
Feminino	309	40,1	40,1
Masculino	462	59,9	100,0
Total	771	100,0	

O apreciable sesgo masculino da amostra, recollido na *Táboa II.2.-8* e cifrado no 59,9 %, é, con todo, menor do 66 % que se constata no conxunto total do alunado desta etapa educativa (cf. *Táboa II.2.-3*). Pola súa parte, o abano de idades que se recolle na *Táboa II.2.-9* mostra que a maioría do alunado (72 %) posúe 17, 18 ou 19 anos e que por encima de estes (20 ou máis anos) aínda se situa o 18 %. No entanto, outra lectura significativa permite constatar que o 36 % deste alunado se concentra a partir dos 19 anos, mentres que o correspondente aos 15 e 16 anos representa unha cantidade inferior ao 10 %.

Figura II.2.-6. Amostra: Idade

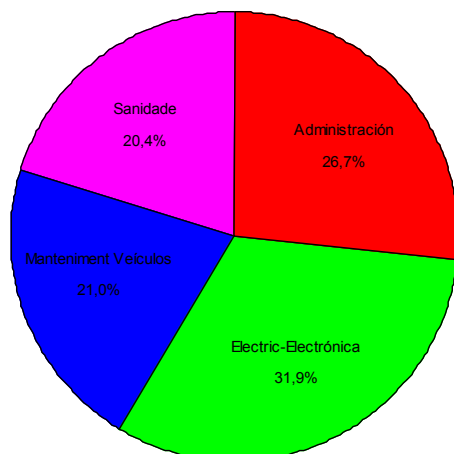


Táboa II.2.-9. Alunado da amostra: distribución por Idades

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

2.6.3.2. *Familia Profesional e Ciclo Formativo*

Figura II.2.-7. Amostra: Familia profesional



As catro familias profesionais ás que pertence o alunado da amostra, cuxo proceso de selección foi comentado no apartado anterior, permiten levar en conta máis da metade (53,4 %) da poboación total do alunado da formación profesional de grao medio (cf. *Táboa II.2.-5*). A distribuíción do alunado da amostra en función das catro familias, recollida na *Táboa II.2.-10*, presenta unha lixeira alteración con relación à distribuíción proporcional orixinal, habida conta da flexibilidade prevista na utilización deste criterio. Unha visión detallada da distribuíción por idades e xéneros en cada unha das familias profesionais pode-se ver na *Táboa II.2.-11*.

Táboa II.2.-10. Alunado da amostra: distribuíción por Familias profesionais

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

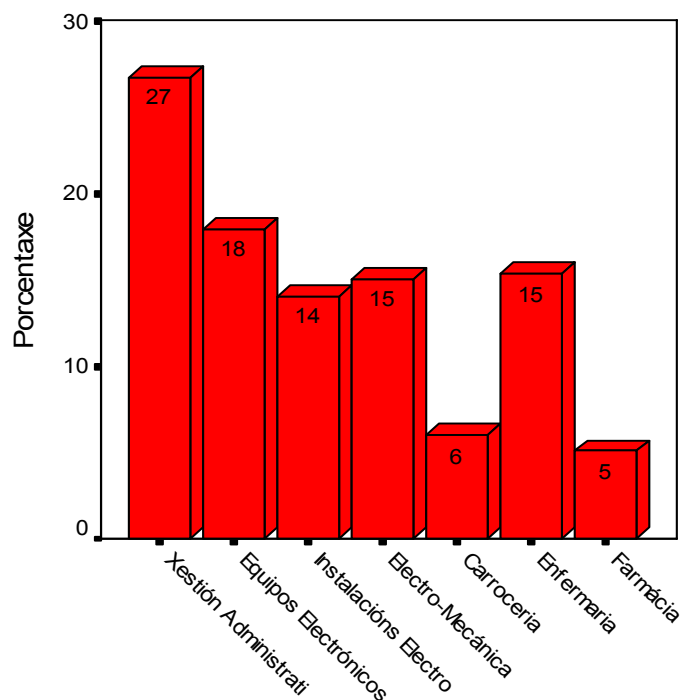
**Táboa II.2.-11. Alunado da amostra:
distribución de Idade e Xénero nas Familias profesionais**

<i>Idade</i>	<i>Xénero</i>	<i>Familia profesional</i>				<i>Totais</i>
		Administración	Electricidade- Electrónica	Mantenimento de Veículos	Sanidade	
15 anos	Feminino				1	1
	Masculino		1			1
	<i>Total</i>		<i>1</i>		<i>1</i>	<i>2</i>
16 anos	Feminino	16	1		14	31
	Masculino	1	19	18		38
	<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>20</i>	<i>18</i>	<i>14</i>	<i>69</i>
17 anos	Feminino	39	1		39	79
	Masculino	11	51	43	2	107
	<i>Total</i>	<i>50</i>	<i>52</i>	<i>43</i>	<i>41</i>	<i>186</i>
18 anos	Feminino	40	1	1	29	71
	Masculino	21	79	58	2	160
	<i>Total</i>	<i>61</i>	<i>80</i>	<i>59</i>	<i>31</i>	<i>231</i>
19 anos	Feminino	28	2		30	60
	Masculino	10	45	26		81
	<i>Total</i>	<i>38</i>	<i>47</i>	<i>26</i>	<i>30</i>	<i>141</i>
20 anos	Feminino	21			10	31
	Masculino	5	27	5	2	39
	<i>Total</i>	<i>26</i>	<i>27</i>	<i>5</i>	<i>12</i>	<i>70</i>
21 anos	Feminino	5			12	17
	Masculino		12	8		20
	<i>Total</i>	<i>5</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>12</i>	<i>37</i>
22 anos	Feminino	1			7	8
	Masculino	1	4	2	1	8
	<i>Total</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>8</i>	<i>16</i>
23 ou máis anos	Feminino	4			6	10
	Masculino	2	2		1	5
	<i>Total</i>	<i>6</i>	<i>2</i>		<i>7</i>	<i>15</i>
<i>Totais</i>		<i>205</i>	<i>245</i>	<i>161</i>	<i>156</i>	<i>767*</i>

* 4 frecuencias perdidas

A distribución do alumnado entre os sete ciclos das catro familias profesionais seleccionadas aparece recollida na *Táboa II.2.-12* e en todos os casos corresponde a alumnos/as que cursaban no seu momento os primeiros trimestres do ciclo formativo, con independencia da duración total do mesmo.

Figura II.2.-8. Amostra: Ciclo formativo

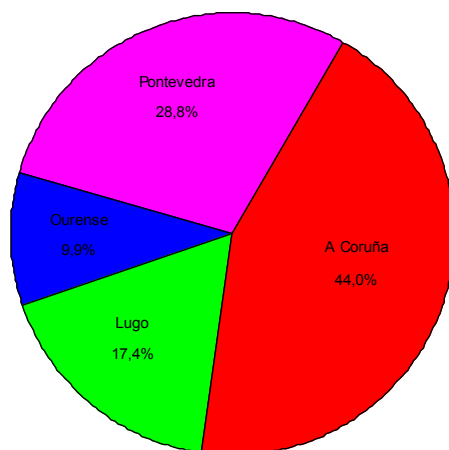


Táboa II.2.-12. Alunado da amostra: distribución por Ciclos formativos

Ciclo	Frecuencia	%	% acumulada
Xestión Administrativa	206	26,7	26,7
Equipos Electrónicos	138	17,9	44,6
Instalacións Electrotécnicas	108	14,0	58,6
Electro-Mecánica	116	15,0	73,7
Carroceria	46	6,0	79,6
Enfermaria	118	15,3	94,9
Farmacia	39	5,1	100,0
Total	771	100,0	

2.6.3.3. *Provincia e Centro*

Figura II.2.-9. Amostra: Provincia



Táboa II.2.-13. Alunado da amostra: distribuíción por Provincias

<i>Provincia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>% acumulada</i>
A Coruña	339	44,0	44,0
Lugo	134	17,4	61,3
Ourense	76	9,9	71,2
Pontevedra	222	28,8	100,0
Total	771	100,0	

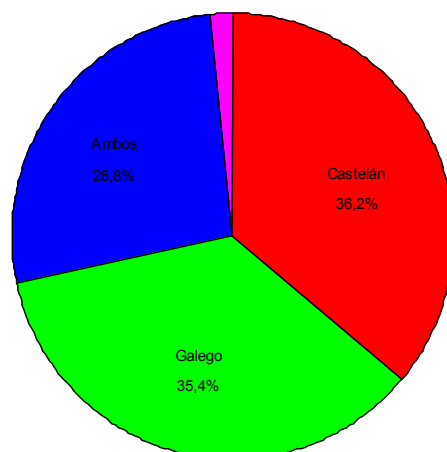
A distribuíción territorial do alunado da amostra, recollida na *Táboa II.2.-13*, axusta-se correctamente ao criterio de selección establecido por provincias (cf. *Táboa II.2.-6*). Pola súa parte, a *Táboa II.2.-14* mostra o número de alumnos/as de cada un dos centros participantes, cuxas localidades xa aparecían situadas na *Figura II.2.-4*.

Táboa II.2.-14. Alunado da amostra: distribución por Centros

Centro	Frecuencia	%	% acumulada
IES 12 de Outubro. Ourense	20	2,6	2,6
IES A Carballeira. Ourense	18	2,3	4,9
IES A Farixa. Ourense	23	3,0	7,9
IES A Pinguela. Monforte	15	1,9	9,9
IES A Piringalla. Lugo	45	5,8	15,7
IES A Xunqueira. Pontevedra	33	4,3	20,0
IES Abrente. Ribadavia	15	1,9	21,9
IES Alfonso X O Sabio. Cambre	11	1,4	23,3
IES Ánxel Casal-Monte Alto. A Coruña	38	4,9	28,3
IES Armando Cotarelo Valledor. Vilagarcía	25	3,2	31,5
IES As Mariñas. Betanzos	28	3,6	35,1
IES Castro da Uz. As Pontes	33	4,3	39,4
IES Fermín Bouza Brey. Vilagarcía	18	2,3	41,8
IES Fernando Wirtz. A Coruña	19	2,5	44,2
IES Francisco Daviña Rei. Monforte	10	1,3	45,5
IES Frei Martín Sarmiento. Pontevedra	41	5,3	50,8
IES Lamas de Abade. Santiago	41	5,3	56,2
IES Marqués de Suanzes. Ferrol	35	4,5	60,7
IES Monte de Conxo. Santiago	55	7,1	67,8
IES Monte Neme. Carballo	35	4,5	72,4
IES Pedra da Auga. Pontearreas	50	6,5	78,9
IES Politécnico. Lugo	64	8,3	87,2
IES Ricardo Mella. Vigo	55	7,1	94,3
IES Someso. A Coruña	26	3,4	97,7
IES Urbano Lugrís. A Coruña	18	2,3	100,0
Total	771	100,0	

2.6.3.4. Língua habitual

Figura II.2.-10. Amostra: Língua habitual



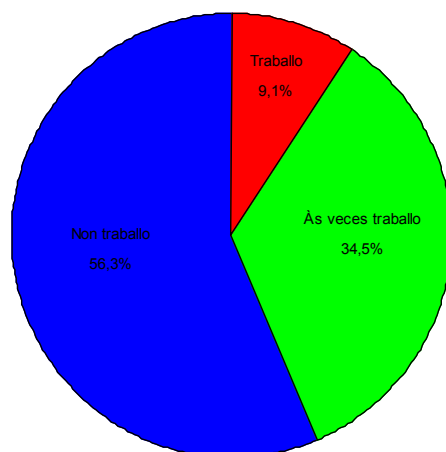
Táboa II.2.-15. Alunado da amostra: Língua habitual

	Língua	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Castelán	279	36,2	36,2	36,2
	Galego	273	35,4	35,5	71,7
	Ambos	207	26,8	26,9	98,6
	Outras	11	1,4	1,4	100,0
	Total	770	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		771	100,0		

Galego e castelán presentan índices parellos (35,4 % e 36,2 %) como linguas habituais exclusivas utilizadas polo alunado da amostra, mentres unha proporción algo menor (26,8 %) declara utilizar ambas simultaneamente. A presenza de outras linguas é inferior ao 1,5 % (vid. Táboa II.2.-15).

2.6.3.5. Actividade laboral

Figura II.2.-11. Amostra: Actividade laboral



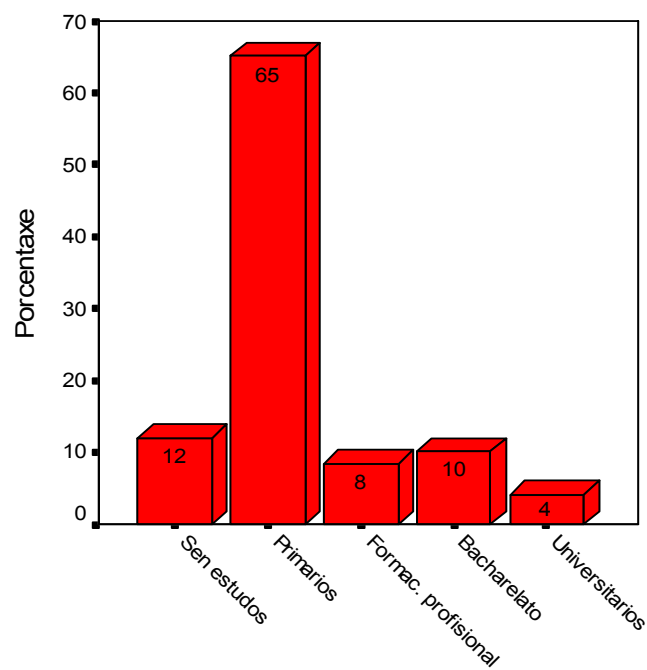
Táboa II.2.-16. Alunado da amostra: Actividade laboral

	<i>Act. laboral</i>	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Traballo	70	9,1	9,1	9,1
	Às veces traballo	266	34,5	34,5	43,6
	Non traballo	434	56,3	56,4	100,0
	Total	770	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		771	100,0		

Segundo recolle a *Táboa II.2.-16*, máis da metade do alunado non desenvolve actividade laboral algunha. No entanto, debe-se salientar que a consideración conxunta dos alumnos/as que están a traballar máis aqueles/as que o fan de forma esporádica ou intermitente mostra unha porcentaxe superior ao 40 %.

2.6.3.6. Nivel de estudos dos pais

Figura II.2.-12. Amostra: Estudos da nai

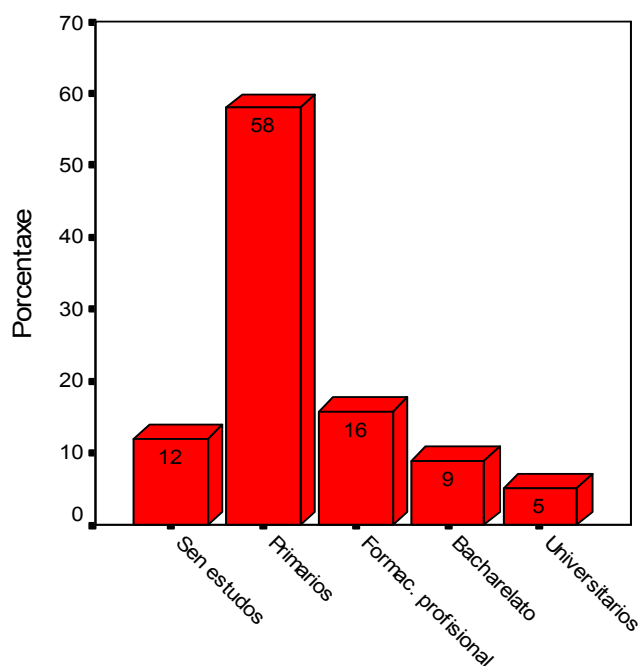


Táboa II.2.-17. Alunado da amostra: Nivel de estudos da nai

Nivel de estudos		Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Sen estudos	92	11,9	12,0	12,0
	Primarios	500	64,9	65,2	77,2
	Formación profesional	65	8,4	8,5	85,7
	Bacharelato	78	10,1	10,2	95,8
	Universitarios	32	4,2	4,2	100,0
	Total	767	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,5		
	Total	771	100,0		

O nivel de estudos das nais e pais do alunado mostra unha distribuíción realmente parella, na que destaca a alta proporción tanto de nais (77 %) como de pais (70 %) que non teñen ultrapasado os estudos primarios (vid. *Táboas II.2.-17 e II.2.-18*). Nos demais niveis a diferenza máis apreciable revela que a porcentaxe de pais (16 %) que teñen realizado formación profesional duplica à de nais (8 %).

Figura II.2.-13. Amostra: Estudos do pai

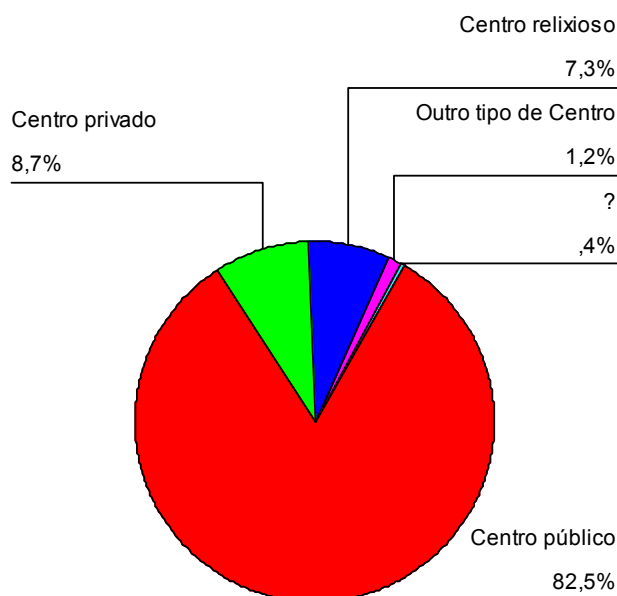


Táboa II.2.-18. Alunado da amostra: Nivel de estudos do pai

	Nivel de estudos	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Sen estudos	91	11,8	12,0	12,0
	Primarios	441	57,2	58,1	70,1
	Formación profesional	120	15,6	15,8	85,9
	Bacharelato	68	8,8	9,0	94,9
	Universitarios	39	5,1	5,1	100,0
	Total	759	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	12	1,6		
Total		771	100,0		

2.6.3.7. Traxectoria escolar e rendimento anterior

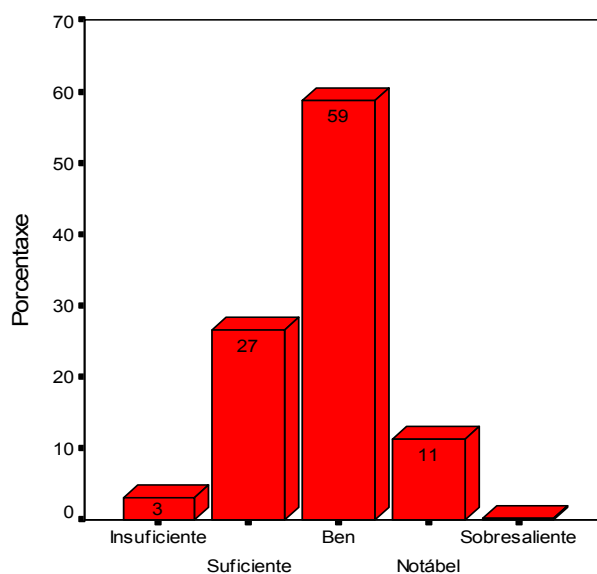
Figura II.2.-14. Amostra: Centro escolar anterior



A maior parte do alunado da amostra (82,5 %) cursou os seus anteriores estudos de primaria e secundaria nun centro público (vid. *Táboa II.2.-19*).

Táboa II.2.-19. Alunado da amostra: Tipo de Centro en estudos anteriores

	Tipo de centro	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Centro público	636	82,5	82,8	82,8
	Centro privado	67	8,7	8,7	91,5
	Centro relixioso	56	7,3	7,3	98,8
	Outro tipo de centro	9	1,2	1,2	100,0
	Total	768	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,4		
Total		771	100,0		

Figura II.2.-15. Amostra: Cualificación global no remate da ESO

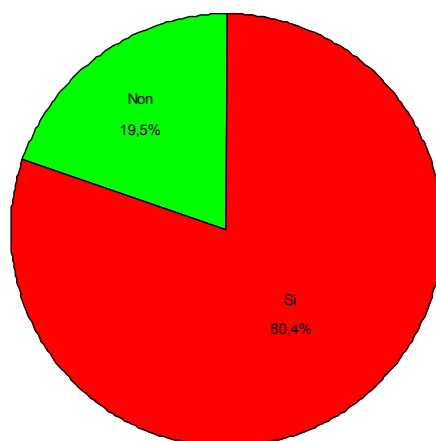
A *Táboa II.2.-20* recolle a información proporcionada polo propio alunado sobre a cualificación global obtida no remate da ESO ou en “estudos aproximadamente equivalentes”. Esta especificación incluí portanto estudos e niveis do anterior sistema educativo, xa que a idade e a traxectoria escolar dunha parte deste alunado foron até o momento actual coincidentes con aquel.

Táboa II.2.-20. Alunado da amostra: Cualificación global no remate da ESO

	Cualificación	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Insuficiente	23	3,0	3,0	3,0
	Suficiente	205	26,6	26,7	29,6
	Ben	452	58,6	58,8	88,4
	Notábel	87	11,3	11,3	99,7
	Sobresaliente	2	,3	,3	100,0
	Total	769	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,3		
Total		771	100,0		

Na traxectoria deste alunado tamén é salientábel que máis do 80 % ten repetido curso, cando menos unha vez, ao longo da súa historia escolar (vid. *Táboa II.2.-21*).

Figura II.2.-16. Amostra: Repetición de curso



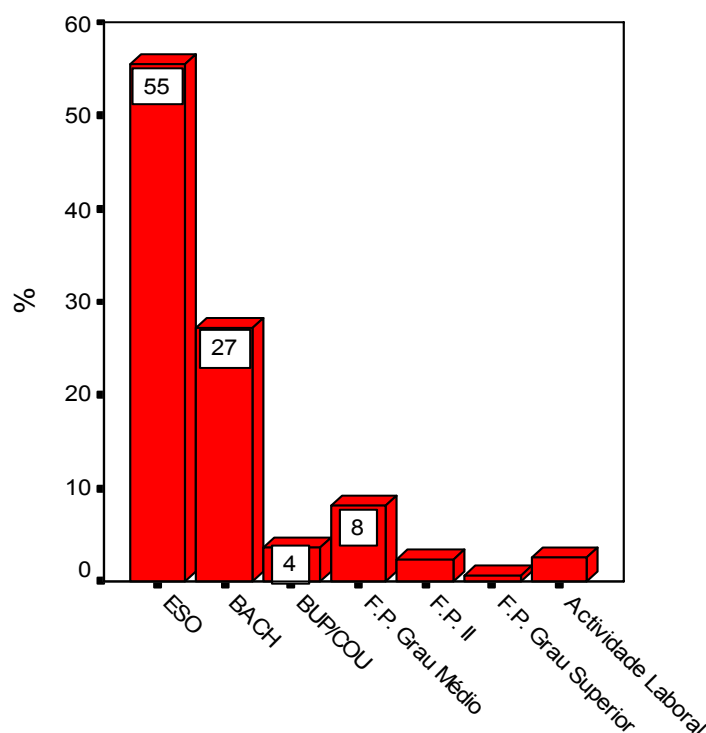
Táboa II.2.-21. Alunado da amostra que repetiu algún curso

	<i>Rep. curso</i>	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	Si	620	80,4	80,5	80,5
	Non	150	19,5	19,5	100,0
	Total	770	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		771	100,0		

Un achegamento complementario à traxectoria escolar deste alunado foi explorado nun segmento da amostra, constituído por 433 alumnos/as, através dun cuestionamento informal sobre as actividades realizadas desde o remate do ensino obrigatorio até o inicio dos actuais estudos de F.P. de grau medio. Mediante este inquérito foi posíbel determinar en cada caso se a transición entre as etapas foi directa ou ben se existiu un periodo intermedio no que o alunado realizou outros estudos ou mesmo actividades laborais.

Na *Táboa II.2.-22* pode-se comprobar que o 55 % deste alunado accedeu desde a ESO à F.P. en primeira opción, mentres que o 45 % restante realizou previamente outros estudos ou actividades. Entre estes salientan aqueles alumnos/as que fixeran a súa opción primeiramente polo bacharelato, conformando un apreciable 27 % que chega ao 31 % se consideramos tamén os que cursaron estes estudos na versión xa desaparecida de BUP/COU. Aínda que unha pequena parte destes casos ten completado os estudos, a maioría corresponde a alumnos/as que cambiaron à F.P. sen rematar o bacharelato.

Figura II.2.-17. Segmento da amostra: Estudos de procedencia

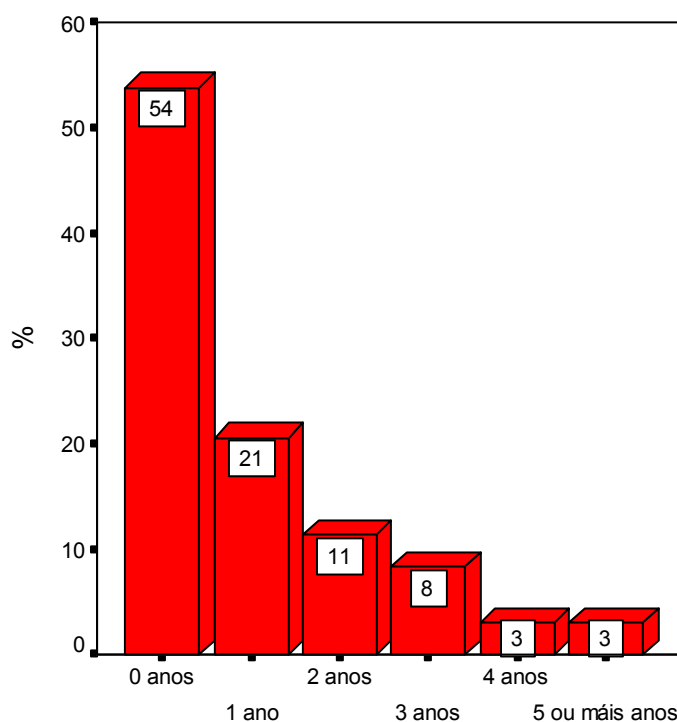


Táboa II.2.-22. Segmento da amostra: Estudos de procedéncia do alunado.

<i>Estudos</i>	Frecuencia	%	% acumulada
ESO	240	55,4	55,4
BACHARELATO	118	27,3	82,7
BUP/COU	16	3,7	86,4
F.P. Grau Médio	35	8,1	94,5
F.P. II	10	2,3	96,8
F.P. Grau Superior	3	,7	97,5
Actividade Laboral	11	2,5	100,0
Total	433	100,0	

Dos outros estudos de procedéncia recollidos, o 8% corresponde a alunado que ten realizado parcial ou totalmente outro ciclo de F.P. de grau médio, e o 3 % a alunado que completou os estudos da antiga F.P. II ou da actual F.P. de grau superior. Finalmente, un 2,5 % accedeu a estes estudos tras desenvolver, xeralmente durante varios anos, algún tipo de actividade laboral.

Finalmente, tamén resulta de interese constatar os anos transcorridos entre o remate do ensino obrigatorio e o inicio dos actuais estudos de F.P. de grau médio. Como se pode observar na *Táboa II.2.-23*, arredor do 54 % deste alunado fixo a transición de forma directa e o seu caso aparece recollido con “0 anos”. No entanto, o 46 % restante non accedeu directamente, pois optou previamente por outros estudos ou actividades nas que pudo investir un ano (21 %), dous anos (11 %), tres anos (8 %), catro anos (3 %) e cinco ou máis anos (3 %).

Figura II.2.-18. Segmento da amostra: Anos desde o ensino obrigatorio**Táboa II.2.-23. Segmento da amostra: Anos transcorridos entre o remate do ensino obrigatorio e o inicio dos estudos actuais.**

Anos	Frecuencia	%	% acumulada
0 anos	233	53,8	53,8
1 ano	89	20,6	74,4
2 anos	49	11,3	85,7
3 anos	36	8,3	94,0
4 anos	13	3,0	97,0
5 ou máis anos	13	3,0	100,0
Total	433	100,0	

2.6.3.8. *Rendimento actual: cualificacións e grupos de rendimento*

Como xa se explicou no proceso de selección, e coa finalidade de evitar interferencias derivadas das diferentes duracións dos ciclos, todos os alumnos/as da amostra se encontraban cursando os trimestres iniciais do seu proceso formativo. Pola mesma razón decidiu-se recoller en todos os casos as cualificacións académicas referidas ao primeiro trimestre cursado polo alunado, levando en conta que a maior duración de algúns dos ciclos impedía a recolla das súas cualificacións finais.

O acceso às cualificacións escolares do alunado encontrou dificultades en certos casos e non foi posíbel consignar os datos relativos a 91 alumnos/as da amostra, polo que esta información sobre o rendimento actual corresponde a un total de 680 alumnos/as.

Levando en conta que as cualificacións oficiais utilizan unha escala numérica de 1 a 10, calculou-se para cada alumno/a a média aritmética das cualificacións obtidas nos diferentes módulos que compoñen o seu programa formativo e a cifra resultante foi incorporada directamente na variábel *cualificación numérica*.

Para distribuir o alunado en función da cualificación en tres grupos de rendimento (baixo, medio e alto) recorreu-se ao criterio estándar de utilizar os percentis 25 e 75 como puntos críticos. Desta operación obtivemos 4,44 e 6,28 como cualificacións críticas correspondentes e o resultado final da distribución ficou así:

- grupo de baixo rendimento: incluí o alunado con unha cualificación numérica inferior a 4,44, que se corresponde co sector situado baixo o percentil 25.
- grupo de medio rendimento: incluí o alunado con unha cualificación comprendida entre 4,44 e 6,28, que se corresponde co sector situado entre os percentis 25 e 75.
- grupo de alto rendimento: incluí o alunado cuxa cualificación é superior a 6,28, que se corresponde co sector situado sobre o percentil 75.

A composición resultante dos tres grupos é a que se recolle na *Táboa II.2.-24*, indicando para cada un deles a cualificación média, o número de alumnos/as e a porcentaxe correspondente.

Táboa II.2.-24. Distribuíción do alunado da amostra segundo os grupos de rendimento

	Cualificación média	N	%
Grupo de Baixo Rendimento	3,64	170	25,0
Grupo de Médio Rendimento	5,37	349	51,3
Grupo de Alto Rendimento	7,16	161	23,7
<i>Total</i>	<i>5,36</i>	<i>680</i>	<i>100</i>

3. ANÁLISE E DISCUSIÓN DOS RESULTADOS

3.1. DESCRICIÓN XERAL DOS RESULTADOS

3.1.1. Variábeis persoais, familiares e académicas

3.1.1.1. *Estrutura e organización das variábeis na amostra*

As análises factoriais realizadas para as diferentes seccións do Cuestionário de Datos Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA) permitiron identificar os factores ou dimensións relevantes en cada un dos catro ámbitos seguintes:

- Concepcións do fracaso escolar e Intereses “culturais” do alunado
- Condicións de estudo na casa
- Atitudes familiares ante o estudo
- Metas académicas do alunado

A *Táboa II.3.-1* recolle a estrutura factorial referida ao primeiro destes ámbitos, que revela dous factores para as *Concepcións do fracaso escolar* e tres para os *Intereses “culturais” do alunado*. A varianza total explicada polos cinco factores alcanza o 58 % para o conxunto desta subescala.

O factor II, que denominamos *Concepción formativa do fracaso escolar*, agrupa os itens 18, 19 e 20 e representa unha visión que entende o fracaso como “non formación”, isto é, que os coñecimentos e materias escolares non contribúen á formación e ao desenvolvemento persoal do alunado.

Unha visión oposta ven representada polo factor III (ítems 17, 21 e 22), denominado *Concepción institucional do fracaso escolar* pois identifica este coa obtención de baixas cualificacións e coas repeticións de curso.

Táboa II.3.-1. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Concepcións do fracaso escolar e Intereses culturais do alumnado”

Item	Comunalidades	Factores					
		I	II	III	IV	V	
24. Na miña casa cómprase todos os días algún periódico	,620	,772					
23. Leo diariamente algún periódico.	,625	,744					
19. Para min o fracaso escolar é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en todos os sentidos	,629		,784				
18. Para min o fracaso escolar é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe	,537		,657				
20. Para min o fracaso escolar é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida	,512		,650				
21. Para min o fracaso escolar é repetir curso	,671			,802			
22. Para min o fracaso escolar é non acadar as cualificacións que espero ou merezo	,520			,630			
17. Para min o fracaso escolar é suspender en varias materias	,524			,561			
26. Escoito habitualmente outros programas radiofónicos	,576				,750		
25. Escoito habitualmente os programas informativos da radio	,533				,667		
27. Gústame a TVG (Televisión Galega)	,648					,759	
28. Leo normalmente algún libro de literatura galega.	,590					,734	
% da Varianza	Factores		15,285	13,057	12,029	9,020	8,832
	Total		58,223				

Pola súa parte, os factores I, IV e V veñen a organizar unha serie de intereses “culturais” do alumnado:

O factor I (itens 23 e 24) revela o *Interese polos periódicos diários* e fai referencia tanto à sua lectura como à presenza dos mesmos no ámbito familiar.

O factor IV (itens 25 e 26) é indicativo do *Interese polos programas de rádio*, tanto en xeral como tamén de forma específica os de tipo informativo.

Finalmente, o factor V (itens 27 e 28) parece englobar un interese xeral polo mundo sócio-cultural galego, representado explicitamente pola televisión e a literatura, e en tal sentido foi denominado *Interese pola TV e literatura galegas*.

Con relación ao segundo dos ámbitos mencionados, temos identificado catro factores relativos a percepción do alunado sobre as *Condicións de estudo na casa*, que no seu conxunto explican o 49 % da varianza total (vid. *Táboa II.3.-2*).

O factor I (itens 29, 30, 31, 32 e 33) agrupa as *Condicións materiais do estudo*, facendo referencia ao lugar, mobiliário, luminosidade e dispoñibilidade do material básico.

O factor II (itens 36, 38, 39, 40 e 42) é nomeado *Control familiar e axudas familiares no estudo* pois incluí a supervisión familiar sobre as tarefas escolares para realizar na casa, a existencia no fogar de materiais de consulta e a suxestión do seu uso, e tamén a axuda directa que a familia presta nas dificultades do traballo escolar.

O factor III (itens 34, 35 e 37), nomeado *Uso de recursos, organización e reforzo de materias*, fai referencia à utilización de recursos externos como as bibliotecas, à organización do tempo entre as actividades para realizar e à asistencia a clases de reforzo de algunhas materias.

O factor IV (itens 41 e 45) reflecte a condición de o alunado tomar as súas propias decisións sobre as actividades de estudo e tamén sobre outras actividades complementarias e extraescolares, polo que foi denominado *Autonomía nas decisións sobre o estudo*.

Táboa II.3.-2. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Condicións de estudo na casa”

Item	Comunalidades	Factores			
		I	II	III	IV
30. O espazo/lugar que dispoño é adecuado.	,667	,808			
31. As condicións de luminosidade son boas.	,617	,741			
33. Cando me poño a estudar teño a man todo o que podo necesitar.	,460	,612			
32. A mesa que utilizo está libre de materiais que podan distraerme.	,404	,602			
29. Habitualmente estudio nun lugar fixo.	,355	,557			
39. Meu pai/miña nai ou a familia exíxennme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír cos amigos/as...).	,632		,749		
38. Meu pai/miña nai ou a familia diariamente pregúntanme sobre os deberes que debo facer na casa.	,563		,744		
40. Meu pai/miña nai ou a familia sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar.	,485		,675		
42. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademais do libro de texto.	,360		,586		
36. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.	,350		,397		
37. Acudo á Biblioteca do centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.	,599			,724	
34. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia.	,523			,600	
35. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias.	,265			,433	
45. Xeralmente son eu quen elixe as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...).	,621				,768
41. Son eu quen decide cando e como estudar.	,502				,652
% da Varianza	Para cada factor	19,842	13,392	8,976	7,144
	Total	49,354			

O ámbito das *Atitudes familiares ante o estudo* recolle diversos aspectos relativos à percepción que o alunado ten sobre as opinións, comportamentos e reaccións da súa familia en función da propia conduta escolar. Estrutura-se este ámbito através de cinco factores, identificados segundo se pode ver na *Táboa II.3.-3*, que explican o 56 % da varianza total.

O factor I (itens 51, 52 e 53) incide sobre a *Confianza nas capacidades e no esforzo* que a familia mostra en relación coa mellora escolar e coa superación das dificultades.

O factor II (itens 47, 48 e 49) reflecte os *Reforzos do rendimento* do alunado que a familia realiza mediante recompensas e loubanzas polos resultados, elóxios polo esforzo realizado e a non comparación das cualificacións coas dos compañeiros/as.

O factor III (itens 46, 50 e 55) expresa a *Satisfacción cos resultados* do alunado, que a familia manifesta en relación coas cualificacións escolares actuais e coa virtual finalización exitosa dos seus estudos.

O factor IV (itens 43 e 44) revela a *Colaboración co centro escolar* por parte da familia, tanto por requerimento do tutor/a ou do profesorado como por iniciativa propia para se interesar polo desenvolvemento académico do alunado.

O factor V (itens 54 e 56) recolle as *Expectativas sobre o futuro académico e profesional* do alunado que a familia posuí, sobre a continuación de estudos superiores e sobre o desenvolvemento profesional, mesmo de actividades semellantes às que desempeñan os seus membros adultos.

Táboa II.3.-3. CDPFA: Estructura factorial da subescala “Atitudes familiares ante o estudo”

Item	Comunalidades	Factores					
		I	II	III	IV	V	
51. Meu pai/miña nai ou a familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.	,703	,827					
52. Meu pai/miña nai ou a familia cren que co meu esforzo e traballo poden mellorar as calificacións.	,627	,762					
53. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que seguir estudando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo.	,426	,421					
49. Meu pai/miña nai ou a familia normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas.	,554		,694				
47. Meu pai/miña nai ou a familia recompénsanme ou elóxianme cando obteño boas notas.	,574		,675				
48. Meu pai/miña nai ou a familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase.	,435		,582				
46. Meu pai/miña nai ou a familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.	,630			,740			
55. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos.	,392			,588			
50. Meu pai/miña nai ou a familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase.	,506			,542			
44. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente acuden ao centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias.	,643				,763		
43. Meu pai/miña nai ou a familia acuden ao centro cando o tutor ou a titora os chama.	,648				,762		
54. Meu pai/miña nai ou a familia esperan que cando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade.	,716					,759	
56. Meu pai/miña nai ou a familia gustaríalles que no futuro me adicase á profesión que ten meu pai ou miña nai.	,454					,590	
% da Varianza	Para cada factor		16,443	13,034	9,863	8,665	8,216
	Total		56,222				

Con relación às *Metas académicas* do alunado –o último destes catro ámbitos explorados mediante o CDPFA– obtivo-se con claridade unha solución factorial de tres componentes que explican o 49 % da varianza total e que recollen os tres tipos de metas encontradas por Hayamizu e Weiner (1991).

Táboa II.3.-4. CDPFA: Estructura factorial da subescala “Metas académicas do alunado”

Item	Comunalidades	Factores		
		I	II	III
64. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai e meu pai.	,634	,795		
63. Esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o intelixente que son.	,639	,793		
65. Esfórzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai e meu pai.	,482	,684		
62. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas.	487	,664		
61. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser o que mellor notas saque.	,397	,561		
70. Esfórzome nos meus estudos para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia.	,268	,444		
58. Esfórzome nos meus estudos porque me resulta interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.	,646		,802	
57. Esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.	,565		,745	
59. Esfórzome nos meus estudos porque me gusta e interesa o que estou estudiando.	,525		,721	
60. Esfórzome nos meus estudos porque me sinto moi bien cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo.	,505		,692	
67. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir un bon traballo no futuro.	,592			,755
66. Esfórzome nos meus estudos porque quero finalizar ben os meus estudos actuais.	,463			,629
69. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro.	,411			,594
68. Esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.	,333			,572
% da Varianza	Para cada factor	23,532	15,537	10,555
	Total		49,625	

Como se pode comprobar na *Táboa II.3.-4*, o factor I agrupa os itens 61, 62, 63, 64, 65 e 70 e describe as *Metas de reforzo social*, un tipo de metas de rendimento orientadas à obtención de recompensas, loubanzas e admiración por parte da familia, as amizades e os compañeiros/as e à evitación de castigos, admoestacións ou rexeitamentos.

O factor II (itens 57, 58, 59 e 60) describe as *Metas de aprendizaxe*, que expresan a motivación intrínseca pola aprendizaxe e pola adquisición de novos coñecimentos, ao tempo que revelan o interese pola realización e resolución das tarefas e actividades escolares.

O factor III (itens 66, 67, 68 e 69) describe as *Metas de logro*, un segundo tipo de metas de rendimento orientadas neste caso à consecución de bons resultados escolares e à procura dunha boa posición social e laboral.

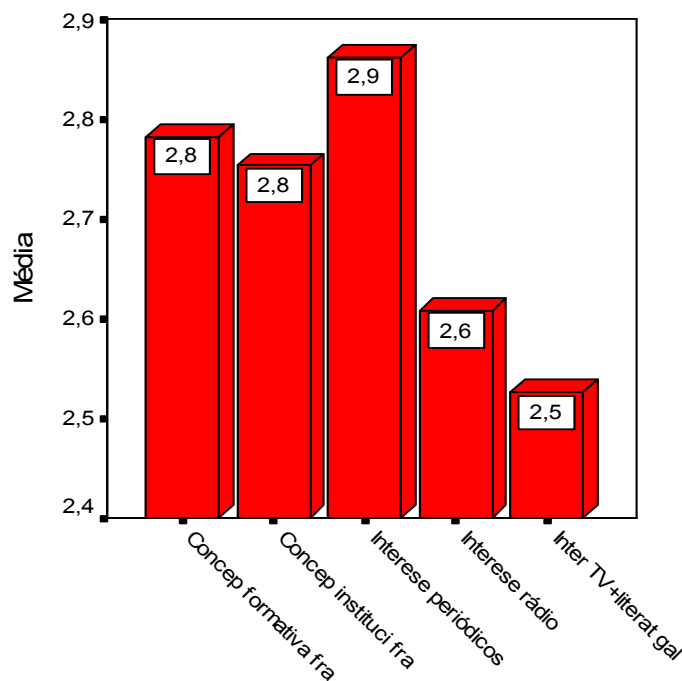
As análises de fiabilidade realizadas para cada unha destas subescalas mostran coeficientes alpha xeralmente baixos (entre ,2319 e ,4158), aínda que previsíbeis se levamos en conta que se trata das seccións dun cuestionario de natureza basicamente exploratoria e non destinado a medir con precisión construtos establecidos. No entanto, os coeficientes resultan claramente maiores realizando a análise conxuntamente para os 17 factores extraídos, en cuxo caso o total resultante ven a situar-se en $\alpha = ,6178$.

Unha visión máis detallada das análises factoriais realizadas para as catro seccións do *Cuestionario de Datos Persoais, Familiares e Académicos* (CDPFA) pode ser consultada no *Apéndice documental*, no apartado de *Información estatística*.

3.1.1.2. Pontuacións médias das variábeis persoais, familiares e académicas no alunado da amostra

As puntuacións médias na subescala *Concepcións do fracaso escolar e Intereses “culturais” do alunado* revelan niveis practicamente parellos para as concepcións *formativa e institucional* entre o alunado da amostra, mentres que as puntuacións médias dos intereses aparecen máis diferenciadas, correspondendo a máis alta a *Interese polos periódicos diários* e a máis baixa a *Interese pola TV e literatura galegas* (vid. Fig. II.3.-1). En todo caso, unhas e outras son puntuacións discretas ou mesmo baixas.

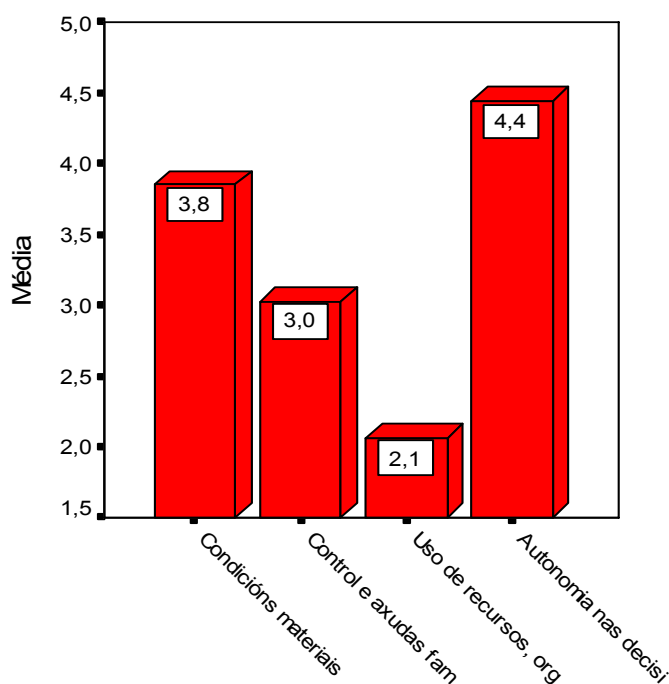
Figura II.3.-1. CDPFA: puntuacións médias na subescala “Concepcións do fracaso escolar e Intereses “culturais” do alunado”.



A subescala *Condicións de estudo na casa* (vid. Fig. II.3.-2) mostra a puntuación máis elevada en *Autonomía nas decisións sobre o estudo*, un resultado coerente coa natureza pós-obrigatoria desta etapa educativa e co amplo rango de idades do alumnado. Maior atención merece a puntuación máis baixa, que corresponde a *Uso de recursos, organización e reforzo de materias*, pois as mesmas características de etapa e idade ben poderían levar-nos a esperar unha puntuación maior. Probabelmente a especificidade curricular da formación profesional de grao medio e a particular dinámica do proceso escolar nestes grupos debe proporcionar unha boa parte da explicación para este uso máis restrinxido dos recursos externos e da organización do estudo persoal.

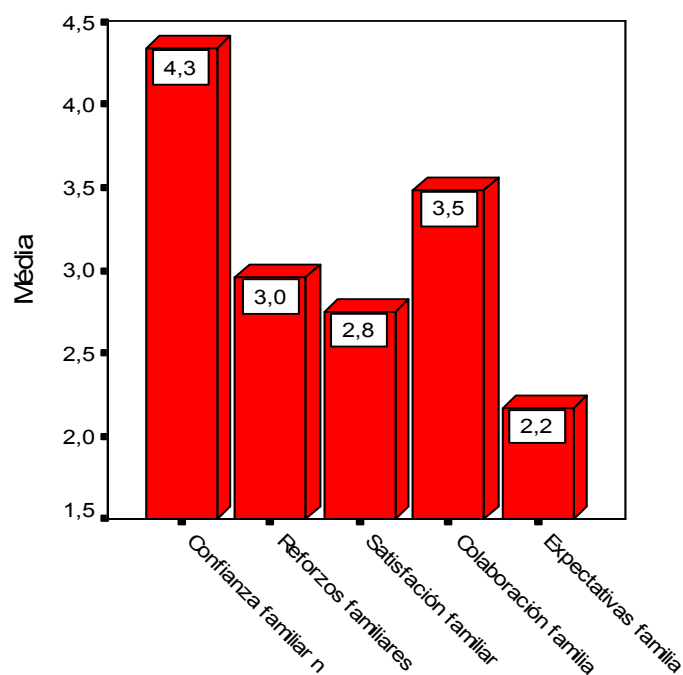
Pola súa parte, a puntuación en *Condicións materiais do estudo* indica unha apreciación positiva do alumnado mentres que a correspondente a *Control familiar e axudas familiares no estudo* se revela máis baixa, aínda que nunha situación intermedia con relación aos demais aspectos da subescala.

Figura II.3.-2. CDPFA: puntuacións medias na subescala “Condicións de estudo na casa”.



As puntuacións médias da subescala *Atitudes familiares ante o estudo*, recollidas na *Figura II.3.-3*, indican en primeiro lugar que o alunado da amostra percebe un alto grao de *Confianza familiar nas suas capacidades e esforzo* e portanto sente que a sua familia “cre” nas suas posibilidades actuais como estudante. En segundo lugar, as puntuacións en *Colaboración familiar co centro* e *Reforzo familiar dos resultados* indican que o alunado en xeral ve de forma moderada as atitudes que a sua familia mostra nestes aspectos, mentres que a puntuación referida a *Satisfacción familiar cos resultados* tende a declinar. Finalmente, a puntuación máis baixa corresponde a *Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional*, o que semella un resultado en boa parte contraditorio coa alta puntuación reflectida en *Confianza familiar nas capacidades e esforzo*.

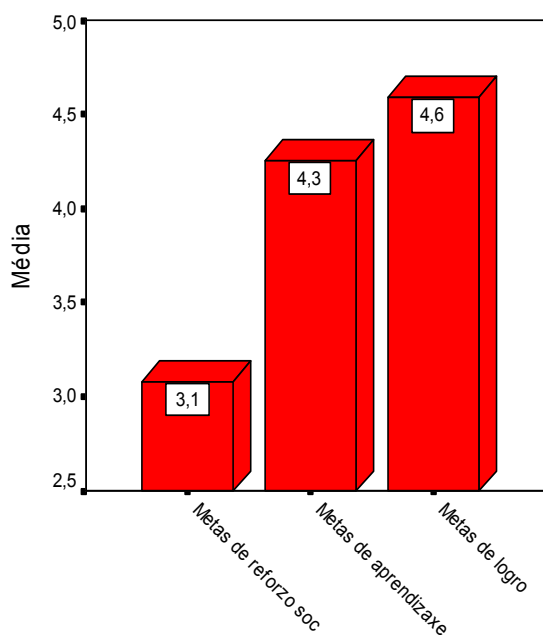
Figura II.3.-3. CDPFA: puntuacións médias na subescala “Atitudes familiares ante o estudo”.



Sobre este último aspecto, e sen descartar outras explicacións, cumpre anotar que entre o par de itens que forman este factor de *Expectativas ...* o nº 56 refere explicitamente o gusto da familia pola dedicación do aluno/a no futuro “à profesión que ten o meu pai ou a miña nai”. Se levamos en conta que máis do 70 % dos pais do alunado da amostra non ten realizado formación por encima dos estudos primarios (cf. *Figs. II.2.-10 e II.2.-11*) é previsíbel que na súa maioría desempeñen profesións de baixa ou moderada cualificación e que portanto, tanto eles mesmos como os seus fillos/as, compartan expectativas de desempeño profesional máis ambiciosas e acordes coa formación que actualmente están a desenvolver.

Por último, e con relación à subescala de *Metas académicas* (vid. *Fig. II.3.-4*), a puntuación máis alta corresponde às *Metas de logro*, seguidas a pouca distancia polas *Metas de aprendizaxe*, mentres que as *Metas de reforzo social* obteñen a puntuación máis baixa, o que significa que unha grande parte deste alunado de formación profesional intenta combinar as metas de aprendizaxe e as metas de logro mostrando interese por aprender e por obter bons resultados, perseguindo a adquisición de coñecimentos e a consecución dunha boa posición social e profesional.

Figura II.3.-4. CDPFA: puntuacións médias na subescala “Metas académicas”.



3.1.2. Atribuícións causais do rendimento académico

3.1.2.1. Estructura e organización das atribuícións na amostra

A análise factorial realizada coas sete subescalas orixinais de EACM mostra unha solución de dous factores que explican o 49 % da varianza total, como se recolle na *Táboa II.3.-5*. O factor I agrupa as atribuícións claramente externas, como a sorte, a facilidade das materias e o profesorado, máis unha interna, como a baixa capacidade, que comparte coas anteriores o seu carácter de causa incontrolábel. O factor II agrupa as atribuícións internas, como alto esforzo, escaso esforzo e alta capacidade, que ademais comparten a característica de seren percebidas baixo o control da persoa.

Táboa II.3.-5. Análise factorial das subescalas EACM

Subescalas	Comunalidades	Factores	
		I	II
S-RA: Atribuíción à Sorte, do Rendimento Académico	,690	,822	
FM-ARA: Atribuíción à Facilidade das Matérias, do Alto Rendimento Académico	,530	,719	
PF-BRA: Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento Académico	,456	,674	
BC-BRA: Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento Académico	,354	,592	
AE-ARA: Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento Académico	,623		,785
EE-BRA: Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Académico	,447		,656
AC-ARA: Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento Académico	,359		,586
% da Varianza	Factores	29,318	20,092
	Total	49,411	
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,6159	,6565
	Total	,7252	

Xunto à análise das subescalas orixinais, realizou-se unha análise exploratória completa de EACM que permitiu comprobar a adecuación dos seus construtos ao alunado da amostra, ao tempo que revelou unha particular estruturación das atribuícións referidas à sorte e à facilidade das materias neste alunado de formación profesional.

Táboa II.3.-6. EACM: Estrutura factorial no alunado da amostra

Ítem *	Comunalidades	Factores					
		I	II	III	IV	V	VI
24	,485	,652					
4	,516	,618					
15	,421	,551					
8	,454	,535					
1	,315	,519					
5	,328	,428					
11	,391	,414					
20	,467			,366			
10	,457		,651				
3	,444		,650				
18	,547		,600				
22	,512		,600				
17	,373		,534				
6	,582			,753			
13	,565			,732			
23	,411			,462			
2	,677				,813		
9	,636				,763		
16	,533				,636		
14	,559					,676	
7	,462					,642	
21	,531					,568	
12	,542						,699
19	,528						,660
% da Varianza	Factores	14,090	9,750	8,196	6,346	5,780	4,735
	Total	48,897					
Fiabilidade (coefic. alpha)	Factores	,6126	,6221	,6540	,6238	,6276	,6268
	Total	,6766					

* O texto completo dos ítems EACM pode ser consultado no *Apéndice documental*.

Como se pode comprobar na *Táboa II.3.-6*, a estruturación factorial das atribuícións EACM obtén unha solución de seis factores para o alunado da amostra, con unha varianza explicada do 49 %. O factor I agrupa de forma consistente os itens relativos a “atribuíción à sorte do rendimento académico en xeral” (S-RA) máis aqueles relativos a “atribuíción à facilidade das materias do alto rendimento académico” (FM-ARA), polo que no noso caso este factor deberá ser renomeado *Atribuíción à sorte e à facilidade das materias, do rendimento*. Os demais factores son coincidentes coas cinco subescalas restantes, polo que a nosa estrutura factorial fica explicada como segue:

- O factor I agrupa a *Atribuíción à sorte e à facilidade das materias, do rendimento* en xeral (SFM-R) e significa que o alunado considera que o seu rendimento (tanto o baixo como o alto) depende fundamentalmente do azar e da maior ou menor facilidade que as materias teñan para el. En todo caso, vemos que se trata de causas externas e alleas à persoa e en tal sentido esta non se sente responsable dos resultados que obtén.

- o factor II recolle a *Atribuíción ao profesorado, do baixo rendimento* (PF-BR), o que igualmente significa situar a responsabilidade nunha causa externa e sobre a que a persoa entende que non ten control.

- O factor III expresa a *Atribuíción ao escaso esforzo, do baixo rendimento* (EE-BR), o que supón probabelmente a máis clara asunción de responsabilidade persoal porque neste caso a causa sinalada é percebida baixo o control da persoa e ademais o resultado que se avalía é precisamente o baixo rendimento alcanzado.

- O factor IV refere a *Atribuíción à alta capacidade, do alto rendimento* (AC-AR), que tamén nos situa no plano da asunción persoal de responsabilidade, aínda que neste caso sabemos que a percepción de control que as persoas cren posuír sobre as súas capacidades pode ser bastante diferente.

· O factor V conforma a *Atribución à escasa capacidade, do baixo rendimento* (EC-BR), constituindo unha tendencia que en xeral actua de forma particularmente negativa sobre o plano motivacional porque ao propio tempo que a persoa se responsabiliza do seu baixo rendimento xeralmente considera que as capacidades son inmodificábeis e que portanto non ten control sobre a causa indicada.

· O factor VI constitui a *Atribución ao alto esforzo, do alto rendimento* (AE-AR) e significa igualmente que a persoa se responsabiliza dos seus resultados, neste caso, dos seus resultados positivos.

A particularidade que presenta o alunado galego de formación profesional unificando nun mesmo factor as atribucións à sorte e à facilidade das materias non aparece no alunado galego da ESO, cuxos resultados se acomodan aos sete tipos de atribucións previstos nas subescalas EACM (Barca e Peralbo, 2002a), mais si parece coincidir coa estruturación obtida recentemente por Mascarenhas (2003) con unha amostra de alunado brasileiro de educación secundaria e utilizando a correspondente adaptación do mesmo cuestionário EACM. Efectivamente o primeiro dos seis factores encontrados por esta autora aparece descrito como *Atribución do Rendimento Académico à Facilidade das Matérias ou Sorte (FMS-RA)* mentres que nos demais factores non se aprecian diferenzas relevantes, como tamén ocorre no noso caso.

Coa finalidade de completar a validación da nosa estrutura factorial, os seis factores foron submetidos à análise de segunda orden obtendo unha solución de dous componentes que explican o 49 % da varianza total (vid. *Táboa II.3.-7*). Pode-se comprobar que o significado destes dous factores de segunda orden é idéntica à que resulta da análise das subescalas orixinais:

- o factor I agrupa as *Atribuícións Incontrolábeis e Externas* (sorte e facilidade das materias, profesorado e escasa capacidade)
- o factor II reúne as *Atribuícións Controlábeis e Internas* (alto esforzo, escaso esforzo e alta capacidade).

Táboa II.3.-7. EACM: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Factores 1ª orden	Comunalidades	Factores	
		I	II
SFM-R: Atrib. à Sorte e à Facilidade das materias, do Rendimento	,594	,770	
PF-BR: Atrib. ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,507	,712	
EC-BR: Atrib. à Escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	,421	,649	
AE-AR: Atrib. ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	,572		,756
EE-BR: Atrib. ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	,442		,646
AC-AR: Atrib. à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,417		,617
% da Varianza	Factores	26,445	22,776
	Total	49,221	
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,5568	,5571
	Total	,6766	

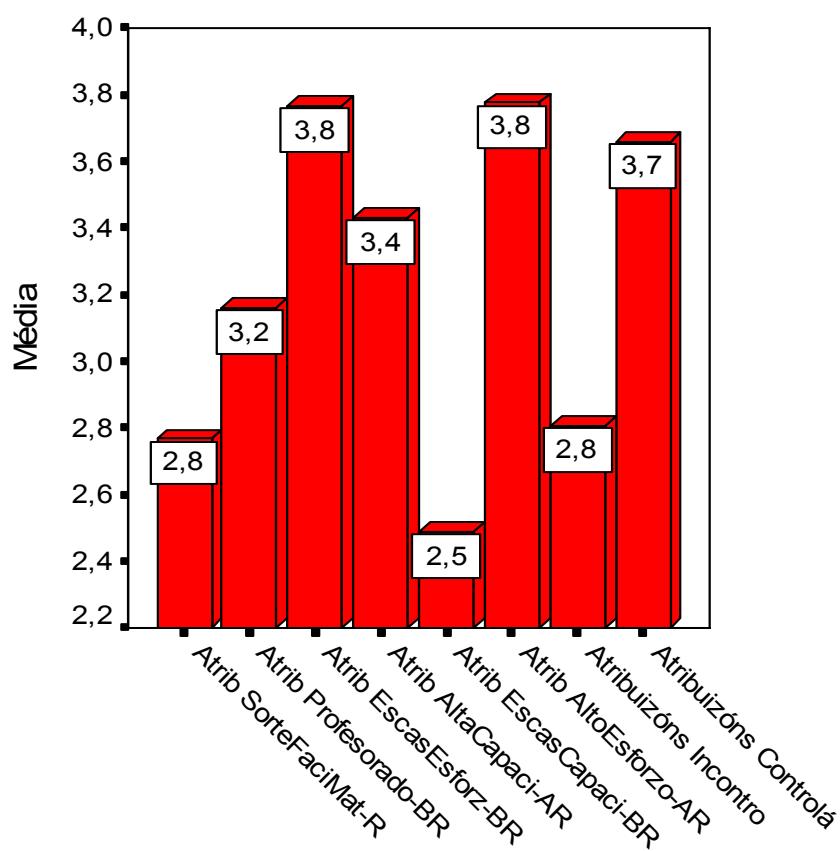
A variación que introducimos para nomear estes dous factores consistente en priorizar a característica de “controlábeis/incontrolábeis” sobre a de “internas/externas” non só obedece à utilidade imediata de diferenciar os resultados de unha e outra análise. Segundo a nosa interpretación o criterio de “controlabilidade” é máis clarificador tanto na caracterización de cada factor como na diferenciación entre eles pois, se ben o factor II agrupa unicamente atribuícións internas (alto e escaso esforzo, alta capacidade), o factor I agrupa atribuícións externas (sorte e facilidade das materias, profesorado) e unha interna (escasa capacidade).

De facto as atribuícións referidas à capacidade son as que marcan a relevancia da significación en tanto que son consideradas sempre como internas, mais non ocorre o mesmo coa percepción que as persoas teñen sobre a súa variabilidade e sobre o seu grao de control. Cumpre lembrar que unha parte do alunado posúe unha concepción incremental da capacidade que vai asociada ao esforzo e à significación mesma da aprendizaxe, mentres que outra parte do alunado concibe a capacidade como fixa e inmodificábel, e que unha e outra concepción se relacionan coa procura de diferentes tipos de metas e con diferentes condutas de rendimento (Nichols, 1984; Dweck, 1986). Cremos portanto que esta diverxencia é a que outorga sentido à reunión nun mesmo factor dunha atribución interna (escasa capacidade) xunto às externas (sorte e facilidade das materias, profesorado) porque a auténtica caracterización común de todas elas radica na realización de atribucións a causas sobre as que o alunado percebe que non exerce control.

3.1.2.2. Pontuacións médias das atribuícións causais no alunado da amostra

A análise das puntuacións médias recollidas na *Figura II.3.-5* revela que as atribuícións referidas ao “esforzo” obteñen os niveis máis altos, tanto no caso da atribuíción ao alto esforzo do alto rendimento como no da atribuíción ao escaso esforzo do baixo rendimento, situando-se a continuación a atribuíción à alta capacidade do alto rendimento. Así é que no conxunto da amostra a opción polas atribuícións controlábeis e internas é notoria e domina sobre as incontrolábeis e externas. Entre estas, a puntuación da atribuíción ao profesorado do baixo rendimento é moderada; sen embargo a da atribuíción à sorte e à facilidade das materias xa declina e destaca especialmente a atribuíción à escasa capacidade do baixo rendimento, que obtén a puntuación máis baixa de todas.

Figura II.3.-5. EACM: puntuacións médias das atribuícións causais.



3.1.3. Enfoques de aprendizaxe

3.1.3.1. Estructura e organización dos enfoques na amostra

As seis subescalas orixinais do CEPA, que reflecten os tipos de motivos e estratéxias do *LPQ* segundo a formulación de Biggs (1987a,b), estruturan-se nunha solución factorial de dous componentes que explican o 64 % da varianza total (vid. *Táboa II.3.-8*). O factor I agrupa as subescalas profundas e de logro, tanto as de motivos como as de estratéxias, mentres que o factor II recolle fundamentalmente as estratéxias superficiais e tamén parcialmente os motivos superficiais e os motivos de logro.

Táboa II.3.-8. Análise factorial das subescalas CEPA

Subescalas		Comunalidades	Factores	
			I	II
CEPA EsL	Estratéxias de Logro	,746	,810	-,301
CEPA EsP	Estratéxias Profundas	,638	,788	
CEPA MP	Motivos Profundos	,558	,737	
CEPA ML	Motivos de Logro	,520	,645	,323
CEPA MS	Motivos Superficiais	,531	,606	,405
CEPA EsS	Estratéxias Superficiais	,843		,917
% da Varianza		Factores	43,706	20,256
		Total	63,961	

Esta distribución que tende a polarizar os “enfoques” conforme unha *aproximación profunda-logro* e outra *aproximación superficial* segue a liña dos resultados ofrecidos nos estudos de Biggs e cols. (cf. *Cadro I.2.-6*), aínda que constitui unha estruturación “menos pura” e resulta máis coincidente coa obtida por Barca (1999) con amostras galegas e españolas (cf. *Cadro I.2.-7*). Os nosos resultados, como os de

Barca, mostran saturacións factoriais importantes da *subescala de motivos superficiais* no factor I xunto ás subescalas profundas e de logro, como se pode ver na *Táboa II.3.-8*. Esta circunstancia require sen dúbida unha explicación complexa e deberá levar en conta diversos aspectos.

En primeiro lugar hai que anotar que no estudo realizado por Rosário (1999) coa versión portuguesa do LPQ (o *Questionário de Processos de Aprendizagem*) se informa que os itens da subescala de motivos superficiais apresentaban baixos índices de consistencia interna e escasa homoxeneidade, polo que tres deles (a metade da subescala) foron eliminados para incrementar a precisión dos resultados. Para manter a coherencia estrutural do cuestionário o autor procedeu à correspondente eliminación de itens nas demais subescalas, o que significa que o cuestionário que foi obxecto de análises no estudo estaba reducido exactamente nun 50 % con relación ao orixinal. Esta operación contribuiu decisivamente na homoxeneidade das subescalas e sen dúbida exerceu unha influencia notábel na maior “pureza” factorial destes resultados sobre os galegos (cf. *Cadro I.2.-7*), a pesar de corresponder a un contexto educativo próximo como o portugués.

Por outra parte, xa temos exposto con anterioridade unha interpretación sobre a presenza factorial dos motivos superficiais xunto ás subescalas profundas e de logro. Segundo Barca (2000) esta presenza ve-se matizada pola ausencia das estratexias superficiais, que portanto son totalmente irrelevantes neste primeiro componente e unicamente saturan no segundo. Isto significa que, se ben na percepción do alunado as intencións ou motivos superficiais teñen unha certa importancia, a concreción da súa conduta verifica-se através das estratexias profundas e de logro que desprazan e restan consistencia à motivación superficial.

Pola nosa parte, temos comprobado que a estrutura factorial resultante da análise exploratória presenta –ademais dos aspectos que seguidamente comentaremos– unha distribución totalmente solapada dos motivos superficiais: coa excepción do factor que agrupa a maioría dos motivos de logro, todos os demais factores inclúen algún destes

motivos superficiais, o que resulta cando menos sorprendente en función da psicolóxica subxacente ao cuestionario orixinal (vid. *Táboa II.3.-12*).

Algunhas das incongruencias que presentan as subescalas de motivos poden ser contrastadas através da observación dos índices de intercorrelacións que resultan da nosa amostra para as tres subescalas, e que se recollen nas *Táboas II.3.-9, II.3.-10 e II.3.-11*. Pode-se apreciar que os itens da subescala de Motivos Superficiais, en comparación coas outras dúas, ofrecen intercorrelacións baixas e en escaso número significativas; mesmo dous motivos só alcanzan correlación significativa con un dos demais. Igualmente resulta pouco apropiada a existencia de algunhas intercorrelacións negativas, que tamén aparecen na subescala de Motivos de Logro, sendo unha delas significativa. Sen dúbida a subescala de Motivos Profundos é a que ofrece os índices máis sólidos, con coeficientes máis altos, con maior número de correlacións significativas e con ausencia total de intercorrelacións negativas.

Pola súa parte, as intercorrelacións correspondentes ás subescalas de estratéxias, que se poden consultar no *Apéndice documental*, son significativas na súa práctica totalidade e reflecten de forma xeral a congruencia e homoxeneidade dos seus elementos.

Táboa II.3.-9. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos Superficiais

Itens	1 MS	7 MS	13 MS	19 MS	25 MS	31 MS
1 MS	1	,004	-,047	,080*	,028	,033
7 MS	,004	1	,137**	,209**	,001	,144**
13 MS	-,047	,137**	1	,101**	,068	,186**
19 MS	,080*	,209**	,101**	1	,190**	,036
25 MS	,028	,001	,068	,190**	1	-,033
31 MS	,033	,144**	,186**	,036	-,033	1

* p< .05

** p< .01

Táboa II.3.-10. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos Profundos

Ítems	2 MP	8 MP	14 MP	20 MP	26 MP	32 MP
2 MP	1	,140**	,341**	,277**	,129**	,252**
8 MP	,140**	1	,069	,054	,126**	,101**
14 MP	,341**	,069	1	,423**	,093*	,263**
20 MP	,277**	,054	,423**	1	,027	,176**
26 MP	,129**	,126**	,093*	,027	1	,151**
32 MP	,252**	,101**	,263**	,176**	,151**	1

* p< .05

** p< .01

Táboa II.3.-11. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos de Logro

Ítems	3 ML	9 ML	15 ML	21 ML	27 ML	33 ML
3 ML	1	,304**	,148**	,157**	,206**	,186**
9 ML	,304**	1	-,049	,053	,349**	,095**
15 ML	,148**	-,049	1	,244**	-,076*	,167**
21 ML	,157**	,053	,244**	1	,068	,256**
27 ML	,206**	,349**	-,076*	,068	1	,052
33 ML	,186**	,095**	,167**	,256**	,052	1

* p< .05

** p< .01

Así é que tamén destes datos parece deducir-se a necesidade apuntada xa por varios autores (Andrews et al., 1994; Watkins, 1996; Rosário, 1999) de analizar e revisar detalladamente os ítems correspondentes a certas subescalas, especialmente a subescala de motivos superficiais. No presente estudo realiza-se un achegamento a estas análises críticas; no entanto, decidiu-se non prescindir de elemento algún e asumir tanto a estrutura como o contido completo do instrumento levando en conta que, a pesar de algunhas incongruencias, os resultados non reflecten máis que a realidade das respostas emitidas polo alunado. De facto, xa temos indicado que a estruturación factorial das subescalas na nosa amostra, se ben difere da ofrecida por Biggs e cols. no que atinxe

aos motivos superficiais, concorda coa obtida por Barca (1999) con alumnado galego e español de educación secundaria obrigatoria. Como se pode apreciar no *Cadro II.3.-1*, que recolle estes resultados xunto aos nosos, existe un alto paralelismo en todas as subescalas das tres amostras, coa peculiaridade de que a nosa distribución de motivos superficiais é máis coincidente coa da amostra española mentres que a de motivos e estratéxias de logro reproduce de forma practicamente idéntica a da amostra galega.

***Cadro II.3.-1. Estructuras factoriais comparadas das subescalas do CEPA
(Galiza e España)***

Amostra e fonte	España (Barca, 1999)		Galiza (Barca, 1999)		<i>Amostra da presente investigación</i>	
	I	II	I	II	I	II
<i>Motivos Superficiais</i>	.67	.32	.72		.60	.40
<i>Estratéxias Superficiais</i>		.94		.90		.91
<i>Motivos Profundos</i>	.80		.79		.73	
<i>Estratéxias Profundas</i>	.75		.70		.78	
<i>Motivos de Logro</i>	.71		.64	.30	.64	.32
<i>Estratéxias de Logro</i>	.86		.78	-.31	.81	-.30

En todo caso, como xa se adiantaba en páxinas precedentes, a realización dunha análise exploratoria do cuestionario CEPA completo concluiu na obtención dunha solución factorial de seis factores, recollida na *Táboa II.3.-12*, que explican o 40 % da varianza total. Os factores resultantes, que presentan misturas parciais dos elementos orixinais na súa composición, deben ser interpretados en función da natureza dos seus componentes, cuxas características deben ser tamén analizadas cualitativamente. Neste sentido os elementos das subescalas de motivos merecen unha atención preferente, e de forma especial a peculiar distribución que presentan os motivos superficiais.

Táboa II.3.-12. CEPA: Estructura factorial no alunado da amostra

Item * (Motivos e Estratéxias)	Comunalidades	Factores					
		I	II	III	IV	V	VI
22. (EsS)	,555	-,676					
4. (EsS)	,486	-,625					
18. (EsL)	,455	,524					
12. (EsL)	,379	,517					
27. (ML)	,429	,516		(,350)			
34. (EsS)	,357	-,437				(,395)	
7. (MS)	,358	,421					
29. (EsP)	,490		,673				
35. (EsP)	,474		,626				
6. (EsL)	,441		,564				
24. (EsL)	,511	(,472)	,515				
11. (EsP)	,360		,494				
36. (EsL)	,350	(,393)	,421				
26. (MP)	,275		,403				
1. (MS)	,297		,303				
32. (MP)	,457			,656			
31. (MS)	,395			,564			
5. (EsP)	,341			,538			
2. (MP)	,387			,421			(,399)
9. (ML)	,491	(,371)		,405			(,321)
30. (EsL)	,324			,378			
19. (MS)	,504				,673		
17. (EP)	,450				,567		
16. (EsS)	,459				,514		
25. (MS)	,273				,444		
10. (EsS)	,329				,434	(,371)	
28. (EsS)	,404				,421		(-,371)
21. (ML)	,420					,627	
33. (ML)	,373					,581	
3. (ML)	,424					,552	
15. (ML)	,375					,461	
8. (MP)	,225					,401	

20. (MP)	,483						,642
14. (MP)	,526			(,316)			,638
23. (EsP)	,298						,416
13. (MS)	,320			(,313)			,338
% da Varianza	Factores	15,681	7,425	5,674	4,668	3,622	3,134
	Total	40,203					
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,7941	,8043	,7873	,8197	,8091	,8087
	Total	,8354					

* O texto completo dos itens CEPA pode ser consultado no *Apéndice documental*.

Como anticipábamos, na *Táboa II.3.-12* pode-se ver que estes “motivos superficiais” aparecen espallados entre os factores resultantes, aínda que con diferentes graus de afinidade e coherencia. Os itens 7, 1 e 13 forman parte respectivamente dos factores I, II e VI, que agrupan sobre todo estratexias e motivos profundos e de logro, se ben hai que anotar que nos tres casos ocupan o último lugar das correspondentes saturacións factoriais (,421 / ,303 / ,338). Non ocorre o mesmo co item 31, que forma parte do factor III xunto a motivos e estratexias tamén profundas e de logro, mais neste caso ocupa o segundo lugar das saturacións factoriais (,564). Pola súa parte, os itens 19 e 25 aparecen dunha forma coherente no factor IV na compañía afin de estratexias superficiais.

Os demais componentes de motivos mostran unha distribuíción que respeta de forma xeral as afinidades; no entanto, a súa combinación factorial coas estratexias reflicte dúas lixeiras incoherencias na presenza de un motivo de logro e un motivo profundo nos factores I e II respectivamente, toda vez que a composición destes factores parece ter un carácter basicamente estratéxico. Finalmente, con relación aos elementos das subescalas de estratexias, cumpre anotar que o factor IV incluí a presenza dunha estratexia profunda, certamente non afin aos seus componentes superficiais.

En funcións destas consideracións, a descrición dos factores resultantes que abordamos a continuación incluí análises cualitativas do contido de aqueles componentes non esperados ou máis “problemáticos”, coa finalidade de aportar suxestións e contribuir à súa correcta interpretación.

O factor I aparece centrado na consideración das estratéxias, mais incorporando unha particular combinación que consiste en usar aquelas estratéxias de logro (18, 12) referidas a estudar “ao día”, traballar regularmente e seguir as indicacións do profesorado, e simultaneamente rexeitar as estratéxias superficiais (22, 4, 34) referidas à práctica do “mínimo esforzo”. As importantes saturacións negativas das estratéxias superficiais outorgan unha significación suplementaria às estratéxias de logro incrementando o seu sentido, polo que o factor é nomeado *Enfoque Estratéxico de Logro (eE-L)*. Habida conta do seu carácter basicamente estratéxico, a presenza de dous motivos neste “enfoque” é secundaria, e en todo caso o seu contido non resulta incoerente: o ítem 27 refere precisamente un motivo de logro mentres que o ítem 7, aínda que catalogado como superficial, permite asumir que na percepción do alunado pesa especialmente o significado parcial da segunda parte do seu contido (“Desanimo-me por unha má nota nun exame e *preocupo-me de como mellorá-la ao día seguinte*”), cuxo sentido é máis coincidente co carácter de logro que domina no factor.

O factor II posú tamén un carácter netamente estratéxico, aínda que neste caso se trata dunha combinación de estratéxias profundas (29, 35, 11) e de logro (6, 24, 36), e en tal sentido é nomeado *Enfoque Estratéxico Profundo-Logro (eE-PL)*. Este padrón de conduta incluí interesarse por temas novos, dedicar tempo a ler e investigar sobre eles, revisar e completar os apontamentos das clases, relacionar os temas novos cos que xa se dominan e facer as lecturas recomendadas polo profesorado. Como no caso anterior, dous motivos completan este factor: un profundo (26), que

incorpora un sentido totalmente coherente, e un superficial (1) cuxo contido é contraditorio co significado global do factor e portanto, aínda que apenas supera o umbral de significación, presenta maiores dificultades de interpretación.

A análise do contido deste ítem 1 (“Elexin estes estudos e estas materias principalmente polas posibilidades para a miña futura carreira unha vez que deixes o instituto, mais non porque teña interese nelas”) non parece ofrecer dúbidas sobre o seu auténtico sentido. No entanto, a hipótese de o alunado obviar a parte final da redacción centrando o sentido do ítem na escolla consciente dunha formación profesional como a que están a realizar non é descartábel. En todo caso, a incoerencia que supón a presenza deste ítem no factor non resta validez ao seu conxunto, especialmente se levamos en conta que a carga factorial a que facemos referencia (,303) se sitúa no propio límite fixado para a análise.

O factor III ten unha composición mista en dous sentidos: por unha banda combina elementos tanto motivacionais como estratéxicos, e pola outra combina a orientación profunda coa de logro, polo que a denominación escollida para a súa identificación é *Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro (eME-PL)*. Os componentes motivacionais deste enfoque están referidos a buscar e seguir un camiño vital de acordo cos propios principios, obter satisfacción persoal do traballo escolar e intentar conseguir os mellores resultados posibles nos estudos (32, 2, 9). A presenza xunto a estes do motivo superficial do ítem 31 (“Continuarei os meus estudos o tempo que sexa necesario para encontrar un bon traballo”) resulta máis coherente do esperábel se levamos en conta que a nosa amostra está constituída integramente por alumnos/as de formación profesional que portanto cursan estudos especificamente dirixidos ao mundo laboral. Pola súa parte, os componentes estratéxicos orientan-se a intentar relacionar os coñecementos académicos coa súa utilidade na vida real, revisar as realizacións en actividades e exames, corrixir os erros e averiguar o porqué de os ter cometido.

O factor IV reúne estratexias e motivos superficiais e constitui portanto o noso *Enfoque Superficial (eS)*, caracterizado polo medo ao fracaso e a non facé-lo ben (19), por entender que o traballo escolar se limita ao que marca formalmente o programa (25), por preferir as tarefas nas que só hai que aprender factos e detalles sobre aquelas que demandan leituras e comprensión (16), por considerar que a memorización é frecuentemente o único meio de aprender (10) e por crer que aprender un tema consiste en repetir con precisión os seus factos e detalles (28). A presenza neste factor da estratexia profunda reflectida no ítem 17 (“Para encontrar o meu punto de vista e sentirme satisfeito/a teño que traballar muito nun tema”) ofrece inicialmente un problema de interpretación, habida conta da importancia da súa saturación factorial.

Tendo presente a consistencia de significado e sentido en todos os demais componentes que vimos de describer, a análise detallada do contido deste ítem 17 permite construír unha hipótese verosímil sobre o significado atribuído polo alunado: deducimos que na percepción dunha boa parte do alunado este ítem non describe unha estratexia ou acción en positivo, senón que é interpretada en negativo como unha forma de perseguir un obxectivo que non encaixa coa súa conduta habitual. Segundo esta “psico-lóxica”, o alunado que respondeu de forma consistente os ítems deste *Enfoque Superficial* situou o presente ítem no mesmo nivel interpretando o seu significado como “Se tivese o propósito de encontrar o meu punto de vista ... , *tería que traballar muito nun tema*”. Mais non é o que fai, como vimos de comprobar. Esta hipótese pode encontrar algún apoio através da constatación de que se trata da única entre as seis estratexias profundas que non mostra intercorrelacións significativas con todas as demais, ao tempo que algún dos seus coeficientes é tan baixo como ,069 e ningún supera o valor ,179 (vid. *Apéndice documental*).

O factor V foi nomeado *Enfoque Motivacional de Logro (eM-L)* porque aglutina a maioría dos motivos de logro de forma practicamente exclusiva. Este padrón comportamental implica buscar o éxito escolar en detrimento de outras consideracións persoais (21), perceber a dinámica escolar como unha competición na que sempre se aposta por gañar (33), perseguir altas cualificacións e obter un expediente brillante para ter

vantaxes sobre outros na futura procura de traballo (3), gostar da exhibición pública dos resultados e das demostracións de superación dos demais (15). A presenza neste factor do motivo “profundo” reflectido no ítem 8 (“Ainda que me dou conta de que às veces os meus compañeiros/as saben facer as cousas mellor ca min, considero que o que eu digo e fago é correcto”) merece un comentario aparte.

Ainda que o fundamento teórico deste ítem 8 prevé unha consideración de motivo profundo, parece evidente que na percepción do alunado o sentido non se axusta a este perfil (a redacción do seu contido resulta cando menos confusa), afastando-se da consistencia que mostran os demais, con menor número de intercorrelacións significativas e reflectindo coeficientes que en ningún caso son superiores a ,140 e que ofrecen valores tan baixos como ,069 e ,054 (cf. *Táboa II.3.-10*). Probabelmente a significación atribuída polo alunado primou a “exaltación do eu” que se deduce do seu contido e que certamente resulta coherente co sentido de “prevalencia persoal sobre os demais” que posúen os motivos de logro aquí reunidos.

O factor VI contén motivos e estratexias profundas e constitui o noso *Enfoque Profundo (eP)*, caracterizado pola consideración de que o estudo de certos temas pode ser mesmo apaixonante (20), polo interese que desperta a profundización en determinadas materias (14) e polo establecemento de relacións entre as aprendizaxes que se realizan en diferentes áreas e materias (23). Por outra parte, novamente debemos asumir maior coherencia da esperábel en relación coa presenza neste factor do motivo superficial do ítem 13 (“Con gusto ou sen el, teño que admitir que estudar é para min o meio para conseguir un traballo no futuro, ben pagado e seguro”), levando en conta as características e a natureza profesional da formación académica que este alunado cursa actualmente.

Finalmente, estes seis factores foron submetidos a análise factorial de 2ª orden, cuxo resultado presenta unha solución factorial de dous componentes que explican o 57 % da varianza total, segundo se recolle na *Táboa II.3.-13*.

Táboa II.3.-13. CEPA: Estructura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

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

Os resultados mostran novamente que, pese a partir dunha estruturación de primeira orden diferente à convencional, a organización dos enfoques de aprendizaxe se realiza através de dúas abordaxes ou orientacións que se definen polos seus caracteres *profundo* ou *superficial*, matizados polo peso específico que os componentes de logro exercen nunha ou outra dirección. Segundo a terminoloxía clásica de Biggs (1987b), a descrición conceptual destes resultados podería ser equivalente à dos “enfoques compostos” *profundo-logro* e *superficial-logro*. Sen embargo, en sintonía coas revisións e actualizacións levadas a cabo recentemente (Richardson, 1994, 1997; Rosário, 1999; Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a) temos optado por nomear os factores I e II respectivamente como *Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)* e *Enfoque de Orientación à Reprodución (EOR-RP)*.

A partir dos resultados encontrados con relación ás dimensións de segunda orden dos enfoques de aprendizaxe presentamos a continuación unha síntese descritiva coas características motivacionais e estratéxicas destas dúas orientacións ou abordaxes dos procesos de aprendizaxe.

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

- *experimentar satisfacción persoal co traballo escolar,*
- *procurar uns principios e actuar de acordo con eles*
- *sentir grande interese por certas materias académicas*
- *encontrar apaixonante o estudo de certos temas*
- *ter un decidido desexo de levar os estudos da mellor maneira posíbel*
- *pensar amiude na aplicación à vida real dos estudos*
- *relacionar o que se aprende nunha materia cos contidos de outras*
- *mostrar interese por temas novos*
- *investir tempo libre en ler e averiguar máis cousas sobre temas interesantes*
- *repasar e completar as notas e os apontamentos*
- *revisar e corrixir os exercicios e as probas e averiguar as razóns dos erros cometidos.*

A orientación ao significado implica portanto a intención de comprender os contidos de aprendizaxe e de alcanzar através dos mesmos satisfacción e enriquecemento persoal. Con tal propósito poñen-se na práctica recursos e estratéxicas que analisan e contrastan os contidos e as súas relacións ao tempo que intentan supervisar e regular os propios procesos de aprendizaxe.

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

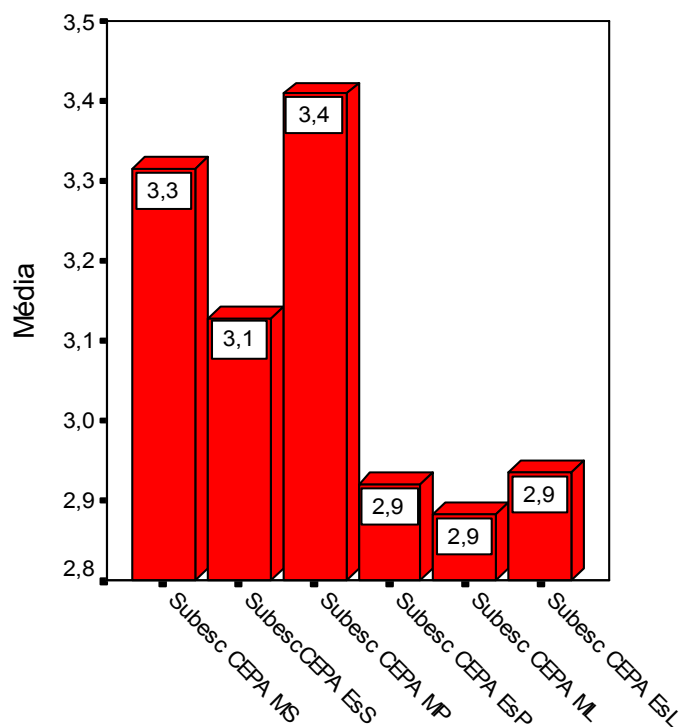
- *sentir-se xeralmente incapaz de facer as cousas ben*
- *non ter interese ou non prestar atención a temas que están fóra do programa*
- *entender a actividade académica como un xogo no que hai que gañar a outro*
- *preferir o éxito académico sobre as relacións de amizade*
- *traballar polas cualificacións sen preocupar-se de procurar o gosto pola materia*
- *intentar obter boas cualificacións coa finalidade de ter vantaxe sobre os demais na busca de emprego*
- *desexar que se expoñan publicamente os resultados dos exames para “ver” que un pasa e supera aos compañeiros/as*
- *limitar-se a realizar aquilo que mandan os profesores/as*
- *ter preferéncia por centrar-se en factos e detalles antes que en intentar comprender*
- *considerar que o único modo de aprender en moitas materias é memorizar*
- *enfocar a actividade diaria e os repasos pensando basicamente nos exames.*

Portanto a *orientación à reprodución* ven presidida polo desexo de obter resultados centrados nas cualificacións, sobre as que xiran tanto a procura do éxito como o temor ao fracaso, limita-se ao que mandan explicitamente os programas ou o profesorado e está dominada pola utilización de estratexias que pretenden reproducir directamente os termos, os procedimentos ou as imaxes dos contidos de aprendizaxe.

3.1.3.2. Pontuacións médias dos enfoques de aprendizaxe no alunado da amostra

Xa que a estrutura e distribuíción dos “enfoques” na amostra presenta diferenzas apreciábeis con relación à organización orixinal subxacente, os resultados que se ofrecen a continuación mostran-se considerando ambas formas: por unha parte, as puntuacións médias obtidas polo alunado da amostra nas seis subescalas orixinais, e pola outra, as puntuacións médias que resultan nos “enfoques” extraídos no presente estudo.

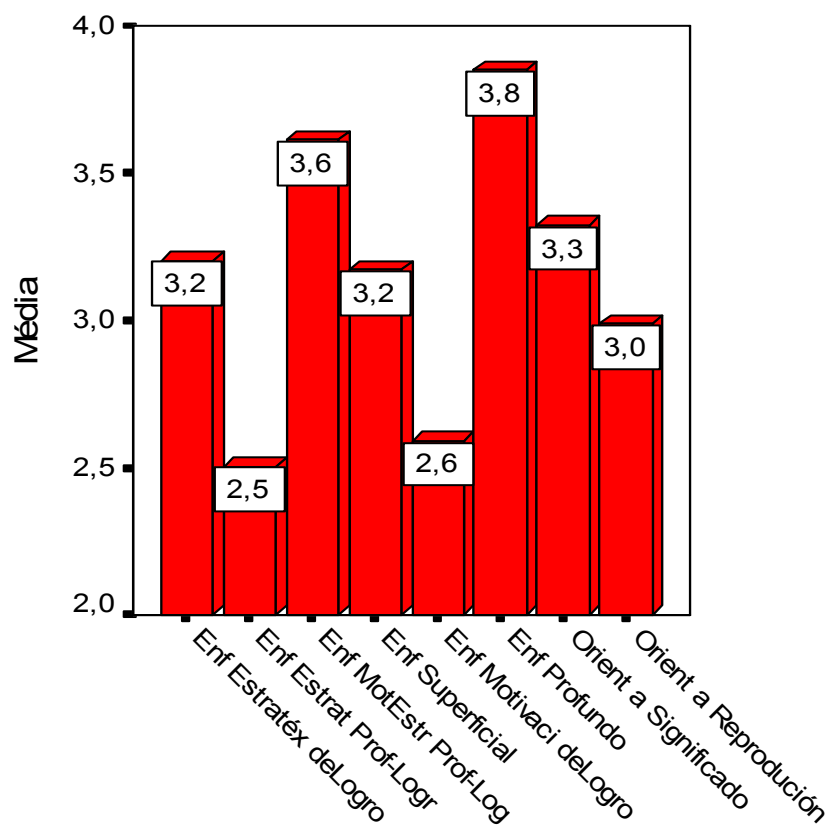
Figura II.3.-6. CEPA: puntuacións médias das subescalas orixinais.



De acordo coa versión orixinal, na *Figura II.3.-6* podemos observar que as puntuacións máis altas corresponden ás subescalas de Motivos Profundos e Motivos Superficiais, mentres que as máis baixas son as que ofrecen a subescala de Motivos de Logro e as subescalas de Estratéxias Profundas e de Logro. Entre unhas e outras aparecen as Estratéxias Superficiais, con unha puntuación moderada en termos globais, mais dominante con relación aos outros dous tipos de estratéxias.

Considerando a distribuíción e estrutura resultantes da nosa exploración, a *Figura II.3.-7* mostra que as puntuacións máis altas corresponden ao *Enfoque Profundo* e ao *Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro*, que son os que vimos de ver contribúen decisivamente na configuración da *Orientación ao Significado*. A continuación sitúan-se con puntuación intermedia o *Enfoque Superficial* e o *Enfoque Estratéxico de Logro*, mentres que o *Enfoque Motivacional de Logro* e o *Enfoque Estratéxico Profundo-Logro* obteñen as puntuacións máis baixas. En tal sentido, as orientacións que subsumen os enfoques non ofrecen puntuacións medias especialmente dispares, aínda que a de *Orientación ao Significado* aparece sensibelmente superior à de *Orientación à Reprodución*.

Figura II.3.-7. CEPA: puntuacións medias dos “enfoques” de aprendizaxe extraídos.



3.1.4. Dimensións do autoconceito

3.1.4.1. Estructura e organización das dimensións do autoconceito na amostra

A análise factorial realizada coas once subescalas correspondentes às dimensións primarias exploradas polo *ESAVA-2* ofrece unha solución factorial semellante à prevista no modelo teórico e consistente en tres factores que explican o 52 % da varianza total, como se recolle na *Táboa II.3.-14*.

Táboa II.3.-14. Análise factorial das subescalas ESAVA-2

Subescalas	Comunalidades	Factores		
		I	II	III
(AF) Aparéncia Física	,587	,759		
(SO) Relación con Iguais do Sexo Oposto	,584	,757		
(RI) Relación con Iguais en Xeral	,625	,717	(,322)	
(CF) Capacidade Física	,361	,583		
(MS) Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,303	,506		
(RP) Relación con Pais	,499		,683	
(AA) Autoconceito Académico	,499		,675	
(HO) Honestidade	,442		,658	
(EM) Estabilidade Emocional	,481	(,477)	,500	
(AV) Autoconceito Área Verbal	,697		(,340)	,762
(AM) Autoconceito Área Matemática	,623			-,759
% da Varianza	Factores	27,469	13,505	10,843
	Total	51,817		
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,7436	,7302	,7331
	Total	,8093		

O factor I agrupa as autopercepcións referidas aos aspectos físicos (*Aparéncia Física e Capacidade Física*) xunto a aquelas que se referen ás formas e circuntancias das relacións sociais cos pares (*Relación con Iguais en xeral, Relación con Iguais do Sexo Oposto e Relación con Iguais do Mesmo Sexo*). En tal sentido constitui a dimensión de segunda orden *Autoconceito Social Xeral*.

O factor II corresponde à dimensión de segunda orden denominada *Autoconceito Privado Xeral*, pois recolle as autopercepcións sobre a *Relación con Pais*, a *Honestidade* e a *Estabilidade Emocional*, aínda que neste caso presenta a particularidade de incluír tamén o *Autoconceito Académico*, que reflicte a apreciación sobre o rendimento nas áreas académicas en xeral.

En consecuencia, o factor III desta distribución só incluí as autopercepcións referidas á *Area Verbal* e à *Area Matemática* e conforma unha dimensión de segunda orden de *Autoconceito Académico Xeral* certamente particular, pois non incorpora a dimensión primaria *Autoconceito Académico*.

Pola súa parte, a análise exploratoria realizada con todos os itens da escala (excluíndo os seis referidos ao *Autoconceito Global*, que non contribúen à estrutura factorial) permite comprobar a adecuación xeral do modelo teórico subxacente e das subescalas resultantes ao alunado da amostra. Na *Táboa II.3.-15*, que recolle estes resultados, pode-se ver a solución de once factores que explican o 55 % da varianza total e mostran unha alta coincidencia e identidade coa estrutura orixinal da escala.

No entanto, pode-se observar unha pequena diferenza na particular distribución que aquí presentan os itens orixinais das subescalas *Relación con Iguais en xeral* e *Relación con Iguais do Sexo Oposto*, que aparecen redistribuídos nos factores X e XI baixo unha nova apreciación conceptual.

Táboa II.3.-15. ESAVA-2: Estructura factorial no alunado da amostra

Item*	Comunalidades	Factores										
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
2.	,819	,900										
38.	,817	,896										
61.	,804	,893										
50.	,777	,869										
14.	,723	,839										
26.	,609	,696										
18.	,681		,798									
30.	,711		,791									
6.	,613		,749									
42.	,644		,733									
65.	,613		,728									
54.	,536		,599								(,364)	
24.	,526		(,497)									,489
36.	,414		(,434)								,402	
48.	,316		,384									
27.	,693			,797								
3.	,640			,793								
51.	,660			,785								
39.	,690			,784								
15.	,639			,778								
62.	,347			,447				(,323)				
29.	,738				,825							
41.	,630				,768							
5.	,626				,759							
53.	,591				,696							
64.	,526				,688							
17.	,514				,641							
19.	,716					,805						
43.	,607					,732						
7.	,631					,721						
31.	,508					,685						
55.	,562					,658						
66.	,463					,620						

9.	,617						,724					
68.	,645						,721					
57.	,602						,711					
21.	,642						,696					
45.	,534						,616					
33.	,458						,563					
63.	,580							,723				
52.	,553							,711				
4.	,493							,677				
28.	,555							,662				
40.	,564							,637				
16.	,421							,553				
20.	,593								,747			
56.	,499								,671			
32.	,457								,632			
44.	,476								,614			
67.	,371								,504			
8.	,320								,425			
59.	,498									,686		
35.	,491									,650		
70.	,450									,591		
47.	,465									,583		
23.	,487									,519	(,402)	
11.	,237									,338		
58.	,420										,548	
34.	,409										,483	
10.	,332										,470	
69.	,392										,412	
12.	,543											,708
46.	,487								(,302)			,557
22.	,437											,486
% da Varianza	Factores	13,646	7,868	7,031	5,244	4,095	3,682	3,247	3,055	2,850	2,448	2,166
	Total	55,333										
Fiabilidade (coef. alpha)	Factores	,7943	,7425	,7692	,7557	,7427	,7359	,7394	,7539	,7498	,7377	,7394
	Total	,8039										

* O texto completo dos itens ESAVA-2 pode ser consultado no *Apéndice documental*.

A análise permite concluir que o factor X agrupa as autopercepcións referidas a *Relacións Negativas* tanto con Iguais en xeral como con Iguais do Sexo Oposto, mentres que o factor XI agrupa as referidas a *Relacións Positivas* cos Iguais en xeral e do Sexo Oposto. Ao propio tempo, un dos itens orixinais de *Relacións con Iguais do Sexo Oposto* (48) resulta incluído, aínda que con saturación discreta, no factor II correspondente á dimensión *Aparéncia Física*.

En todos os demais aspectos os factores resultantes da análise exploratoria son idénticos aos previstos na estrutura orixinal e reflecten o resto das dimensións primarias correspondentes: *Área Matemática* (factor I), *Aparéncia Física* (factor II), *Área Verbal* (factor III), *Capacidade Física* (factor IV), *Relación con Pais* (factor V), *Estabilidade Emocional* (factor VI), *Autoconceito Académico* (factor VII), *Honestidade* (factor VIII), *Relación con Iguais do Mesmo Sexo* (factor IX).

Coa finalidade de completar a análise exploratoria estes once factores foron submetidos a análise factorial de segunda orden, cuxos resultados mostran unha solución de tres factores que explican o 51 % da varianza total (vid. *Táboa II.3.-16*) e reflecten de forma xenérica as dimensións de segunda orden do Autoconceito: *Social Xeral*, *Privado Xeral* e *Académico Xeral*.

Pode-se observar na táboa que, con semellanza aos resultados obtidos na análise das subescalas orixinais, tamén o *Autoconceito Académico* aparece neste caso incluído xunto a *Estabilidade Emocional*, *Relación con Pais* e *Honestidade* no factor II correspondente a *Autoconceito Privado Xeral*, e resulta igualmente excluído do Factor III correspondente a *Autoconceito Académico Xeral*, que fica reducido ás dimensións *Área Matemática* e *Área Verbal*.

Táboa II.3.-16. ESAVA-2: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Factores de 1ª orden	Comunalidades	Factores		
		I	II	III
Aparéncia Física	,585	,762		
Relacións Positivas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	,522	,714		
Relacións Negativas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	,551	,687		
Capacidade Física	,377	,596		
Relacións con Iguais do Mesmo Sexo	,318	,543		
Estabilidade Emocional	,477	,501	,472	
Autoconceito Académico	,519		,694	
Relación con Pais	,499		,677	
Honestidade	,428		,649	
Autoconceito Área Matemática	,657			-,774
Autoconceito Área Verbal	,691		,357	,750
% da Varianza	Factores	27,345	13,005	10,777
	Total	51,126		
Fiabilidade (coeficiente alpha)	Factores	,7238	,7304	,7447
	Total	,8039		

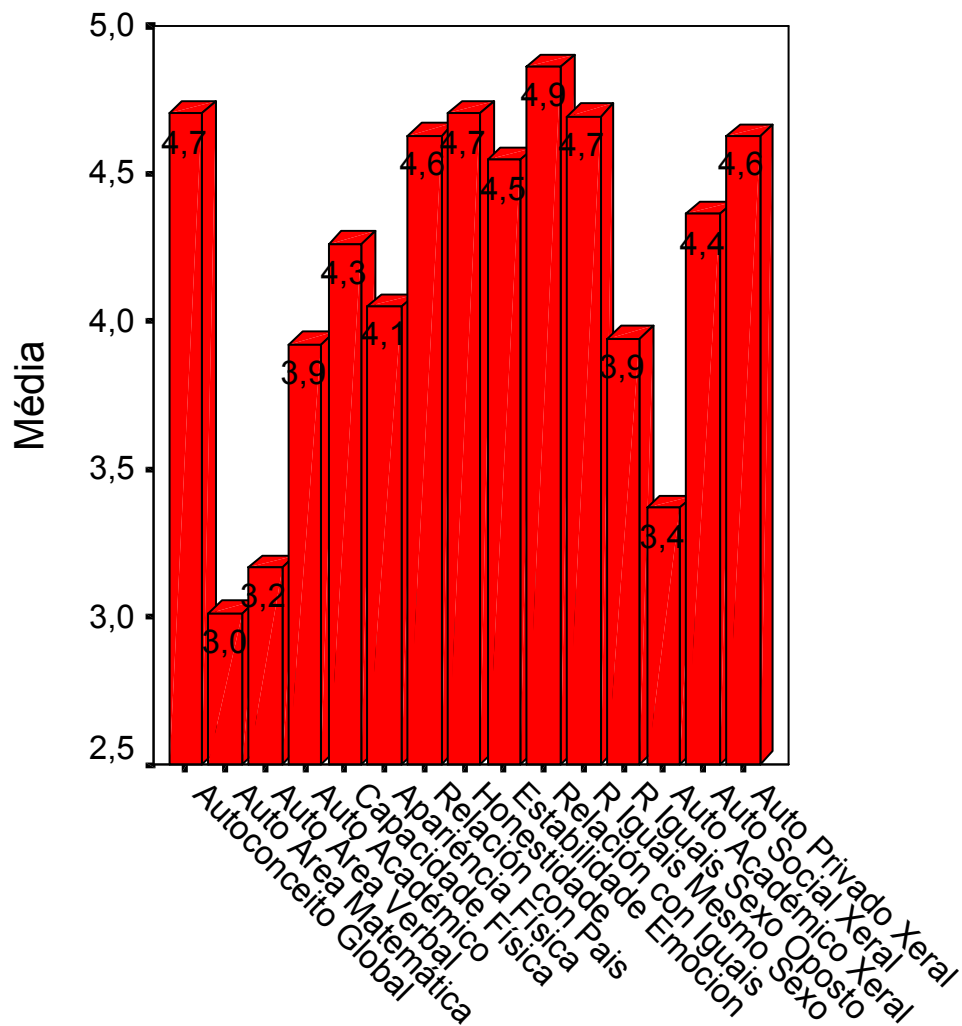
3.1.4.2. *Puntuacións médias das dimensións do autoconceito no alunado da amostra*

Segundo o que vimos de expor no apartado anterior, as diferenzas observadas entre a estruturación esperada e encontrada nas dimensións do autoconceito son mínimas e non implican cambios relevantes na distribuíción prevista pola fundamentación teórica da escala, polo que as puntuacións que a continuación se comentan, así como tamén as análises posteriores, levan en conta as denominacións orixinais contempladas na estrutura do ESAVA-2.

Como se pode comprobar na *Figura II.3-8*, as puntuacións máis altas corresponden ás dimensións *Relación con Iguais en xeral*, *Relación con Iguais do Mesmo Sexo*, *Honestidade* e *Autoconceito Global*. Se observamos estas tres primeiras xunto ás que se sitúan inmediatamente a continuación (*Relación con Pais* e *Estabilidade Emocional*) vemos que abranxen unha boa parte das autopercepcións que conforman o *Autoconceito Privado Xeral*, que efectivamente alcanza a puntuación máis alta entre as dimensións de segunda orden, mentres que o *Autoconceito Social Xeral* se sitúa a continuación. Con relación á dimensión primaria *Autoconceito Global* convén lembrar que reflicte unha autopercepción sintética e global, unha visión persoal indiferenciada e notabelmente cargada de componentes valorativos, e en tal sentido non forma parte da estrutura factorial constituída polas demais dimensións primarias.

Nun nivel intermedio aparecen as puntuacións correspondentes a *Capacidade Física*, *Aparéncia Física*, *Relación con Iguais do Sexo Oposto* e *Autoconceito Académico*, e finalmente as puntuacións máis baixas son as que mostran as autopercepcións referidas a *Área Verbal* e *Área Matemática*.

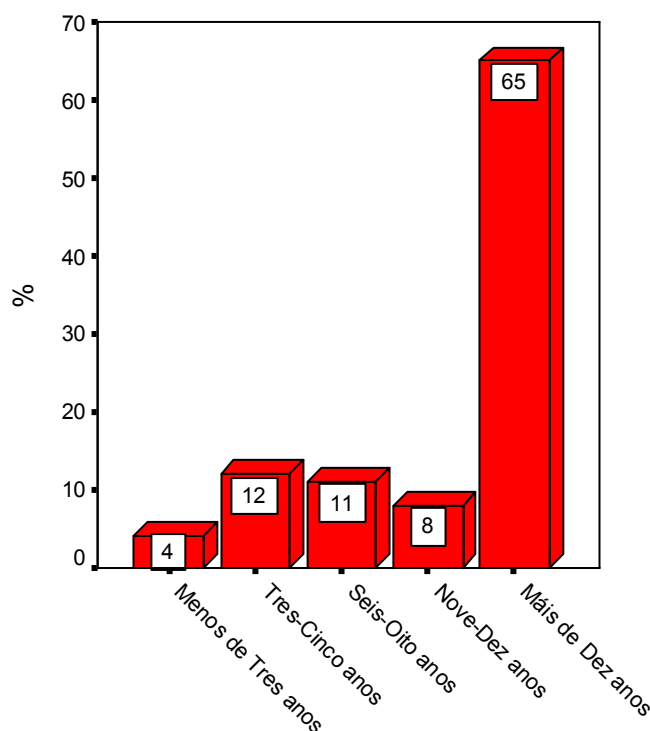
Figura II.3.-8. ESAVA-2: puntuacións médias das dimensións do autoconceito no alunado da amostra.



3.1.5. Características do profesorado e concepcións docentes

Segundo a información recollida entre 102 profesores/as pertencentes aos diferentes grupos do alunado da amostra, podemos afirmar que na súa maior parte se trata de docentes con ampla experiencia. Na *Figura II.3.-9* vemos que un 65 % leva máis de dez anos como ensinante mentres que só un 16 % corresponde a profesorado con experiencia docente inferior a seis anos.

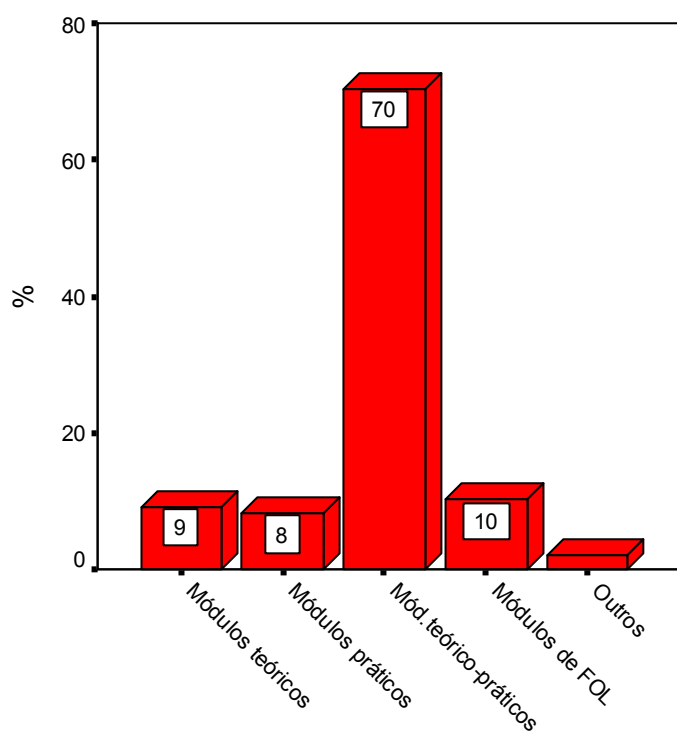
Figura II.3.-9. CPEA: anos de experiencia docente na amostra de profesorado



Levando en conta a específica organización dos programas formativos da formación profesional, recolleamos tamén o tipo de módulos (áreas formativas) que imparten estes profesores/as, diferenciando se se trata de módulos fundamentalmente teóricos, fundamentalmente prácticos, teórico-prácticos ou ben os correspondentes à área de Formación e Orientación Laboral (FOL).

Na *Figura II.3.-10* podemos comprobar que a maioría deste profesorado (70 %) leva ao seu cargo módulos teórico-práticos, como corresponde xeralmente nos ciclos de formación profesional en virtude dos seus deseños curriculares.

Figura II.3.-10. CPEA: tipo de módulos na amostra de profesorado



No entanto, a información máis relevante recollida através do CPEA ven referida a diferentes formas de pensar sobre a educación e as súas finalidades e sobre as funcións que os propios docentes desempeñan nos procesos de ensino e aprendizaxe. Mediante a análise factorial identificaron-se inicialmente sete factores referidos a estes aspectos, que xenericamente etiquetamos como *concepcións docentes*, coa estrutura e distribución que se pode ver na *Táboa II.3.-17*.

Táboa II.3-17. CPEA: resultados da análise factorial na amostra de profesorado

Item	Comunalidades	Factores						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
8. Intento axudar ao meu alumnado a aprender.	,664	,787						
9. O profesorado debe axudar ao alumnado a pensar de forma crítica.	,607	,743						
11. Un bo profesor ou profesora ten que guiar o alumnado no proceso da aprendizaxe, de tal forma que comprenda como ten que enfocar a materia e realmente aprenda en vez de memorizar.	,517	,690						
22. O bo profesor ou profesora debe darse conta das necesidades do alumnado.	,607	,679						
29. A boa profesora ou profesor é quen estimula o interese do alumnado na súa materia.	,598	,640						
27. As e os docentes deben ser persoas con recursos a nivel de infonnación, tanto dándoa como compartíndoa.	,741	,620		(,475)				
35. Unha boa profesora ou profesor é quen facilita a aprendizaxe.	,532	,592			(,303)			
36. O bo profesorado preocupase do alumnado e está disposto a axudalo.	,453	,544		(,340)				
7. Nas tutorías deixo que o alumnado fale máis que eu.	,456	,515						(,318)
14. O profesorado debería axudar o alumnado a converterse en persoas motivadas e adultas.	,511	,501	(,395)					
20. Oriento máis ó alumnado para que aprenda que para que trague cousas á forza.	,374	,498						
6. Na educación secundaria deberíase orientar ao alumnado cara unha aprendizaxe para a resolución de problemas e non tanto para a memorización.	,413	,495						
43. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria é producir aprendices independentes.	,582	(,419)		(,397)		,407		
47. O bo profesorado debería manterse ao corrente sempre do seu campo de coñecemento.	,489		,621					
44. O bo profesorado é o que motiva a alumnado para aprender.	,551		,610					
41. Un profesor ou profesora con éxito é capaz de entusiasmar ao alumnado.	,480		,589					
13. Un bo profesor ou profesora ten que preocuparse polo alumnado e estar familiarizado cos seus problemas.	,597		,560		(,421)			
16. A función do profesorado é transmitir o que sabe ao seu alumnado	,525		,542	(,465)				
15. O profesorado debe ensinar ao alumnado os coñecementos básicos da súa materia.	,441		,521		(,380)			
42. O profesorado ten que estar ao corrente do que está acontecendo con respecto á súa materia/área.	,427		,514					
18. Fomento que o alumnado pregunte.	,566	(,448)	,502					
25. Un bo profesor ou profesora ten interese no alumnado e preocupase polo seu benestar.	,604	(,365)	,497		(,412)			
46. Nas miñas clases facilito e fomento a participación do alumnado para facelas máis activas.	,500	(,457)	,464					
17. Ó rematar o curso, o alumnado ten que ser capaz de analizar unha situación/problema e manifestar un pensamento lóxico e racional.	,296		,461					
24. Un profesor ou profesora debe impartir información ao alumnado.	,323		,407					

10. A función máis importante da educación é desenvolver persoas que poidan enfrentarse a unha situación laboral.	,707			,800					
48. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria é preparar o alumnado para o seu desempeño profesional.	,662			,734					
19. Deberíamos preparar o alumnado para a súa futura profesión ou carreira.	,527		(,367)	,565					
33. Ensinar é transmitir coñecementos.	,445			,541					(-,344)
32. Débese preparar o alumnado para os papeis que terán que desempeñar unha vez que deixen a institución escolar.	,416			,447					
12. O profesorado ten que dominar a súa materia perfectamente.	,588				,732				
26. O coñecemento profundo da súa materia é vital para calquera docente.	,649				,706				
31. Ti non podes ser un bo profesor ou profesora alomenos que sexas un experto/a na túa materia.	,478				,513	(,416)			
21. Ao rematar a secundaria, o alumnado debería sentirse seguro na especialidade que elixa.	,545			,392	(,453)				
39. A función máis importante da educación secundaria é ensinar o alumnado a analizar problemas de forma crítica.	,610					,748			
38. Ensinar é proporcionar un ambiente no que o alumnado aprenda.	,608					,598			
45. Unha función importante da educación secundaria é cultivar habilidades de pensamento crítico.	,623	(,382)				,591			
37. A información só pode ser presentada de forma apropiada se se utilizan medios audiovisuais.	,457					(,537)	,316		
28. A institución escolar ten que producir bos aprendices que poidan continuar aprendendo cando a deixen.	,537	(,433)				,478			
23. Melloro a presentación da información nas miñas clases utilizando medios audiovisuais.	,747						,847		
4. Actualmente utilizo máis medios audiovisuais nas miñas clases.	,732						,782	(,319)	
30. Fago uso de transparencias (acetatos) que poden proporcionar un mellor acercamento ao tema.	,661						,739		
3. Nas miñas clases emprego menos tempo explicando e proporcionando información, e máis tempo dirixindo debates.	,462								,663
5. Utilizo moito o sistema de pregunta-resposta porque é máis activo e menos pesado ou aburrido.	,607				(,306)				,620
40. Nas miñas clases acostumo a facer debates.	,656		(,510)						,574
34. Deixo que o alumnado se responsabilice da súa propia aprendizaxe.	,393					(,360)			,408
% de Varianza explicada	<i>Factores</i>		21,797	7,067	6,037	5,574	4,927	4,797	4,062
	<i>Total</i>		54,261						
<i>Fiabilidade (coeficiente alpha)</i>	<i>Factores</i>		,7521	,7417	,7672	,7763	,7402	,8115	,7669
	<i>Total</i>		,8205						

O factor I representa unha concepción da *docéncia orientada a facilitar a aprendizaxe significativa*, facendo énfase nas funcións do profesorado destinadas a axudar, estimular e facilitar o acceso aos contidos e guiar os procesos de aprendizaxe do alunado. Inclui os itens 8, 9, 11, 22, 29, 27, 35, 36, 7, 14, 20 e 6.

O factor II reflecte unha concepción da *docéncia orientada à motivación para a adquisición de coñecimentos*, en tanto que acentua a necesidade do profesorado de entusiasmar, motivar, provocar a participación e o interese do alunado, preocupar-se polo benestar e estar familiarizado cos seus problemas. Inclui os itens 47, 44, 41, 13, 16, 15, 42, 18, 25, 46, 17, e 24.

O factor III recolle a concepción da *docéncia enfocada à preparación profesional do alunado*: segundo esta perspectiva a función do profesorado é preparar, formar e especializar o alunado para o desempeño profesional futuro. Inclui os itens 10, 48, 19, 33, 32 e 21.

O factor IV revela unha *concepción do profesorado como experto na sua matéria* pois considera que, ante todo, debe dominar e ter un coñecimento profundo da matéria que imparte, isto é, ser un experto na mesma. Inclui os itens 12, 26 e 31.

O factor V concita unha série de ideas que conforman unha concepción da *docéncia enfocada à formación de aprendices críticos e independentes*, e en tal sentido enfatiza as accións dirixidas a estimular no alunado a análise de problemas, cultivar as habilidades de pensamento crítico e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo fora do centro escolar. Inclui os itens 39, 38, 45, 28 e 43.

O factor VI agrupa a *utilización dos medios audiovisuais como recursos didácticos* especialmente apropiados para a presentación da información.

O factor VII refere a *utilización do diálogo e o debate como recursos didácticos*, considerando de grande valor o intercambio frecuente de preguntas e respostas co

alunado e o costume de dialogar e de promover debates na clase arredor de elementos relevantes dos contidos de aprendizaxe. Inclui os itens 3, 5, 40 e 34.

A partir destes sete factores primários encontrou-se unha estruturación factorial de segunda orden con dous componentes (vid *Táboa II.3.-18*). En función das características dos factores incluídos en cada dimensión interpretamos que describen dúas concepcións diferentes da docéncia en relación co alunado: no primeiro caso unha *concepción orientada a axudar a aprender* e no segundo unha *concepción orientada a ensinar coñecimentos e destrezas*.

Táboa II.3-18. CPEA: estrutura factorial de segunda orden na amostra de profesorado

<i>Factores primários</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Factores 2ª orden</i>	
		I	II
I. Docéncia orientada a facilitar a aprendizaxe significativa	,682	,826	
V. Docéncia enfocada a fomentar aprendices críticos e independentes	,641	,793	
II. Docéncia orientada à motivación para a adquisición de coñecimentos	,641	,744	
VII. Utilización do diálogo e o debate como recursos didácticos	,388	,621	
IV. Concepción do profesorado como experto na súa materia	,234	,365	,318
VI. Utilización dos medios audiovisuais como recursos didácticos	,683		,820
III. Docéncia enfocada à preparación profesional do alunado	,468		,630
<i>% da Varianza</i>	<i>Factores</i>	38,166	15,242
	<i>Total</i>	53,408	
<i>Fiabilidade (coeficiente alpha)</i>	<i>Factores</i>	,7247	,7307
	<i>Total</i>	,8205	

Observe-se que o factor IV –concepción do profesorado como experto– resulta incluído en ambas dimensións, aínda que con cargas factoriais discretas. En tal sentido o maior peso na estruturación da segunda dimensión corresponde aos factores VI e III, o que significa unha clara asociación da utilización dos medios audiovisuais como recurso para presentar información coa concepción da docencia enfocada à preparación profesional do alunado.

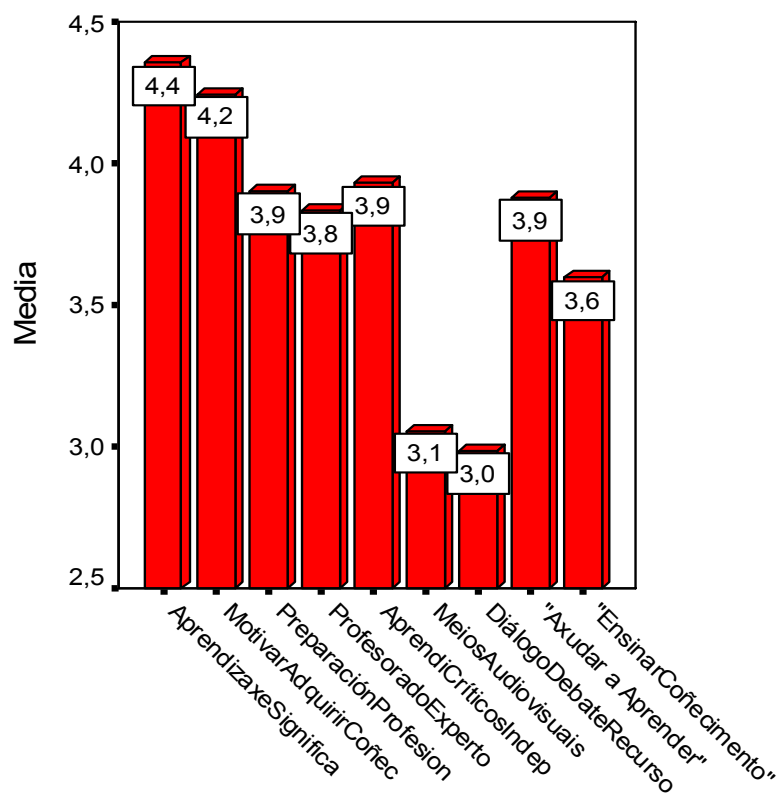
A descrición destas dúas dimensións referidas às concepcións docentes fica resumida portanto nos seguintes termos:

- A concepción docente orientada a *axudar a aprender* incluí a intención de conseguir que o alunado aprenda de forma significativa, a necesidade de activar o seu interese e a súa motivación, a utilización do diálogo e o debate como recursos integrados nos procesos de ensino e aprendizaxe e a asunción de que o desenvolvemento das capacidades para aprender de forma autónoma e pensar de forma crítica son obxectivos fundamentais da acción docente.

- A concepción docente orientada a *ensinar coñecimentos e destrezas* implica situar o centro fundamental de atención nos coñecimentos específicos dunha área ou disciplina, que o profesorado debe dominar en profundidade, levando en conta que a acción docente se basea na adecuada organización e presentación deses coñecimentos para seren adquiridos polo alunado.

Na *Figura II.3.-11* podemos observar as puntuacións medias dos diversos factores na amostra de profesorado. As máis baixas corresponden aos dous factores que reflecten recursos didácticos de forma expresa –*utilización dos medios audiovisuais e utilización do diálogo e o debate*– e as máis altas às concepcións orientadas a *facilitar a aprendizaxe significativa* e à *motivación para a adquisición de coñecimentos*. Os outros tres factores primarios sitúan-se a nun nivel intermedio con puntuacións practicamente igualadas.

Figura II.3.-11. CPEA: puntuacións medias das concepcións docentes na amostra do profesorado.



Polo que se refere aos factores de segunda orden non se aprecian grandes diferenzas, aínda que vemos que a concepción orientada a *axudar a aprender* domina sensiblemente sobre a concepción orientada a *ensinar coñecimentos e destrezas*.

3.1.6. Síntese e conclusións sobre a descrición xeral dos resultados

As análises factoriais realizadas coas subescalas do CDPFA permitiron identificar unha serie de variábeis relativas a certas características persoais do alunado, a determinadas condicións nas que desenvolve as súas actividades de estudo e a algunhas das súas percepcións sobre as actitudes que a familia mostra en relación coa actividade escolar.

Os *intereses “culturais” do alunado* concretan-se en tres variábeis: *interese polos periódicos diários*, *interese polos programas de rádio* e *interese pola TV e a literatura galegas*. As puntuacións médias de cada unha das variábeis mostran que a súa presenza no alunado da amostra segue, de maior a menor, a orden que ven de ser citada.

Identificaron-se tamén dúas *concepcións do fracaso escolar*: a *concepción formativa* considera que existe fracaso cando os contidos, actividades e tarefas escolares non lle serven ao alumno/a para alcanzar unha adecuada madurez persoal, mentres que a *concepción institucional* identifica o fracaso con suspender moitas materias, repetir curso e, en xeral, obter baixas cualificacións. Ambas concepcións aparecen distribuídas de forma equilibrada entre o alunado da amostra.

As *condicións de estudo* que o alunado revela xiran arredor dos aspectos recollidos nestas catro variábeis:

- as *condicións materiais de estudo* recollen características do lugar, o ambiente e o mobiliario.
- o *control familiar e axudas familiares no estudo* reflicte a existencia dunha supervisión e un control explícitos sobre as tarefas e actividades que o alunado debe realizar na casa, xunto á recepción de certas axudas ante as dificultades.

- o *uso de recursos, organización e reforzo das materias* indica a utilización que o alunado fai de recursos externos como as bibliotecas, a aplicación de estratéxias para organizar as tarefas de estudo e a opción por recorrer a reforzos externos das materias.

- a *autonomía nas decisións sobre o estudo* expresa a disposición de marxens de autonomía no alunado para decidir a organización das tarefas de estudo e a participación en actividades extraescolares.

A escasa puntuación da variábel *uso de recursos, organización e reforzo das materias* é o aspecto máis salientábel das condicións de estudo no alunado da amostra.

As *actitudes familiares ante o estudo* aparecen recollidas en cinco variábeis baixo a percepción que o alunado ten sobre cada un dos aspectos recollidos nelas:

- a *confianza familiar nas capacidades e esforzo* contempla a percepción do alunado sobre a confianza que a súa familia ten nas súas posibilidades para levar adiante os estudos. (Obtén entre o alunado da amostra a puntuación máis elevada).

- os *reforzos familiares do rendimento (e non comparacións)* reflecten a práctica familiar de outorgar reforzos e recompensas en función dos esforzos e das cualificacións obtidas polo alumno/a, xunto ao hábito de non realizar comparacións coas dos demais.

- a *satisfacción familiar cos resultados* recolle a percepción do alunado sobre a satisfacción da familia en relación cos seus resultados escolares.

- a *colaboración familiar co centro escolar* indica se a familia acode ao centro para interesarse pola evolución escolar do alumno/a, ben por propia iniciativa ou ben a requerimento dos tutores/as.

- as *expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional* expresan a percepción do alunado sobre as expectativas que a súa familia pode ter en relación coa continuación de estudos e co desempeño futuro de profesións semellantes ás dos seus pais. (Aparece coa puntuación máis baixa).

Através do mesmo cuestionario CDPFA tamén foi posíbel identificar tres tipos de *metas académicas* perseguidas por este alunado:

- as *metas de aprendizaxe* expresan motivación intrínseca, interese polos contidos, envolvimento persoal nas actividades e tarefas e desexo de incrementar a propia competencia.

- as *metas de reforzo social* orientan-se a conseguir o recoñecemento e a aprobación dos compañeiros/as, pais ou profesorado, ao tempo que se acompañan frecuentemente de temor ao fracaso. (Son as menos frecuentes no alunado da amostra).

- as *metas de logro* tamén revelan motivación extrínseca, mais neste caso orientada à obtención do éxito escolar e à consecución dunha boa posición social no futuro.

A exploración das *atribuícións causais do rendimento* realizou-se mediante o cuestionario EACM. Das sete dimensións inicialmente contempladas encontrou-se que dúas delas se refunden nun único factor e portanto este ámbito das atribuícións ficou concretado nas seguintes seis variábeis:

- *atribuíción à sorte e à facilidade das materias, do rendimento* (SFM-R)
- *atribuíción ao profesorado, do baixo rendimento* (PF-BR)
- *atribuíción ao escaso esforzo, do baixo rendimento* (EE-BR)
- *atribuíción à alta capacidade, do alto rendimento* (AC-AR)
- *atribuíción à escasa capacidade, do baixo rendimento* (EC-BR)
- *atribuíción ao alto esforzo, do alto rendimento* (AE-AR)

Encontrou-se tamén que estas seis variábeis se organizan e estruturan à sua vez en dúas dimensións de segunda orden:

- as *atribuícións incontrolábeis e externas* (SFM-R + PF-BR + EC-BR)
- as *atribuícións controlábeis e internas* (AE-AR + EE-BR + AC-AR).

Observou-se que entre o alunado da amostra as atribuícións que obteñen menor puntuación, e que portanto resultan menos frecuentes, son a *atribuíción à baixa capacidade do baixo rendimento* e a *atribuíción à sorte e à facilidade das materias do rendimento*. En consecuencia, as *atribuícións incontrolábeis e externas* obteñen menor puntuación média que as *controlábeis e internas*.

Polo que respecta aos *enfoques de aprendizaxe* os resultados mostran unha organización das dimensións de primeira orden diferente à prevista na estrutura subxacente do cuestionário CEPA orixinal. Segundo as combinacións dos motivos e as estratexias das subescalas orixinais encontraron-se en primeiro lugar seis enfoques:

- *enfoque estratéxico de logro (eE-L)*
- *enfoque estratéxico profundo-logro (eE-PL)*
- *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro (eME-PL)*
- *enfoque superficial (eS)*
- *enfoque motivacional de logro (eM-L)*
- *enfoque profundo (eP)*

À sua vez comprobamos que estes seis enfoques se organizan mediante duas dimensións de segunda orden que explican adecuadamente formas diferentes de enfrontar os procesos de aprendizaxe:

- *o enfoque de orientación ao significado (EOR-SG)*, que agrupa eME-PL + eP + eE-PL, reflecte a intención de comprender e implica o uso de estratexias de análise, relación e contraste da información.
- *o enfoque de orientación à reprodución (EOR-RP)*, que subsume eS + eM-L + eE-L, centra-se na obtención de cualificacións e resultados e utiliza estratexias que pretenden reproducir directamente os termos dos contidos de aprendizaxe.

Os enfoques de aprendizaxe menos utilizados polo alunado da amostra son o *enfoque estratéxico profundo-logro* e o *enfoque motivacional de logro*, mentres que o que alcanza unha puntuación média maior é o *enfoque profundo*. Pola súa parte, as orientacións presentan niveis bastante parellos, con unha puntuación média sensibelmente favorábel à *orientación ao significado*.

A concreción operativa das dimensións do **autoconceito**, exploradas mediante o ESAVA-2, realizou-se satisfatoriamente segundo a organización prevista no instrumento. Contemplan-se doce dimensións primárias referidas a autopercepcións que –coa excepción do autoconceito global– se organizan à súa vez en función de tres dimensións de segunda orden:

- O *autoconceito académico xeral* (AAX) incluí as dimensións primárias *área verbal* (AV), *área matemática* (AM) e *autoconceito académico* (AA).
- O *autoconceito social xeral* (ASX) incluí *aparéncia física* (AF), *capacidade física* (CF), *relación con iguais* (RI), *relación con iguais do mesmo sexo* (MS) e *relación con iguais do sexo oposto* (SO).
- O *autoconceito privado xeral* (APX) incluí *relación con pais* (RP), *honestidade* (HO) e *estabilidade emocional* (EM).
- Pola súa parte, o *autoconceito global* (AG) reflicte unha autopercepción sintética e global, sen facer referencia a unha área particular, e non se incluí coas anteriores.

As autopercepcións referidas às áreas *matemática* e *verbal* obteñen entre o alunado da amostra as puntuacións máis baixas, mentres que as máis altas corresponden a *relacións con iguais* en xeral, *relación con iguais do mesmo sexo*, *honestidade* e *autoconceito global*.

Finalmente, o **profesorado** destes alumnos/as posuí xeralmente unha ampla experiencia docente e manifesta diferenzas importantes en relación coas súas concepcións do ensino e da docencia en xeral. Mentres que unha parte se identifica máis claramente con unha concepción docente orientada a *ensinar coñecimentos e destrezas*, outro sector do profesorado tende a considerar que as funcións docentes se dirixen prioritariamente a *axudar o alunado a aprender*.

Ambas concepcións conceden unha importancia relativa ao dominio da materia, isto é, á consideración do profesor/a como experto nun campo de coñecimento, e parecen salientar os aspectos propriamente didácticos. Agora ben, mentres a concepción orientada a ensinar coñecimentos e destrezas enfatiza a adecuada presentación dos mesmos e a súa transmisión, a concepción orientada a axudar a aprender enfatiza os recursos motivadores e a facilitación da significación da aprendizaxe.

3.2. ASOCIACIÓNS E INTERINFLUÉNCIAS DAS VARIÁBEIS

3.2.1. Correlacións xerais e parciais das variábeis

Como exploración inicial das asociacións e interinfluencias todas as variábeis utilizadas na investigación foron introducidas nunha análise xeral de correlacións, cuxo resultado completo foi reflectido nunha dupla páxina que pode ser consultada na *Información estatística do Apéndice documental*.

En función dos obxectivos propostos realizamos esta exploración tomando dous puntos básicos de referencia: por unha parte diriximos a nosa atención ás variábeis que manteñen as correlacións máis significativas co rendimento académico actual, e pola outra reparamos nas que igualmente mostran maior relación coas variábeis do proceso, isto é, as metas académicas e os enfoques de aprendizaxe.

Así podemos observar en primeiro lugar que o **rendimento académico** do alunado, especialmente o rendimento actual, mantén correlacións significativas con certas variábeis persoais e familiares, con diversos tipos de metas, de atribucións causais e de enfoques de aprendizaxe, e con varias dimensións do autoconceito. Unha selección das máis relevantes aparece recollida na *Táboa II.3.-19*.

Entre as correlacións positivas co rendimento actual salientan a *satisfacción familiar cos resultados*, as *metas de aprendizaxe*, as *metas de logro* e o *autoconceito académico*. Isto implica que o rendimento académico é máis alto na mesma medida en que tamén o son as percepcións do alunado sobre a satisfacción da súa familia cos resultados, a intensidade que mostra na motivación polas propias tarefas e pola aprendizaxe en si, a motivación por rematar con éxito os estudos e obter un bon traballo, e o autoconceito que posúe referido especificamente ao ámbito académico .

Entre as correlacións negativas hai que anotar o *control familiar e axudas familiares no estudo*, as *atribuícións incontrolábeis*, a *orientación à reprodución* e o autoconceito referido à *capacidade física*. Isto significa que o rendimento académico é máis baixo na mesma medida en que son máis altos aspectos como o control familiar sobre os estudos percebido polo aluno/a, a tendencia a atribuír o rendimento a causas incontrolábeis e externas, a preferéncia por un enfoque de aprendizaxe orientado à reprodución e a posesión de autopercepcións referidas especificamente à capacidade para desenvolver actividades de exercicio físico.

Táboa II.3.-19. Selección das variábeis que manteñen correlacións máis significativas co rendimento académico actual

	<i>Rendimento Actual</i> (Cualificación Numérica)
Control familiar e axudas familiares no estudo	-,131**
Satisfacción familiar cos resultados	,293**
Metas de aprendizaxe	,191**
Metas de logro	,101**
Atribuícións Incontrolábeis e externas	-,184**
Orientación à Reprodución	-,123**
Autoconceito Académico	,359**
Capacidade física	-,115**

** Correlación significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

Pola súa parte, a utilización das metas e enfoques que caracterizan formas concretas de afrontar os procesos de aprendizaxe presentan tamén numerosas correlacións coas variábeis persoais e familiares, cos tipos de atribuícións causais e con certas dimensións do autoconceito, como se recolle na *Táboa II.3.-20*.

Táboa II.3.-20. Selección das variábeis que manteñen correlacións máis significativas coas Metas académicas e os Enfoques de aprendizaxe

	Metas de reforzo social	Metas de aprendizaxe	Metas de logro	Orientación ao Significado	Orientación à Reprodución
Interese pola TV e literatura galegas	,057	,149**	-,016	,218**	,072*
Concepción institucional do fracaso escolar	,174**	-,001	,070	,034	,177**
Condições materiais de estudo	,020	,194**	,054	,328**	,121**
Control familiar e axudas familiares no estudo	,159**	,151**	,008	,242**	,176**
Uso de recursos, organización e reforzo das matérias	,074*	,133**	,020	,303**	,024
Autonomía nas decisións sobre o estudo	-,045	,219**	,153**	,150**	-,003
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,072*	,225**	,204**	,208**	,017
Satisfacción familiar cos resultados	,096**	,254**	,078*	,204**	,085*
Atribuícións Incontrolábeis e externas	,274**	-,015	,036	,074*	,438**
Atribuícións Controlábeis e internas	,217**	,295**	,185**	,419**	,335**
Autoconceito Global	-,010	,156**	,110	,205**	-,001
Autoconceito Académico	,001	,254**	,154**	,288**	-,039

** Correlación significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

* Correlación significativa ao nivel 0,05 (bilateral).

Polo que respecta às *metas académicas*, pode-se observar na táboa que a opción polas *metas de reforzo social*, que se caracterizan pola procura de recompensas e polo medo a fallar, está relacionada especialmente coa posesión dunha concepción institucional do fracaso escolar, coa percepción de control familiar sobre os estudos, máis moderadamente coa percepción da satisfacción familiar cos resultados, e sobre todo coa atribuíción do rendimento a causas en primeiro lugar incontrolábeis e externas e tamén a causas controlábeis e internas.

As *metas de aprendizaxe*, caracterizadas pola motivación intrínseca e o envolvimento do aluno/a nas propias actividades e tarefas, manteñen correlacións positivas co interese pola TV e a literatura galegas, coa posesión dunhas adecuadas condicións materiais de estudo na casa, en menor medida coa percepción de control familiar e de axudas familiares nos estudos e co uso de recursos complementarios e reforzo das materias, e en maior medida coa posesión de autonomía para tomar decisións en relación coas actividades de estudo, coa percepción de que a familia ten confianza nas capacidades e no esforzo persoal e de que mostra satisfacción cos resultados que o aluno/a obtén. Igualmente as metas de aprendizaxe están positivamente relacionadas coa atribución do rendimento a causas controlábeis e internas, coa dimensión sintética e global do autoconceito e, de forma específica, coa dimensión de autoconceito académico.

As *metas de logro*, que se caracterizan por unha motivación extrínseca relacionada coa obtención de éxito académico e coa consecución dunha boa posición social e laboral, aparecen relacionadas sobre todo coa percepción da confianza familiar nas capacidades e esforzo do aluno/a, e tamén coa atribución do rendimento a causas controlábeis e internas, coa posesión de autonomía nas decisións sobre o estudo e co autoconceito académico.

Na mesma *Táboa II.3.-20* podemos tamén apreciar as correlacións máis significativas dos **enfoques de aprendizaxe**. A *orientación ao significado*, dominada por unha combinación de motivos profundos e de logro xunto a estratexias profundas e de logro, mantén relación significativa con todas as variábeis xa citadas excepto coa concepción institucional do fracaso, mostrando os coeficientes máis altos na súa relación coas atribucións controlábeis e internas, coas condicións materiais de estudo, co uso de recursos, organización e reforzo das materias, e co autoconceito académico.

Polo seu lado a *orientación à reprodución*, caracterizada por unha combinación de motivos superficiais e de logro e estratexias superficiais, está relacionada sobre todo coa atribución do rendimento a causas incontrolábeis e externas, aínda que tamén de forma importante coas atribucións controlábeis e internas. Tamén mantén correlacións coa concepción institucional do fracaso, coa percepción do control familiar sobre o estudo e coas condicións materiais de estudo. Ademais, aínda que non resultan significativas, mostra correlación negativa co autoconceito global e co autoconceito académico.

Finalmente cumpre mencionar as correlacións observadas **entre as metas académicas** e os **enfoques de aprendizaxe**, que constitúen os dous grupos de variábeis representativas do proceso de aprendizaxe. Como se pode apreciar na *Táboa II.3.-21* as correlacións son todas significativas, aínda que salientan de forma especial a intensa relación por un lado das metas de reforzo social coa orientación à reprodución e por outro das metas de aprendizaxe coa orientación ao significado.

Táboa II.3.-21. Correlacións entre as Metas académicas e os Enfoques de aprendizaxe

	Orientación ao Significado	Orientación à Reprodución
Metas de reforzo social	,187**	,388**
Metas de aprendizaxe	,438**	,170**
Metas de logro	,181**	,118**

** Correlación significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

3.2.2. Diferenzas en función do xénero (Kruskal-Wallis)

Procedemos a continuación a analizar as diferenzas que ofrecen os datos de alumnos e alunas nas diversas variábeis. A técnica escollida é a proba de Kruskal-Wallis, unha alternativa à análise de varianza que consideramos apropiada para o tratamento dunha variábel dicotómica como o xénero na súa calidade de factor de interese. Hai que anotar, non obstante, que os resultados aportados por esta proba son equivalentes, alén dos coeficientes específicos, aos que podemos obter mediante as anovas convencionais.

Abordamos en primeiro lugar o *rendimento académico* (vid. *Táboa II.3.-22*) e comprobamos que existen diferenzas significativas en función do xénero tanto no *rendimento actual* ($H_{(1, 679)} = 17,106$, $p < ,01$) como no *rendimento anterior* ($H_{(1, 768)} = 12,232$, $p < ,01$). En ambos casos a média é máis alta a favor das alunas, o que significa que estas teñen conseguido mellores resultados académicos na traxectoria escolar recente e que na actualidade manteñen esta superioridade sobre os alumnos.

Táboa II.3.-22. *Rendimento Actual e Anterior: Diferenzas en función do xénero*
(Proba de Kruskal-Wallis)

Variábeis	Xénero	N	Rango promedio	Chi- cadrado	gl	Signif. asintótica
Rendimento Actual (Cualificación Numérica)	Feminino	272	378,65	17,106	1	,000
	Masculino	408	315,07			
	Total	680				
Rendimento Anterior (Nota media global no remate da ESO)	Feminino	309	415,12	12,232	1	,000
	Masculino	460	364,77			
	Total	769				

**Táboa II.3.-23. Intereses culturais e Concepcións do fracaso escolar (CDPFA):
Diferenzas en función do xénero (Proba de Kruskal-Wallis)**

Variábeis	Xénero	N	Rango promedio	Chi- cadrado	gl	Signif. asintótica
Interese periódicos diários	Feminino	309	361,69	6,002	1	,014
	Masculino	461	401,46			
	Total	770				
Interese programas de rádio	Feminino	309	387,10	,027	1	,869
	Masculino	461	384,43			
	Total	770				
Interese TV e literatura galegas	Feminino	309	419,93	14,399	1	,000
	Masculino	457	358,87			
	Total	766				
Concepción formativa do fracaso	Feminino	309	385,25	,001	1	,980
	Masculino	460	384,83			
	Total	769				
Concepción institucional do fracaso	Feminino	309	394,17	,792	1	,373
	Masculino	461	379,69			
	Total	770				

As diferenzas entre alumnos e alunas nas súas *concepcións sobre o fracaso escolar* non ofrecen significación, mais si son significativas as diferenzas en función do xénero en dous factores relativos aos *intereses “culturais”*: en *Interese por periódicos diários* ($H_{(1, 769)} = 6,002$, $p < ,05$) a favor dos alumnos e en *Interese por TV e literatura galegas* ($H_{(1, 765)} = 14,399$, $p < ,01$) a favor das alunas. Portanto estas destacan no seu interese polas citadas manifestacións do contorno sócio-cultural galego mentres que aqueles mostran maior contacto con publicacións periódicas diárias (vid. *Táboa II.3.-23*).

Con relación às *condicións de estudo* que o alunado posuí ou desenvolve observan-se diferenzas significativas en función do xénero nos factores *Condicións materiais de estudo* ($H_{(1, 766)} = 13,804$, $p < ,01$) e *Uso de recursos, organización e reforzo das materias* ($H_{(1, 769)} = 77,558$, $p < ,01$), en ambos casos con medias máis altas para as alunas, como se pode ver na *Táboa II.3.-24*.

Táboa II.3.-24. Condicións de estudo (CDPFA): Diferenzas en función do xénero
(Proba de Kruskal-Wallis)

<i>Variábeis</i>	<i>Xénero</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi- cadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Signif. asintótica</i>
Condicións materiais de estudo	Feminino	309	420,07	13,804	1	,000
	Masculino	458	359,66			
	Total	767				
Control familiar e axudas familiares no estudo	Feminino	308	378,77	,345	1	,557
	Masculino	460	388,34			
	Total	768				
Uso de recursos, organización e reforzo de matérias	Feminino	309	470,94	77,558	1	,000
	Masculino	461	328,23			
	Total	770				
Autonomía nas decisións sobre estudo	Feminino	309	389,15	,337	1	,561
	Masculino	458	380,53			
	Total	767				

Estas diferenzas outorgan ás alunas mellores condicións materiais de estudo na casa (utensílios, materiais, mobiliário, condicións ambientais) e indican que tamén son as alunas quen fan maior uso de recursos complementarios (como as bibliotecas), organizan máis as súas tarefas de estudo e recorren con máis frecuencia a utilizar reforzos externos das matérias.

Con respecto ás *actitudes familiares* ante o estudo percebidas polo alunado só se observan diferenzas significativas en función do xénero no factor *Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional* ($H_{(1, 764)} = 6,406$, $p < ,05$) a favor dos alumnos (vid. Táboa II.3.-25). Isto significa que as expectativas mostradas pola familia sobre a continuación de estudos e sobre o desenvolvemento futuro dunha profesión semellante à dos pais son percebidas polos alumnos nun grao máis alto que as alunas.

Táboa II.3.-25. *Atitudes familiares (CDPFA): Diferenzas en función do xénero*
(Proba de Kruskal-Wallis)

<i>Variábeis</i>	<i>Xénero</i>	<i>N</i>	<i>Rango promédio</i>	<i>Chi-cadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Signif. asintótica</i>
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Feminino	309	383,49	,012	1	,914
	Masculino	459	385,18			
	Total	768				
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Feminino	308	382,06	,063	1	,802
	Masculino	460	386,13			
	Total	768				
Satisfacción familiar cos resultados	Feminino	305	376,35	,284	1	,594
	Masculino	457	384,94			
	Total	762				
Colaboración familiar co centro escolar	Feminino	309	398,28	1,900	1	,168
	Masculino	460	376,08			
	Total	769				
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Feminino	308	358,75	6,406	1	,011
	Masculino	457	399,34			
	Total	765				

Xunto a estes factores vinculados ás condicións persoais e familiares tamén debemos reparar nos factores especificamente referidos aos componentes motivacionais de tipo persoal como as *atribuícións causais* e o autoconceito. No primeiro caso, a *Táboa II.3.-26* permite comprobar que existen diferenzas significativas en función do xénero en cinco dos seis factores primarios das atribuícións e un dos dous factores de segunda orden. As puntuacións médias son favorábeis ás alunas nas atribuícións à *Baixa Capacidade do Baixo Rendimento* ($H_{(1, 767)} = 7,606, p < ,01$) e ao *Alto Esforzo do Alto Rendimento* ($H_{(1, 767)} = 14,616, p < ,01$), e resultan favorábeis aos alumnos nas atribuícións à *Sorte e Facilitade das Matérias do Rendimento* ($H_{(1, 766)} = 8,587, p < ,01$), ao *Profesorado do Baixo Rendimento* ($H_{(1, 761)} = 37,359, p < ,01$), à *Alta Capacidade do Alto Rendimento* ($H_{(1, 766)} = 18,157, p < ,01$) e tamén no factor de segunda orden *Atribuícións Incontrolábeis e Externas* ($H_{(1, 760)} = 8,126, p < ,01$).

Táboa II.3.-26. Atribuícións causais (EACM): Diferenzas en función do xénero
(Proba de Kruskal-Wallis)

<i>Variábeis</i>	<i>Xénero</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi- cadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Signif. asintótica</i>
Atribuíción à Sorte e à Facilitade das materias, do Rendimento	Feminino	309	355,52	8,587	1	,003
	Masculino	458	403,21			
	Total	767				
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Feminino	305	322,04	37,359	1	,000
	Masculino	457	421,19			
	Total	762				
Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Feminino	309	391,89	,663	1	,415
	Masculino	458	378,68			
	Total	767				
Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	Feminino	309	342,80	18,157	1	,000
	Masculino	458	411,79			
	Total	767				
Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Feminino	309	411,21	7,606	1	,006
	Masculino	459	366,52			
	Total	768				
Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	Feminino	309	421,20	14,616	1	,000
	Masculino	459	359,79			
	Total	768				
Atribuícións Incontrolábeis e externas	Feminino	305	353,22	8,126	1	,004
	Masculino	456	399,58			
	Total	761				
Atribuícións Controlábeis e internas	Feminino	309	385,20	,031	1	,861
	Masculino	457	382,35			
	Total	766				

Estes datos mostran uns padróns atribucionais para alumnos e alumnas con características inversamente paralelas. As alumnas son superiores nas atribuícións controlábeis en xeral, aínda que tamén aparecen superiores nunha atribuíción incontrolábel como à baixa capacidade do baixo rendimento, mentres que os alumnos son superiores nas atribuícións incontrolábeis en xeral, aínda que aparecen tamén superiores nunha atribuíción controlábel como à alta capacidade do alto rendimento.

O que isto parece significar é que a maioría do alunado masculino só se sente reponsábel do seu rendimento cando fai depender os resultados da posesión dunha alta capacidade, mentres que nos demais casos tende a considerar que a responsabilidade do seu rendimento reside na sorte, na facilidade das materias ou na actuación do profesorado. Contrariamente, o alunado feminino tende a considerar-se sempre reponsábel do seu rendimento en función do maior ou menor esforzo realizado, mais tamén no caso de atribuir os baixos resultados à posesión dunha capacidade baixa.

As dimensións do **autoconceito** que revelan diferenzas significativas en función do xénero son por unha parte *Área Verbal* ($H_{(1, 761)} = 55,246$, $p < ,01$), *Honestidade* ($H_{(1, 758)} = 18,655$, $p < ,01$) e *Autoconceito Académico Xeral* ($H_{(1, 761)} = 17,537$, $p < ,01$), favorábeis às alunas, e pola outra *Capacidade Física* ($H_{(1, 759)} = 108,536$, $p < ,01$), *Aparéncia Física* ($H_{(1, 761)} = 23,204$, $p < ,01$), *Estabilidade Emocional* ($H_{(1, 761)} = 24,650$, $p < ,01$), *Relacións con Iguais do Sexo Oposto* ($H_{(1, 762)} = 37,733$, $p < ,01$) e *Autoconceito Social Xeral* ($H_{(1, 756)} = 47,832$, $p < ,01$), favorábeis aos alumnos (vid. *Táboa II.3.-27*).

Táboa II.3.-27. Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2): Diferenzas en función do xénero
(Proba de Kruskal-Wallis)

<i>Variábeis</i>	<i>Xénero</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi-cadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Signif. asintótica</i>
Autoconceito Global	Feminino	307	378,51	,066	1	,797
	Masculino	454	382,69			
	Total	761				
Autoconceito Área Matemática	Feminino	309	373,43	,788	1	,375
	Masculino	454	387,84			
	Total	763				
Autoconceito Área Verbal	Feminino	309	453,18	55,246	1	,000
	Masculino	453	332,60			
	Total	762				
Autoconceito Académico	Feminino	309	399,11	3,142	1	,076
	Masculino	454	370,35			
	Total	763				

Capacidade Física	Feminino	308	280,11			
	Masculino	452	448,91	108,536	1	,000
	Total	760				
Aparéncia Física	Feminino	309	335,04			
	Masculino	453	413,19	23,204	1	,000
	Total	762				
Relación con Pais	Feminino	309	394,59			
	Masculino	454	373,43	1,700	1	,192
	Total	763				
Honestidade	Feminino	308	421,49			
	Masculino	451	351,66	18,655	1	,000
	Total	759				
Estabilidade Emocional	Feminino	309	333,63			
	Masculino	453	414,15	24,650	1	,000
	Total	762				
Relación con Iguais en Xeral	Feminino	309	375,48			
	Masculino	451	383,94	,273	1	,601
	Total	760				
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Feminino	309	381,83			
	Masculino	452	380,43	,007	1	,931
	Total	761				
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Feminino	309	322,77			
	Masculino	454	422,31	37,733	1	,000
	Total	763				
Autoconceito Académico Xeral	Feminino	309	421,92			
	Masculino	453	353,93	17,537	1	,000
	Total	762				
Autoconceito Social Xeral	Feminino	308	312,64			
	Masculino	449	424,52	47,832	1	,000
	Total	757				
Autoconceito Privado Xeral	Feminino	308	376,45			
	Masculino	450	381,59	,101	1	,751
	Total	758				

Podemos apreciar portanto que as alunas mostran autopercepcións máis elevadas nas áreas académicas, especialmente na área verbal, e tamén na área privada de honestidade, isto é, no autoconceito referido à fiabilidade e honra persoais. Polo seu lado, os alumnos revelan autopercepcións máis elevadas nas áreas sociais en xeral, especialmente as referidas à capacidade para o exercicio físico e deportivo, ao aspecto

e aparición física e ás habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais do sexo oposto. Ademais os alumnos tamén manteñen unha autopercepción máis elevada que as alunas na área privada da estabilidade emocional.

Con relación ás variábeis específicas do proceso de aprendizaxe, hai que anotar que na procura de *metas académicas* se observa certa preferéncia do alunado masculino polas metas de reforzo social e do alunado feminino polas metas de aprendizaxe e as de logro, aínda que as diferenzas non resultan significativas en caso algún.

Sen embargo, *os enfoques de aprendizaxe* si revelan significación, como se pode comprobar na *Táboa II.3.-28*. Observan-se diferenzas significativas en función do xénero en dous factores primarios: o *Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro* ($H_{(1, 762)} = 15,282, p < ,01$) resulta favorábel ás alunas mentres que o *Enfoque Motivacional de Logro* é favorábel aos alumnos ($H_{(1, 761)} = 36,979, p < ,01$). Levando en conta que estes dous factores son especialmente representativos dos correspondentes factores de segunda orden resulta perfectamente coerente que tamén nestes últimos se observen diferenzas significativas con puntuacións medias favorábeis ás alunas na *Orientación ao Significado* ($H_{(1, 761)} = 5,693, p < ,05$) e favorábeis aos alumnos na *Orientación à Reprodución* ($H_{(1, 760)} = 9,964, p < ,01$).

O alunado feminino portanto mostra maior preferéncia por un enfoque orientado ao significado, caracterizado pola combinación de motivos e estratexias tanto profundas como de logro que procuran a comprensión mediante a organización do estudo e das tarefas. Pola súa parte, o alunado masculino ten máis queréncia por un enfoque orientado à reprodución, dominado por unha combinación de motivos superficiais e de logro e pola utilización de estratexias basicamente superficiais.

Táboa II.3.-28. Enfoques de aprendizaxe (CEPA): Diferenzas en función do xénero
(Proba de Kruskal-Wallis)

<i>Variábeis</i>	<i>Xénero</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi- cadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Signif. asintótica</i>
Enfoque Estratéxico de Logro	Feminino	307	375,76	,415	1	,519
	Masculino	456	386,20			
	Total	763				
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Feminino	308	372,91	,979	1	,322
	Masculino	456	388,98			
	Total	764				
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Feminino	308	419,81	15,282	1	,000
	Masculino	455	356,40			
	Total	763				
Enfoque Superficial	Feminino	308	394,14	1,199	1	,274
	Masculino	458	376,34			
	Total	766				
Enfoque Motivacional de Logro	Feminino	307	322,69	36,979	1	,000
	Masculino	455	421,18			
	Total	762				
Enfoque Profundo	Feminino	308	403,02	3,845	1	,050
	Masculino	459	371,23			
	Total	767				
Orientación ao Significado	Feminino	308	404,60	5,693	1	,017
	Masculino	454	365,83			
	Total	762				
Orientación à Reprodución	Feminino	307	350,41	9,964	1	,002
	Masculino	454	401,68			
	Total	761				

Síntese das diferenzas en función do xénero

O alunado feminino da amostra tivo mellor rendimento académico na etapa anterior e obtén tamén na actualidade mellor rendimento que o masculino. Ten máis interese pola TV e literatura galegas, dispón de mellores condicións materiais de estudo (utensílios, materiais, mobiliário, condicións ambientais), utiliza máis recursos complementarios como as bibliotecas, organiza máis as tarefas de estudo e recorre con máis frecuencia a utilizar reforzos externos das materias. Realiza máis frecuentemente atribucións controlábeis, sobre todo relativas ao esforzo empregado, aínda que tamén atribuí en maior medida o baixo rendimento á baixa capacidade, o que en todo caso revela que maioritariamente se considera responsable do rendimento que obtén. Dispón dun mellor autoconceito nas áreas académicas, especialmente na verbal, e na área privada de honestidade. Na abordaxe do proceso de aprendizaxe utiliza máis frecuentemente o Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro, orientado ao significado e á comprensión.

O alunado masculino mostra maior interese polos periódicos diários e percebe maiores expectativas familiares sobre o seu futuro académico e sobre un desenvolvemento profesional semellante ao dos seus pais. Realiza máis frecuentemente atribucións do rendimento a causas incontrolábeis e externas como a sorte, a facilidade das materias e o profesorado, mais tamén sobresaí na atribución do alto rendimento á alta capacidade. Dispón dun mellor autoconceito físico, tanto no referido á capacidade como ao aspecto e aparencia, ten unha máis alta apreciación das habilidades para iniciar e manter relacións con iguais do sexo oposto e posúe autopercepcións máis elevadas en relación coa área privada da estabilidade emocional. Na abordaxe dos procesos de aprendizaxe utiliza maioritariamente o Enfoque Motivacional de Logro e as estratéxias superficiais, polo que mostra preferéncia pola orientación á reprodución.

3.2.3. Diferenzas en función do rendimento (Anovas)

Con relación ao *rendimento anterior* do alunado da amostra observan-se diferenzas significativas en función dos grupos de rendimento actual ($F_{(2, 675)} = 20,913$, $p < ,01$), a favor do grupo de Alto rendimento sobre os de Médio e Baixo rendimento, nesta orden (vid. *Táboa II.3.-29*). As probas post hoc (Scheffé) confirman en todos os casos a significatividade destas diferenzas, polo que podemos afirmar que existe unha clara asociación de continuidade entre o rendimento anterior e actual deste alunado.

*Táboa II.3.-29. Rendimento anterior :
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)*

<i>Factores</i>	<i>Grupo de rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Rendimento anterior	Baixo rendimento	169	2,53	,724	,056
	Médio rendimento	349	2,81	,661	,035
	Alto rendimento	160	3,01	,629	,050

As diferenzas nas *concepcións do fracaso escolar* e nos *intereses “culturais” do alunado* non mostran significación en función dos grupos de rendimento.

A análise correspondente às *condicións de estudo* revela diferenzas significativas no factor *Control familiar e axudas familiares no estudo* en función dos grupos de rendimento ($F_{(2, 674)} = 3,361$, $p < ,05$). Segundo se recolle na *Táboa II.3.-30*, este control ou supervisión familiar dos estudos é maior no alunado de Baixo rendimento do que é no de Médio e Alto Rendimento, nesta orden. As comparacións post hoc (proba de Scheffé) mostran que as diferenzas son significativas entre os grupos de Baixo e Alto Rendimento. Isto implica portanto que un maior control da familia sobre o estudo do aluno/a vai asociado con un rendimento baixo mentres que un menor control se asocia con un rendimento máis alto.

Táboa II.3.-30. Condicións de Estudo (CDPFA) :
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Grupo de Rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Condicións materiais de estudo	Baixo rendimento	168	3,8048	,82417	,06359
	Médio rendimento	348	3,8178	,84718	,04541
	Alto rendimento	161	3,9106	,85991	,06777
	Total	677	3,8366	,84438	,03245
Control familiar e axudas familiares no estudo	Baixo rendimento	169	3,1503	,94460	,07266
	Médio rendimento	349	3,0011	,91864	,04917
	Alto rendimento	159	2,8906	,87024	,06901
	Total	677	3,0124	,91733	,03526
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Baixo rendimento	169	2,0237	,86110	,06624
	Médio rendimento	349	2,0506	,81902	,04384
	Alto rendimento	161	2,0704	,76140	,06001
	Total	679	2,0486	,81555	,03130
Autonomía nas decisións sobre estudo	Baixo rendimento	169	4,3609	,82549	,06350
	Médio rendimento	347	4,4784	,78661	,04223
	Alto rendimento	160	4,5219	,74257	,05871
	Total	676	4,4593	,78752	,03029

Con respecto às *actitudes familiares* ante o estudo, obteñen-se diferenzas significativas no factor *Satisfacción familiar cos resultados* en función dos grupos de rendimento ($F_{(2, 272)} = 31,687, p < ,01$). As puntuacións médias recollidas na *Táboa II.3.-31* permiten ver que a satisfacción familiar está máis presente no alunado de Alto rendimento que no de Médio e Baixo rendimento, por esta orden. Segundo revelan as comparacións post hoc (proba de Scheffé) estas diferenzas son significativas en todos os casos a favor do grupo de Alto rendimento. Portanto podemos afirmar que na medida en que a satisfacción familiar percebida é maior tamén o é o rendimento alcanzado polo alumno/a.

Táboa II.3.-31. *Atitudes familiares (CDPFA):*
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Grupo de Rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Baixo rendimento	169	4,2544	,79538	,06118
	Médio rendimento	349	4,3744	,71244	,03814
	Alto rendimento	160	4,3750	,70513	,05575
	Total	678	4,3446	,73306	,02815
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Baixo rendimento	169	3,0276	1,04300	,08023
	Médio rendimento	349	2,9016	1,03493	,05540
	Alto rendimento	160	3,0458	1,08060	,08543
	Total	678	2,9671	1,04850	,04027
Satisfacción familiar cos resultados	Baixo rendimento	168	2,4524	,73165	,05645
	Médio rendimento	347	2,7733	,76607	,04112
	Alto rendimento	160	3,1208	,77657	,06139
	Total	675	2,7758	,79404	,03056
Colaboración familiar co centro escolar	Baixo rendimento	169	3,5237	1,09083	,08391
	Médio rendimento	349	3,5072	1,00963	,05404
	Alto rendimento	160	3,3781	1,06066	,08385
	Total	678	3,4808	1,04249	,04004
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Baixo rendimento	168	2,0952	1,03379	,07976
	Médio rendimento	347	2,2233	,99339	,05333
	Alto rendimento	160	2,1031	,91648	,07245
	Total	675	2,1630	,98661	,03797

Abordamos a continuación as diferenzas relacionadas coas *atribuícións causais* do alunado. A anova mostra que existen diferenzas significativas en función dos grupos de rendimento nos factores que recollen as atribuícións do rendimento à *Sorte e à Facilidade das Matérias* ($F_{(2, 674)} = 9,641, p < ,01$), as atribuícións do baixo rendimento ao *Profesorado* ($F_{(2, 671)} = 5,670, p < ,01$) e as Atribuícións do baixo rendimento à *Baixa Capacidade* ($F_{(2, 675)} = 5,828, p < ,01$).

Táboa II.3.-32. Atribuícións causais (EACM):
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Grupo de rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Atribuíción à Sorte e Facilitade das Matérias, do Rendimento	Baixo rendimento	170	2,8630	,67372	,05167
	Médio rendimento	347	2,8028	,68914	,03700
	Alto rendimento	160	2,5616	,63628	,05030
	Total	677	2,7609	,68169	,02620
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	169	3,1538	,74258	,05712
	Médio rendimento	345	3,2104	,76486	,04118
	Alto rendimento	160	2,9675	,75632	,05979
	Total	674	3,1386	,76255	,02937
Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	169	3,8299	,78650	,06050
	Médio rendimento	347	3,7550	,73919	,03968
	Alto rendimento	161	3,7360	,63875	,05034
	Total	677	3,7692	,72887	,02801
Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	170	3,3549	,79540	,06100
	Médio rendimento	346	3,4663	,80995	,04354
	Alto rendimento	161	3,3354	,86079	,06784
	Total	677	3,4072	,81979	,03151
Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	170	2,6098	,91235	,06997
	Médio rendimento	347	2,4909	,83024	,04457
	Alto rendimento	161	2,2961	,80363	,06334
	Total	678	2,4744	,85148	,03270
Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	170	3,8206	,88638	,06798
	Médio rendimento	347	3,7363	,90936	,04882
	Alto rendimento	161	3,7795	,79617	,06275
	Total	678	3,7677	,87739	,03370
Atribuícións Incontrolábeis	Baixo rendimento	169	2,8761	,54175	,04167
	Médio rendimento	345	2,8369	,53140	,02861
	Alto rendimento	159	2,6031	,55142	,04373
	Total	673	2,7915	,54835	,02114
Atribuícións Controlábeis	Baixo rendimento	169	3,6701	,57127	,04394
	Médio rendimento	346	3,6535	,55844	,03002
	Alto rendimento	161	3,6170	,50018	,03942
	Total	676	3,6490	,54798	,02108

Estes tres factores son os que integran o factor de segunda orden *Atribuícións Incontrolábeis*, e consecuentemente tamén este reflicte diferenzas significativas en función dos grupos de rendimento ($F_{(2, 670)} = 13,036, p < ,01$). Coa excepción da atribuíción ao *Profesorado*, na que o grupo de Médio rendimento supera lixeiramente ao grupo de Baixo rendimento, este tipo de atribuícións son máis frecuentes no grupo de Baixo rendimento do que son no de Médio e no de Alto rendimento, por esta orden (vid. *Táboa II.3.-32*).

As comparacións post hoc (Scheffé) revelan igualmente que as diferenzas entre os grupos de Baixo e Alto rendimento son significativas en todos estes factores, excepto no referido ás atribuícións ao *Profesorado*, mentres que as diferenzas entre os grupos de Médio e Baixo rendimento non resultan significativas. Finalmente, as diferenzas entre os grupos de Médio e Alto rendimento son significativas para as atribuícións à *Sorte e Facilidade das Matérias* e as atribuícións ao *Profesorado*.

En definitiva, o que estas diferenzas nos indican é que a atribuíción do rendimento a causas incontrolábeis e externas vai asociada à obtención dun rendimento xeralmente baixo, ou ocasionalmente médio, mais nunca a un rendimento alto.

À marxen do anterior, e aínda que os factores relativos às atribuícións controlábeis e internas non ofrecen significación, resulta interesante salientar que as puntuacións médias destes factores no grupo de alto rendimento nunca son as máis altas, sendo mesmo nalgún caso as máis baixas. Esta circunstancia induce-nos a pensar que as atribuícións controlábeis e internas dificilmente poderán xogar un papel operativo na determinación do rendimento deste alunado.

Segundo a anova realizada para as dimensións do *autoconceito* podemos afirmar que existen diferenzas significativas entre os grupos de rendimento en *Autoconceito Académico* ($F_{(2, 671)} = 41,869, p < ,01$) e *Capacidade Física* ($F_{(2, 668)} = 8,624, p < ,01$), e tamén na dimensión de segunda orden *Autoconceito Académico Xeral* ($F_{(2, 670)} = 17,163, p < ,01$). A média das puntuacións en *Capacidade Física* é maior no grupo de Médio rendimento do que é nos grupos de Baixo e Alto rendimento, por esta orden, mentres que nas outras dúas dimensións mencionadas a média sempre é maior no grupo de Alto rendimento, máis moderada no grupo de Médio rendimento e inferior no grupo de Baixo rendimento (vid. *Táboa II.3.-33*).

Mediante a proba de Scheffé podemos comprobar que tanto a dimensión primária *Autoconceito Académico* como a dimensión de segunda orden *Autoconceito Académico Xeral* mostran diferenzas significativas en todas as comparacións entre os grupos, e que na dimensión *Capacidade Física* resultan significativas as diferenzas entre o grupo de Alto rendimento e os outros dous, mais non así as diferenzas entre os grupos de Médio e Baixo rendimento.

***Táboa II.3.-33. Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2):
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)***

<i>Factores</i>	<i>Grupo de rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Autoconceito Global	Baixo rendimento	167	4,6417	,78635	,06085
	Médio rendimento	346	4,6835	,80525	,04329
	Alto rendimento	160	4,8448	,71865	,05681
	Total	673	4,7115	,78338	,03020
Autoconceito Área Matemática	Baixo rendimento	167	2,8283	1,57673	,12201
	Médio rendimento	347	3,0283	1,51875	,08153
	Alto rendimento	160	3,0813	1,56325	,12359
	Total	674	2,9913	1,54455	,05949
Autoconceito Área Verbal	Baixo rendimento	167	3,0649	1,08273	,08378
	Médio rendimento	346	3,0901	1,12424	,06044
	Alto rendimento	160	3,3354	1,17673	,09303
	Total	673	3,1421	1,13043	,04357
Autoconceito Académico	Baixo rendimento	167	3,4711	,92199	,07135
	Médio rendimento	347	3,9707	,83122	,04462
	Alto rendimento	160	4,3406	,87722	,06935
	Total	674	3,9347	,91645	,03530

Capacidade Física	Baixo rendimento	166	4,2821	1,13702	,08825
	Médio rendimento	346	4,3767	1,15980	,06235
	Alto rendimento	159	3,9130	1,23899	,09826
	Total	671	4,2434	1,18680	,04582
Aparéncia Física	Baixo rendimento	167	4,1198	1,19877	,09276
	Médio rendimento	347	4,0451	1,16510	,06255
	Alto rendimento	159	4,0063	1,10282	,08746
	Total	673	4,0545	1,15824	,04465
Relación con Pais	Baixo rendimento	167	4,5439	1,09232	,08453
	Médio rendimento	347	4,6037	1,13406	,06088
	Alto rendimento	160	4,8000	1,03280	,08165
	Total	674	4,6355	1,10297	,04248
Honestidade	Baixo rendimento	166	4,6295	,78354	,06081
	Médio rendimento	346	4,7018	,79863	,04293
	Alto rendimento	159	4,7893	,79544	,06308
	Total	671	4,7047	,79494	,03069
Estabilidade Emocional	Baixo rendimento	166	4,4980	1,10554	,08581
	Médio rendimento	347	4,5639	,98504	,05288
	Alto rendimento	160	4,5969	,98388	,07778
	Total	673	4,5555	1,01488	,03912
Relación con Iguais en Xeral	Baixo rendimento	167	4,8443	,78965	,06110
	Médio rendimento	346	4,8598	,73097	,03930
	Alto rendimento	158	4,8302	,72818	,05793
	Total	671	4,8490	,74433	,02873
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Baixo rendimento	167	4,6667	,92272	,07140
	Médio rendimento	346	4,7172	,77278	,04155
	Alto rendimento	159	4,6384	,83021	,06584
	Total	672	4,6860	,82530	,03184
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Baixo rendimento	167	3,9012	,96433	,07462
	Médio rendimento	347	3,9107	,99907	,05363
	Alto rendimento	160	3,8938	,94692	,07486
	Total	674	3,9043	,97695	,03763
Autoconceito Académico Xeral	Baixo rendimento	167	3,1214	,72995	,05648
	Médio rendimento	346	3,3637	,69769	,03751
	Alto rendimento	160	3,5858	,74496	,05889
	Total	673	3,3564	,73424	,02830
Autoconceito Social Xeral	Baixo rendimento	166	4,3677	,67847	,05266
	Médio rendimento	345	4,3824	,66074	,03557
	Alto rendimento	157	4,2467	,66206	,05284
	Total	668	4,3469	,66684	,02580
Autoconceito Privado Xeral	Baixo rendimento	165	4,5552	,76247	,05936
	Médio rendimento	346	4,6252	,69993	,03763
	Alto rendimento	159	4,7345	,66121	,05244
	Total	670	4,6339	,70879	,02738

En función desta análise vemos que o autoconceito académico, como conxunto de autopercepcións referidas às áreas académicas en xeral, mantén unha asociación consistente co rendimento: na medida en que os niveis de autoconceito académico son máis elevados tamén o rendimento tende a ser máis alto.

Pola súa parte, as autopercepcións referidas à capacidade para desenvolver actividades físicas manteñen unha asociación en boa parte inversa co rendimento: canto menor é a puntuación en capacidade física maior é o rendimento, e na medida que aumenta a puntuación en capacidade física o rendimento tende a situar-se nun nivel médio ou baixo.

Polo que concerne às *metas académicas*, a análise mostra que existen diferenzas significativas en función dos grupos de rendimento nas *Metas de Aprendizaxe* ($F(2, 674) = 12,638, p < ,01$) e nas *Metas de Logro* ($F(2, 673) = 3,361, p < ,05$). Como se pode apreciar na *Táboa II.3.-34*, ambas están máis presentes no grupo de Alto rendimento que no de Médio e Baixo, nesta orden. Non obstante as diferenzas son especialmente relevantes para as Metas de Aprendizaxe pois as comparacións post hoc (Scheffé) son significativas nos tres grupos de Alto, Médio e Baixo rendimento, mentres que para as Metas de Logro a significación só incluí os grupos de Alto e Baixo rendimento.

Isto significa que o rendimento que obtén o alunado tende a ser máis alto na medida en que tamén é alta a súa opción polas metas de aprendizaxe, que se caracterizan pola motivación intrínseca arredor dos estudos, polo envolvimento e a implicación nas tarefas e polo desexo de aumentar a competencia. Esta asociación do rendimento coas metas de aprendizaxe tamén se observa, en forma máis moderada, coas metas de logro, que se caracterizan polo desexo de obter éxito académico e pola intención de conseguir unha boa situación social e laboral no futuro.

Táboa II.3.-34. Metas académicas (CDPFA):
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)

Factores	Grupo de rendimento	N	Média	Desviación típica	Erro típico
Metas de reforzo social	Baixo rendimento	169	3,0966	,92127	,07087
	Médio rendimento	349	3,0855	,92853	,04970
	Alto rendimento	160	2,9625	,91324	,07220
	Total	678	3,0592	,92336	,03546
Metas de aprendizaxe	Baixo rendimento	168	4,0804	,75340	,05813
	Médio rendimento	348	4,2909	,71743	,03846
	Alto rendimento	161	4,4674	,59695	,04705
	Total	677	4,2806	,71211	,02737
Metas de logro	Baixo rendimento	169	4,5192	,57412	,04416
	Médio rendimento	347	4,6045	,53396	,02866
	Alto rendimento	160	4,6688	,49092	,03881
	Total	676	4,5984	,53639	,02063

Finalmente, a análise realizada para os *enfoques de aprendizaxe* mostra diferenzas significativas en función dos grupos de rendimento nos enfoques *Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro* ($F_{(2, 670)} = 3,939$, $p < ,05$), *Superficial* ($F_{(2, 673)} = 5,367$, $p < ,01$), *Motivacional de Logro* ($F_{(2, 670)} = 4,651$, $p < ,01$) e no factor de segunda orden *Orientación à Reprodución* ($F_{(2, 669)} = 6,158$, $p < ,01$).

Segundo os datos recollidos na *Táboa II.3.-35*, o *Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro* é máis utilizado polo alumnado do grupo de Alto rendimento que polo de Médio e Baixo rendimento, nesta orden. En sentido totalmente contrario, o *Enfoque Superficial* e a *Orientación à Reprodución* están máis presentes no grupo de Baixo rendimento que nos de Médio e Alto rendimento, tamén por esta orden. Pola sua parte, o *Enfoque Motivacional de Logro* observa-se en primeiro lugar no grupo de Médio rendimento, a continuación no de Baixo rendimento e en último lugar no de Alto rendimento.

**Táboa II.3.-35. Enfoques de aprendizaxe:
Diferenzas de médias en función do Grupo de Rendimento (Anova)**

<i>Factores</i>	<i>Grupo de rendimento</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Enfoque Estratéxico de Logro	Baixo rendimento	168	3,2372	,52199	,04027
	Médio rendimento	344	3,2014	,47682	,02571
	Alto rendimento	161	3,1721	,47141	,03715
	Total	673	3,2034	,48703	,01877
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Baixo rendimento	168	2,5290	,65846	,05080
	Médio rendimento	345	2,4946	,64264	,03460
	Alto rendimento	161	2,4014	,58487	,04609
	Total	674	2,4809	,63419	,02443
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Baixo rendimento	168	3,5228	,66264	,05112
	Médio rendimento	344	3,6090	,68227	,03679
	Alto rendimento	161	3,7329	,70521	,05558
	Total	673	3,6171	,68600	,02644
Enfoque Superficial	Baixo rendimento	168	3,2411	,65883	,05083
	Médio rendimento	347	3,1806	,66417	,03565
	Alto rendimento	161	3,0104	,69987	,05516
	Total	676	3,1551	,67585	,02599
Enfoque Motivacional de Logro	Baixo rendimento	168	2,5774	,71038	,05481
	Médio rendimento	344	2,6186	,70376	,03794
	Alto rendimento	161	2,4174	,66347	,05229
	Total	673	2,5602	,69980	,02698
Enfoque Profundo	Baixo rendimento	169	3,7825	,67401	,05185
	Médio rendimento	347	3,8473	,70691	,03795
	Alto rendimento	161	3,9503	,65659	,05175
	Total	677	3,8556	,68864	,02647
Orientación ao Significado	Baixo rendimento	168	3,2792	,51940	,04007
	Médio rendimento	343	3,3140	,50761	,02741
	Alto rendimento	161	3,3615	,50896	,04011
	Total	672	3,3167	,51096	,01971
Orientación à Reprodución	Baixo rendimento	168	3,0186	,47276	,03647
	Médio rendimento	343	3,0046	,44142	,02383
	Alto rendimento	161	2,8666	,44999	,03546
	Total	672	2,9750	,45494	,01755

A partir da proba de Scheffé de comparacións múltiples podemos ver que as diferenzas entre os grupos de Baixo e Alto rendimento correspondentes a estes factores son significativas, coa excepción do *Enfoque Motivacional de Logro* que, en coherencia coa distribuíción que vimos de anotar, mostra significación para as diferenzas entre os grupos de Médio e Alto rendimento. Finalmente, tanto o *Enfoque Superficial* como a *Orientación à Reprodución* recollen diferenzas significativas na comparación do grupo de Alto rendimento cos outros dous.

Estas análises indican que a utilización do enfoque *motivacional e estratéxico profundo-logro*, o factor que máis pesa na *orientación ao significado*, mantén unha asociación directa e positiva coa obtención de alto rendimento, mentres que unha maior utilización do *enfoque superficial* e da *orientación à reprodución* vai asociada à obtención dun rendimento baixo. Pola súa parte, o *enfoque motivacional de logro* aparece asociado coa obtención de rendimento médio ou baixo, mais nunca con rendimento alto.

Síntese das diferenzas en función do grupo de rendimento

O alunado do grupo de baixo rendimento percebe máis control familiar sobre o estudo, realiza máis atribuícións incontrolábeis e externas sobre o seu rendimento, aborda os procesos de aprendizaxe utilizando máis o enfoque superficial e mostrando-se máis orientado à reprodución que o alunado dos grupos de médio e alto rendimento en todos estes aspectos.

O alunado do grupo de médio rendimento atribuí máis frecuentemente o seu rendimento à actuación do profesorado, aborda os procesos de aprendizaxe utilizando máis frecuentemente o enfoque motivacional de logro e dispón dun nivel máis alto de autoconceito referido à capacidade física que o alunado dos grupos de baixo e alto rendimento en todos estes aspectos.

O alunado do grupo de alto rendimento percebe maior satisfacción familiar cos resultados, procura metas de aprendizaxe e de logro con maior intensidade, aborda os procesos de aprendizaxe utilizando máis o enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro e mostrando-se máis orientado ao significado, e dispón dun autoconceito académico máis alto que o alunado dos grupos de baixo e médio rendimento en todos estes aspectos.

Para completar esta descrición hai que anotar que a maior parte do alunado que conforma estes tres grupos de rendimento actual xa tiña conseguido un nivel semellante no seu rendimento na anterior etapa académica. Así, a maioría do alunado do grupo de baixo rendimento obtiña anteriormente un rendimento baixo, a maioría do grupo de médio rendimento obtiña un rendimento médio, e a maioría do grupo de alto rendimento obtiña un rendimento alto.

3.2.4. Diferenzas de médias en función da “familia profesional” (Anovas)

Inicialmente podemos constatar que existen diferenzas significativas en función da familia profesional tanto no *rendimento actual* ($F_{(3, 676)} = 15,775, p < ,01$) como no *rendimento anterior* ($F_{(3, 765)} = 6,482, p < ,01$). As médias que corresponden en cada caso às catro familias profesionais aparecen recollidas na *Táboa II.3.-36*.

Segundo estes datos, o *rendimento actual* máis alto corresponde a Sanidade, seguida de Mantenimento de Veículos, Administración e Electricidade-Electrónica, nesta orden. As probas post hoc de comparacións múltiples (Scheffé) indican que a primeira e a segunda familia (Sanidade e Mantenimento de Veículos) presentan diferenzas significativas coas outras dúas, mais non entre si. Inversamente, a terceira e a cuarta (Administración e Electricidade-Electrónica) presentan diferenzas significativas coas outras dúas, mais non entre si. Portanto podemos concluir na existencia de dous subgrupos de rendimento actual: un subgrupo de rendimento máis alto formado polas familias Sanidade e Mantenimento de Veículos, e un subgrupo de rendimento máis baixo formado polas familias Administración e Electricidade-Electrónica.

Pola sua parte, o *rendimento anterior* máis alto corresponde tamén a Sanidade, agora seguida de Administración, Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Veículos, nesta orden. As probas post hoc indican que só Sanidade presenta diferenzas significativas nas comparacións múltiples e que isto é así en todos os casos, mentres que as outras tres non ofrecen significación entre elas. Polo que debemos concluir que a diferenciación esencial do rendimento anterior ven marcada por un rendimento máis alto do alunado de Sanidade con relación ao das outras tres familias en conxunto.

Táboa II.3.-36. Rendimento anterior e Rendimento actual:
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Rendimento actual (Cualificación Numérica)	Administración	183	5,1186	1,54115	,11393
	Electricidade- Electrónica	202	5,0427	1,22860	,08644
	Mantenimento de Veículos	158	5,5465	,96737	,07696
	Sanidade	137	5,9490	1,52803	,13055
	Total	680	5,3628	1,37523	,05274
Rendimento anterior (Nota media global no remate da ESO)	Administración	206	2,77	,656	,046
	Electricidade- Electrónica	244	2,73	,669	,043
	Mantenimento de Veículos	162	2,72	,709	,056
	Sanidade	157	3,00	,679	,054
	Total	769	2,79	,683	,025

As *concepcións sobre o fracaso escolar* non presentan diferenzas significativas en función das familias profesionais, mais si o fan os *intereses “culturais”* do alunado en dous factores. O *interese polos periódicos diários* ($F_{(3, 766)} = 5,589$, $p < ,01$) é máis alto na familia Electricidade-Electrónica, seguida de Sanidade, Administración e Mantenimento de Veículos, nesta orden (vid. *Táboa II.3.-37*). As probas post hoc (Scheffé) suxiren unha clara diferenciación entre Electricidade-Electrónica e as dúas últimas, mentres que Sanidade fica equidistante sen significación entre estes dous niveis.

O *interese pola TV e a literatura galegas* tamén presenta diferenzas significativas ($F_{(3, 762)} = 8,391$, $p < ,01$), sendo máis alto en Sanidade, seguida de Administración, Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica, nesta orden. Xa que as comparacións múltiples ofrecen significación en todos os casos para Sanidade e non significación para as outras tres, concluímos na existencia dun interese claramente diferenciado a favor da familia Sanidade en relación co conxunto das demais.

Táboa II.3.-37. Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar:
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Interese periódicos diários	Administración	206	2,7233	1,30146	,09068
	Electricidade-Electrónica	245	3,0980	1,28858	,08232
	Mantenimento de Veículos	162	2,6111	1,28295	,10080
	Sanidade	157	2,9299	1,35337	,10801
	Total	770	2,8610	1,31592	,04742
Interese programas de rádio	Administración	206	2,4539	1,10500	,07699
	Electricidade-Electrónica	245	2,6796	1,20806	,07718
	Mantenimento de Veículos	162	2,5278	1,08955	,08560
	Sanidade	157	2,7803	1,05815	,08445
	Total	770	2,6078	1,13122	,04077
Interese TV e literatura galegas	Administración	205	2,5415	1,06504	,07439
	Electricidade-Electrónica	243	2,3704	,89574	,05746
	Mantenimento de Veículos	161	2,4317	,84317	,06645
	Sanidade	157	2,8408	,99524	,07943
	Total	766	2,5255	,96795	,03497
Concepción formativa do fracaso	Administración	206	2,8366	1,03528	,07213
	Electricidade-Electrónica	244	2,7664	,93725	,06000
	Mantenimento de Veículos	162	2,7757	1,01665	,07988
	Sanidade	157	2,7091	,97236	,07760
	Total	769	2,7755	,98727	,03560
Concepción institucional do fracaso	Administración	206	2,8867	,97342	,06782
	Electricidade-Electrónica	245	2,6626	,85223	,05445
	Mantenimento de Veículos	162	2,7634	,88985	,06991
	Sanidade	157	2,6964	,93170	,07436
	Total	770	2,7506	,91268	,03289

Na subescala de *condicións de estudo* encontramos diferenzas significativas en función das familias profesionais no factor *Uso de recursos, organización e reforzo das materias* ($F_{(3, 766)} = 20,804$, $p < ,01$), que fai referencia ao uso de recursos complementarios como as bibliotecas, à organización das actividades de estudo e ao reforzo externo das materias escolares.

Táboa II.3.-38. *Condicións de estudo:*
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

Factores	Familia profesional	N	Média	Desviación típica	Erro típico
Condicións materiais de estudo	Administración	206	3,8971	,88207	,06146
	Electricidade-Electrónica	244	3,7541	,89232	,05713
	Mantenimento de Veículos	160	3,8075	,73232	,05790
	Sanidade	157	3,9707	,85059	,06788
	Total	767	3,8480	,85227	,03077
Control familiar e axudas familiares no estudo	Administración	205	2,9551	,89833	,06274
	Electricidade-Electrónica	244	3,0213	,92351	,05912
	Mantenimento de Veículos	162	3,0457	,85879	,06747
	Sanidade	157	3,0815	,92291	,07366
	Total	768	3,0211	,90274	,03257
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Administración	206	2,2994	,87818	,06119
	Electricidade-Electrónica	245	1,8463	,75110	,04799
	Mantenimento de Veículos	162	1,8436	,80301	,06309
	Sanidade	157	2,2930	,71746	,05726
	Total	770	2,0580	,82150	,02960
Autonomía nas decisións sobre estudo	Administración	206	4,3883	,85663	,05968
	Electricidade-Electrónica	242	4,3822	,85066	,05468
	Mantenimento de Veículos	162	4,4722	,75849	,05959
	Sanidade	157	4,5541	,69931	,05581
	Total	767	4,4381	,80575	,02909

Na *Táboa II.3.-38* podemos apreciar que as medias máis altas neste factor corresponden case por igual a Administración e Sanidade, seguidas a continuación de Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Veículos, con puntuación tamén parella. As probas post hoc (Scheffé) confirman efectivamente a existencia destes dous niveis no *uso de recursos, organización e reforzo das materias* a favor das familias Administración e Sanidade.

Táboa II.3.-39. *Atitudes familiares ante o estudo:*
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Administración	206	4,2346	,80477	,05607
	Electricidade-Electrónica	244	4,3238	,78707	,05039
	Mantenimento Veículos	161	4,3354	,70955	,05592
	Sanidade	157	4,4437	,67240	,05366
	Total	768	4,3268	,75594	,02728
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Administración	206	2,9369	1,01683	,07085
	Electricidade-Electrónica	244	3,0246	1,06717	,06832
	Mantenimento Veículos	162	2,8580	,95720	,07520
	Sanidade	156	2,9744	1,12294	,08991
	Total	768	2,9557	1,04307	,03764
Satisfacción familiar cos resultados	Administración	203	2,6601	,81309	,05707
	Electricidade-Electrónica	242	2,6736	,77979	,05013
	Mantenimento de Veículos	161	2,9358	,75509	,05951
	Sanidade	156	2,8013	,79944	,06401
	Total	762	2,7515	,79370	,02875
Colaboración familiar co centro escolar	Administración	206	3,4733	1,00147	,06978
	Electricidade-Electrónica	244	3,3893	1,10649	,07084
	Mantenimento Veículos	162	3,5370	,96934	,07616
	Sanidade	157	3,5892	1,08087	,08626
	Total	769	3,4837	1,04648	,03774
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Administración	204	2,0931	,94094	,06588
	Electricidade-Electrónica	243	2,2901	1,00164	,06426
	Mantenimento Veículos	161	2,2205	1,04410	,08229
	Sanidade	157	2,0637	,94007	,07503
	Total	765	2,1765	,98528	,03562

Con respecto às *actitudes familiares* ante o estudo existen diferenzas significativas en función das familias profesionais no factor *Satisfacción familiar cos resultados* ($F_{(3, 758)} = 4,846, p < ,01$), que recolle a percepción do alunado sobre o grao de satisfacción da familia en relación cos seus resultados académicos.

Podemos ver na *Táboa II.3.-39* que o alunado de Mantenimento de Veículos reflicte o nivel máis alto de satisfacción percebida, seguido de Sanidade, Electricidade-Electrónica e Administración, por esta orden. As comparacións múltiples permiten apreciar unha diferenciación significativa entre a primeira e as dúas últimas, mentres que a segunda se situaría nun nivel intermedio difuso pois non ofrece significación algunha.

A anova realizada sobre as *atribucións causais* do rendimento mostra que existen diferenzas significativas en función da familia profesional nos factores *Atribución ao Profesorado do Baixo rendimento* ($F_{(3, 758)} = 12,591, p < ,01$) e *Atribución à Alta Capacidade do Alto rendimento* ($F_{(3, 763)} = 4,248, p < ,01$), e tamén no factor de segunda orden *Atribucións Incontrolábeis e externas* ($F_{(3, 757)} = 4,101, p < ,01$).

Como podemos apreciar na *Táboa II.3.-40*, as puntuacións medias que corresponden às familias profesionais neste factores seguen unha ordenación idéntica nos tres casos: a máis alta corresponde a Mantenimento de Veículos, seguida de Electricidade-Electrónica, a continuación Administración e en último lugar Sanidade.

Táboa II.3.-40. Atribuícións causais:
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Error típico</i>
Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	Administración	206	2,7233	,65641	,04573
	Electri-Electrónica	244	2,7734	,68354	,04376
	Manten. Veículos	160	2,8964	,69654	,05507
	Sanidade	157	2,6870	,66695	,05323
	Total	767	2,7679	,67836	,02449
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Administración	203	3,1044	,75290	,05284
	Electri-Electrónica	243	3,2741	,74818	,04800
	Manten. Veículos	161	3,3354	,75353	,05939
	Sanidade	155	2,8787	,72381	,05814
	Total	762	3,1614	,76255	,02762
Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Administración	206	3,7767	,75419	,05255
	Electri-Electrónica	243	3,7078	,70785	,04541
	Manten. Veículos	161	3,7112	,73451	,05789
	Sanidade	157	3,8758	,70576	,05633
	Total	767	3,7614	,72721	,02626
Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	Administración	206	3,3981	,78752	,05487
	Electri-Electrónica	243	3,5144	,82553	,05296
	Manten. Veículos	161	3,5197	,82651	,06514
	Sanidade	157	3,2463	,83815	,06689
	Total	767	3,4294	,82351	,02974
Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Administración	206	2,6278	,89902	,06264
	Electri-Electrónica	244	2,4399	,83232	,05328
	Manten. Veículos	161	2,4286	,84280	,06642
	Sanidade	157	2,4607	,80643	,06436
	Total	768	2,4922	,85018	,03068
Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	Administración	206	3,8204	,88718	,06181
	Electri-Electrónica	244	3,6742	,90914	,05820
	Manten. Veículos	161	3,7081	,81309	,06408
	Sanidade	157	3,9236	,84763	,06765
	Total	768	3,7715	,87493	,03157
Atribuícións Incontrolábeis e externas	Administración	203	2,8184	,56509	,03966
	Electri-Electrónica	243	2,8271	,52494	,03367
	Manten. Veículos	160	2,8863	,54134	,04280
	Sanidade	155	2,6790	,55913	,04491
	Total	761	2,8071	,54964	,01992
Atribuícións Controlábeis e internas	Administración	206	3,6650	,57424	,04001
	Electri-Electrónica	242	3,6345	,55783	,03586
	Manten. Veículos	161	3,6463	,51331	,04045
	Sanidade	157	3,6819	,53531	,04272
	Total	766	3,6549	,54796	,01980

Levando en conta as probas post hoc realizadas (Scheffé) para cada un dos tres factores citados podemos tirar as seguintes conclusións:

· as *atribuícións ao profesorado do baixo rendimento* presentan tres niveis de intensidade: Mantenimento de Veículos ocupa o nivel máis alto, (Electricidade-Electrónica sitúa-se indistintamente neste nivel ou no seguinte), Administración ocupa o nivel intermedio e Sanidade o máis baixo.

· as *atribuícións à alta capacidade do alto rendimento* mostran dous niveis: Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica sitúan-se no nivel máis alto, (Administración pode incluír-se indistintamente neste ou no outro) e Sanidade ocupa o nivel máis baixo.

· finalmente, as diferenzas analizadas para as *atribuícións incontrolábeis e externas* tamén se sintetizan na existencia de dous niveis: Mantenimento de Veículos ocupa o nivel máis alto e Sanidade o máis baixo, mentres que Electricidade-Electrónica e Administración se sitúan indistintamente en calquer deles.

A anova realizada para as dimensións do **autoconceito** indica que existen diferenzas significativas en función da familia profesional na *Área Matemática* ($F_{(3, 759)} = 3,425, p < ,05$), *Área Verbal* ($F_{(3, 758)} = 25,613, p < ,01$), *Capacidade Física* ($F_{(3, 756)} = 33,045, p < ,01$), *Aparéncia Física* ($F_{(3, 758)} = 7,534, p < ,01$), *Honestidade* ($F_{(3, 755)} = 6,626, p < ,01$), *Estabilidade Emocional* ($F_{(3, 758)} = 7,914, p < ,01$), *Relación con Iguais do Sexo Oposto* ($F_{(3, 759)} = 8,264, p < ,01$), e na dimensión de segunda orden *Autoconceito Social Xeral* ($F_{(3, 753)} = 13,789, p < ,01$).

Táboa II.3.-41. Dimensións do Autoconceito:
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
Autoconceito Global	Administración	205	4,7439	,76865	,05368
	Electri-Electrónica	240	4,6604	,79855	,05155
	Manten.Vehículos	160	4,7427	,79478	,06283
	Sanidade	156	4,6624	,81010	,06486
	Total	761	4,7006	,79171	,02870
Autoconceito Área Matemática	Administración	206	3,0971	1,62126	,11296
	Electri-Electrónica	240	3,0514	1,53894	,09934
	Manten.Vehículos	160	3,1427	1,50027	,11861
	Sanidade	157	2,6529	1,53078	,12217
	Total	763	3,0009	1,55943	,05646
Autoconceito Área Verbal	Administración	206	3,4005	1,15174	,08025
	Electri-Electrónica	239	2,8766	1,06280	,06875
	Manten.Vehículos	160	2,8062	1,05457	,08337
	Sanidade	157	3,6550	1,03226	,08238
	Total	762	3,1638	1,13098	,04097
Autoconceito Académico	Administración	206	3,8503	1,00829	,07025
	Electri-Electrónica	240	3,8507	,91239	,05889
	Manten.Vehículos	160	3,9604	,87665	,06931
	Sanidade	157	4,0892	,81333	,06491
	Total	763	3,9227	,91621	,03317
Capacidade Física	Administración	205	4,0350	1,20592	,08423
	Electri-Electrónica	238	4,5861	1,05261	,06823
	Manten.Vehículos	160	4,6708	,98875	,07817
	Sanidade	157	3,6518	1,14997	,09178
	Total	760	4,2623	1,17156	,04250
Aparéncia Física	Administración	206	3,9029	1,06802	,07441
	Electri-Electrónica	240	4,2194	1,24535	,08039
	Manten.Vehículos	159	4,2631	1,08991	,08644
	Sanidade	157	3,7792	1,17824	,09403
	Total	762	4,0523	1,16837	,04233
Relación con País	Administración	206	4,6472	1,11829	,07791
	Electri-Electrónica	240	4,5215	1,04228	,06728
	Manten.Vehículos	160	4,5833	1,17910	,09322
	Sanidade	157	4,8025	1,04932	,08374
	Total	763	4,6263	1,09684	,03971
Honestidade	Administración	205	4,8569	,82355	,05752
	Electri-Electrónica	239	4,5544	,84932	,05494
	Manten.Vehículos	159	4,6289	,78598	,06233
	Sanidade	156	4,8024	,66661	,05337
	Total	759	4,7027	,80325	,02916

Estabilidade Emocional	Administración	206	4,4951	1,11225	,07749
	Electri-Electrónica	239	4,6925	,95115	,06152
	Manten. Veículos	160	4,6740	,93786	,07414
	Sanidade	157	4,2219	1,07639	,08591
	Total	762	4,5383	1,03439	,03747
Relación con Iguais en Xeral	Administración	206	4,8892	,77703	,05414
	Electri-Electrónica	238	4,8263	,75532	,04896
	Manten. Veículos	159	4,8700	,69295	,05495
	Sanidade	157	4,8429	,69779	,05569
	Total	760	4,8559	,73614	,02670
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Administración	206	4,7330	,81395	,05671
	Electri-Electrónica	239	4,6994	,86628	,05603
	Manten. Veículos	159	4,6468	,76523	,06069
	Sanidade	157	4,6592	,83277	,06646
	Total	761	4,6892	,82396	,02987
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Administración	206	3,8083	,87388	,06089
	Electri-Electrónica	240	4,0521	1,04945	,06774
	Manten. Veículos	160	4,1641	1,01096	,07992
	Sanidade	157	3,7070	,89969	,07180
	Total	763	3,9387	,97992	,03548
Autoconceito Académico Xeral	Administración	206	3,4493	,78374	,05461
	Electri-Electrónica	239	3,2603	,75117	,04859
	Manten. Veículos	160	3,3031	,71284	,05636
	Sanidade	157	3,4657	,65337	,05214
	Total	762	3,3627	,73748	,02672
Autoconceito Social Xeral	Administración	205	4,2710	,62550	,04369
	Electri-Electrónica	236	4,4797	,69030	,04493
	Manten. Veículos	159	4,5226	,64379	,05106
	Sanidade	157	4,1280	,64125	,05118
	Total	757	4,3592	,66972	,02434
Autoconceito Privado Xeral	Administración	205	4,6650	,77448	,05409
	Electri-Electrónica	238	4,5924	,71275	,04620
	Manten. Veículos	159	4,6286	,69150	,05484
	Sanidade	156	4,6140	,70005	,05605
	Total	758	4,6241	,72224	,02623

Na *Táboa II.3.-41* podemos observar as puntuacións medias do alunado das catro familias profesionais en cada unha destas dimensións. Así, na *área matemática* o nivel máis alto corresponde a Mantenimento de Veículos, seguida de Administración, Electricidade-Electrónica e Sanidade, nesta orden, mentres que as medias correspondentes na *área verbal* se ordenan así: Sanidade, Administración, Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Veículos.

Advertimos que nestas áreas, matemática e verbal, as familias Mantenimento de Veículos e Sanidade intercámbian os seus lugares primeiro e último respectivamente, mentres que Administración e Electricidade-Electrónica non varían os seus postos segundo e terceiro. De facto, o que nos revelan as probas post hoc (Scheffé) é a existencia de dous niveis significativos en cada caso. Na área matemática o nivel máis alto é para Mantenimento de Veículos e o máis baixo para Sanidade, ficando as outras dúas entre ambos de forma difusa e indistinta porque non ofrecen significación. Na área verbal, en cambio, o nivel máis alto aparece claramente definido por Sanidade e Administración e o máis baixo por Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Veículos.

As dimensións primarias *capacidade física*, *aparéncia física*, *relacións con iguais do sexo oposto* e a dimensión de segundo orden que subsume as tres anteriores *autoconceito social xeral* seguen unha mesma pauta nas puntuacións das familias profesionais: a puntuación máis alta corresponde a Mantenimento de Veículos, a continuación Electricidade-Electrónica, seguida de Administración e finalmente Sanidade coa máis baixa. As comparacións múltiples revelan que nas dimensións primarias se poden considerar tres niveis, aínda que con disposicións lixeiramente diferentes: se ben o nivel máis alto sempre corresponde a Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica e o máis baixo a Sanidade, observamos que o nivel intermedio en *capacidade física* é só para Administración, en *aparéncia física* pasa a ser ocupado por Electricidade-Electrónica porque Administración baixa xunto a Sanidade, e en *relacións con iguais do sexo oposto* ven a estar constituido conxuntamente por Electricidade-Electrónica (que tamén tende ao nivel alto) e por Administración (que tamén tende ao nivel baixo). Pola súa parte, o *autoconceito social xeral* só presenta dous niveis significativos: alto (Mantenimento de Veículos + Electricidade-Electrónica) e baixo (Administración + Sanidade).

As outras dúas dimensións que presentan diferenzas significativas, e que se inclúen na esfera privada do autoconceito, mostran à luz das comparacións múltiples dous niveis de intensidade. En *honestidade* o nivel alto está ocupado por Administración e Sanidade e o máis baixo por Electricidade-Electrónica, mentres que Mantenimento de Veículos se pode situar indistintamente entre ambos. En *estabilidade emocional* o nivel máis alto corresponde a Electricidade-Electrónica e Mantenimento de Veículos, o máis baixo a Sanidade, e indistintamente entre ambos Administración.

Polo que respecta às *metas académicas* temos encontrado diferenzas significativas en función das familias profesionais no factor definido polas *Metas de aprendizaxe* ($F_{(3, 763)} = 9,998, p < ,01$). Na procura destas metas, que implican motivación intrínseca e perseguen incrementar a competencia, a puntuación máis alta corresponde à familia Sanidade, seguida de Mantenimento de Veículos, Electricidade-Electrónica e Administración, por esta orden (vid. *Táboa II.3.-42*).

Táboa II.3.-42. *Metas académicas:*
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)

Factores	Familia profesional	Média	Desviación típica	Erro típico
Metas de reforzo social	Administración	3,0591	,90894	,06333
	Electri-Electrónica	3,1694	,91274	,05831
	Manten. de Veículos	3,0967	,90979	,07148
	Sanidade	2,9509	,94437	,07561
	Total	3,0802	,91915	,03315
Metas de aprendizaxe	Administración	4,1171	,84436	,05897
	Electri-Electrónica	4,1578	,77094	,04935
	Manten. de Veículos	4,4208	,61455	,04843
	Sanidade	4,4347	,55984	,04468
	Total	4,2588	,73595	,02657
Metas de logro	Administración	4,5922	,55709	,03881
	Electri-Electrónica	4,5410	,59737	,03824
	Manten. de Veículos	4,5772	,56302	,04423
	Sanidade	4,6677	,44422	,03568
	Total	4,5880	,55189	,01993

As probas post hoc de comparacións múltiples (Scheffé) mostran de forma significativa a existencia de dous subgrupos ou niveis en relación coas metas de aprendizaxe: un nivel máis alto constituído polo alunado das familias Sanidade e Mantenimento de Veículos e outro máis baixo formado polo alunado de Electricidade-Electrónica e Administración.

Finalmente, a anova realizada cos *enfoques de aprendizaxe* pon de manifesto que existen diferenzas significativas en función das familias profesionais en tres dos enfoques-factores primarios e tamén no de segunda orden *orientación ao significado*.

Segundo podemos comprobar nas puntuacións medias da *Táboa II.3.-43*, a utilización do *Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro* ($F_{(3, 759)} = 6,604$, $p < ,01$) é máis preferente na familia Sanidade, seguida de Administración, Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica, nesta orden. Se ademais recorremos à análise de comparacións múltiples (Scheffé) podemos definir con máis claridade un nivel superior formado por Sanidade e outro inferior formado por Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica, levando en conta que Administración (sen significación) podería integrar-se indistintamente en ambos.

A preferéncia polo *Enfoque Motivacional de Logro* ($F_{(3, 758)} = 12,683$, $p < ,01$) é notabelmente diferente, xa que en primeiro lugar se situa Electricidade-Electrónica, a continuación Mantenimento de Veículos, seguida de Sanidade e Administración en último lugar. A significación máis específica proporcionada polas comparacións múltiples revela un nivel superior conformado polas dúas primeiras familias e un nivel inferior integrado polas outras dúas.

**Táboa II.3.-43. Enfoques de aprendizaxe:
Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (Anova)**

<i>Factores</i>	<i>Familia profesional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Erro típico</i>
(I) Enfoque Estratéxico de Logro	Administración	205	3,2063	,49473	,03455
	Electri-Electrónica	241	3,1761	,48524	,03126
	Manten. Veículos	161	3,2378	,49563	,03906
	Sanidade	156	3,1951	,46414	,03716
	Total	763	3,2011	,48537	,01757
(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Administración	205	2,4817	,61122	,04269
	Electri-Electrónica	241	2,5389	,66818	,04304
	Manten. Veículos	161	2,4829	,65929	,05196
	Sanidade	157	2,5175	,61130	,04879
	Total	764	2,5074	,63915	,02312
(III) Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Administración	205	3,6195	,69971	,04887
	Electri-Electrónica	241	3,5256	,69199	,04458
	Manten. Veículos	160	3,5448	,66291	,05241
	Sanidade	157	3,8163	,63722	,05086
	Total	763	3,6147	,68457	,02478
(IV) Enfoque Superficial	Administración	205	3,1748	,67756	,04732
	Electri-Electrónica	243	3,1283	,71927	,04614
	Manten. Veículos	161	3,2122	,61435	,04842
	Sanidade	157	3,1773	,66149	,05279
	Total	766	3,1684	,67468	,02438
(V) Enfoque Motivacional de Logro	Administración	205	2,4293	,68508	,04785
	Electri-Electrónica	240	2,7675	,71055	,04587
	Manten. Veículos	161	2,6845	,68798	,05422
	Sanidade	156	2,4423	,62383	,04995
	Total	762	2,5924	,69743	,02527
(VI) Enfoque Profundo	Administración	205	3,7805	,70666	,04936
	Electri-Electrónica	244	3,7961	,70832	,04535
	Manten. Veículos	161	3,8525	,64437	,05078
	Sanidade	157	4,0191	,57773	,04611
	Total	767	3,8494	,67449	,02435
Orientación ao Significado	Administración	205	3,2939	,51665	,03608
	Electri-Electrónica	240	3,2855	,50795	,03279
	Manten. Veículos	160	3,2899	,50558	,03997
	Sanidade	157	3,4510	,46309	,03696
	Total	762	3,3228	,50422	,01827
Orientación à Reprodución	Administración	205	2,9368	,46744	,03265
	Electri-Electrónica	239	3,0315	,46121	,02983
	Manten. Veículos	161	3,0448	,43840	,03455
	Sanidade	156	2,9368	,43111	,03452
	Total	761	2,9894	,45404	,01646

Encontramos tamén unha nova distribución nas preferencias polo *Enfoque Profundo* ($F_{(3, 763)} = 4,599, p < ,01$). Neste caso a puntuación máis alta é para Sanidade, seguida de Mantenimento de Veículos, Electricidade-Electrónica e Administración, nesta orden, aínda que aquí o nivel superior está constituído en esencia por Sanidade, o nivel inferior polas dúas últimas, e Mantenimento de Veículos (sen significación) pode aparecer indistintamente en ambos.

Polo que concerne ao factor de segunda orden *Orientación ao Significado* ($F_{(3, 758)} = 4,328, p < ,01$) observamos que as puntuacións mostran unha preferéncia de utilización idéntica à do *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*, o que resulta totalmente coerente se levamos en conta que este é o enfoque que máis contribuí factorialmente na orientación ao significado. Non obstante, as análises post hoc de comparacións múltiples (Scheffé) aportan neste caso unha definición máis estrita da significación, de tal forma que aquí o nivel superior ven constituído unicamente pola familia Sanidade mentres que no nivel inferior se inclúen conxuntamente as outras tres: Administración, Mantenimento de Veículos e Electricidade-Electrónica.

Síntese das diferenzas en función da familia profesional

O alunado da familia profesional *Administración* destaca por ser quen máis utiliza recursos complementarios (como as bibliotecas), máis organiza as actividades de estudo e máis recorre a facer uso de reforzos externos das materias, ao tempo que se autopercebe como máis honesto e fiable no ámbito persoal e se considera bastante competente nas actividades e tarefas de tipo verbal e lingüístico.

Xunto ao anterior, percebe que a súa familia manifesta escasa satisfacción cos seus resultados académicos e posúe niveis baixos de autoconceito nas áreas relativas á capacidade para desenvolver actividades físicas e para manter relacións cos iguais.

Na abordaxe dos procesos salienta por ser quen menos preferencia mostra polas metas de aprendizaxe, polos motivos profundos e pola implicación intrínseca nas actividades e tarefas, aínda que en igual medida tamén mostra baixa motivación de logro, isto é, baixo interese pola competición e a obtención de éxito académico. Así é que, en xeral, a súa preferencia por utilizar enfoques de aprendizaxe orientados ao significado, sen ser a máis baixa, é escasa.

Aínda que na etapa educativa anterior obtiña un rendemento máis próximo ao nivel superior, o seu rendemento actual tende a ser baixo en comparación co das outras familias.

O alunado da familia *Electricidade-Electrónica* destaca especialmente no seu interese polos periódicos diários e no autoconceito referido à área privada da estabilidade emocional. Ao propio tempo manifesta unha tendencia importante a atribuir os bons resultados académicos à posesión de alta capacidade e considera que dispón de notábeis habilidades para desenvolver actividades físicas e manter relacións cos iguais.

Por outra parte, utiliza poucos recursos complementários, escasa organización das súas actividades de estudo e apenas fai uso de reforzos externos das materias. Percebe pouca satisfacción familiar cos seus resultados escolares e considera máis ben baixas as súas habilidades para desenvolver-se na área lingüístico-verbal. Ademais, hai que salientar que este é o alunado que mostra autopercepcións máis baixas na dimensión de honestidade e fiabilidade persoais.

Nos procesos de aprendizaxe sobresaí na preferéncia polo enfoque motivacional de logro, o que implica unha concepción da dinámica escolar baseada na competición entre o alunado para obter determinados resultados e mellores cualificacións. En tal sentido, a súa implicación nas metas de aprendizaxe, nos motivos profundos e no interese intrínseco polas actividades é escasa, até o punto de ser o alunado que mostra o nivel máis baixo de preferéncia pola orientación ao significado.

O alunado desta familia, que xa manifestaba un rendimento discreto na etapa educativa anterior, obtén actualmente as cualificacións escolares que supoñen o rendimento máis baixo.

O alunado de *Mantenimento de Veículos* destaca por ser quen percebe maior satisfacción da familia cos seus resultados, pola maior frecuencia en atribuir o rendimento a causas incontrolábeis e externas, especialmente ao profesorado, e tamén por atribuir os bons resultados à posesión de alta capacidade. Igualmente dispón das autopercepcións máis elevadas sobre a competencia na área matemática, sobre o seu aspecto e aparencia física, sobre as capacidades para as actividades físicas e sobre as habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais, especialmente cos do sexo oposto.

Xunto ao anterior, resulta ser quen fai menor uso de recursos complementarios, de estratexias de organización das actividades de estudo e de reforzos externos das materias. Ao propio tempo posúe as autopercepcións máis baixas sobre a competencia nas cuestións referidas à área lingüístico-verbal.

Na abordaxe dos procesos combina a súa inclinación polas metas de aprendizaxe e a implicación nas tarefas con importantes doses de motivación de logro e de procura do éxito, de tal forma que globalmente a súa opción por enfoques orientados ao significado é baixa.

Se ben o rendimento deste alunado era o máis baixo na etapa educativa anterior, actualmente obtén un rendimento próximo ao nivel superior.

O alunado da familia *Sanidade* destaca no maior interese pola televisión e a literatura galegas e na posesión dos niveis máis altos de autopercepción sobre a competencia nas actividades relacionadas coa área verbal. Tamén fai un uso frecuente de recursos complementarios, de estratexias de organización das actividades de estudo e de accións destinadas a reforzar externamente as materias. A valoración da súa honestidade e fiabilidade persoais tende ao nivel superior.

Obtén a frecuencia máis baixa na realización de atribuícións do rendimento a causas incontrolábeis e externas e tamén na atribución dos bons resultados à posesión de alta capacidade. Igualmente, dispón das autopercepcións máis baixas na competencia referida à area matemática, no aspecto e aparencia física, na capacidade para a actividade física e nas habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais, especialmente cos do sexo oposto. Ao propio tempo, manifesta o autoconceito máis baixo na área privada de estabilidade emocional.

Na abordaxe dos procesos mostra a preferéncia máis alta polas metas de aprendizaxe e o interese intrínseco polas tarefas, obtén os niveis máis elevados na utilización do enfoque profundo e do enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro, ao tempo que a inclinación polo enfoque motivacional de logro é escaso. Consecuentemente a súa preferéncia pola orientación ao significado resulta ser tamén a máis elevada.

O alunado desta familia, que xa obtiña o mellor rendimento na etapa educativa anterior, mostra o nivel máis alto no rendimento actual.

3.2.5. Conclusións sobre as asociacións e interinfluencias das variábeis

O actual rendimento escolar do alunado de formación profesional mostra correlacións positivas sobre todo coas autopercepcións referidas à competencia nas áreas académicas en xeral reflectidas no *autoconceito académico*, coa procura de *metas de aprendizaxe*, baseadas na motivación intrínseca, tamén coas metas *de logro* que se orientan ao éxito académico e social, e coa *satisfacción familiar cos resultados* percebida polo alunado. Ao propio tempo o rendimento mantén correlacións negativas coa dimensión do autoconceito referida à *capacidade física*, coa opción por abordar os procesos de aprendizaxe mediante a *orientación à reprodución*, coa tendencia a *atribuir* o rendimento a causas *incontrolábeis e externas*, e coa percepción polo alunado dun *control familiar* sobre as actividades de estudo.

Pola súa parte, as formas de afrontar os procesos na liña marcada pola procura de *metas de aprendizaxe* e polo uso de enfoques orientados ao *significado* mostran as correlacións positivas máis significativas co autoconceito académico, coas atribucións do rendimento a causas controlábeis e internas e coa disposición das adecuadas condicións materiais e organizativas das actividades de estudo. Mentres, as formas que tenden na liña marcada pola procura de metas de reforzo social e polo uso de enfoques orientados à reprodución manteñen correlacións positivas especialmente coas atribucións incontrolábeis e externas, coa existencia dun control familiar sobre as actividades de estudo e coa posesión dunha concepción institucional do fracaso escolar.

En función do xénero existen diferenzas significativas en numerosas variábeis. Así temos que:

- o *alunado feminino* destaca sobre o masculino en interese pola TV e literatura galegas, condicións materiais de estudo, uso de recursos, organización e reforzo externo das materias, atribuícións controlábeis e internas, consideración da responsabilidade persoal sobre o rendimento que obtén, autoconceito referido às áreas académicas e à área privada de honestidade, e enfoques de aprendizaxe orientados ao significado e à comprensión.

- o *alunado masculino* destaca sobre o feminino en interese polos periódicos diários, percepción de expectativas familiares sobre o seu futuro académico e sobre un desenvolvemento profesional semellante ao dos seus pais, atribuícións do rendimento a causas incontrolábeis e externas, autoconceito físico, tanto no referido à capacidade como ao aspecto e aparencia, relacións con iguais do sexo oposto, área privada de estabilidade emocional e preferéncia por enfoques orientados à reprodución.

En función do rendimento escolar actual tamén se aprecian importantes diferenzas significativas:

- os niveis máis altos de rendimento anterior, de satisfacción familiar cos resultados, de procura das metas de aprendizaxe e de logro, de preferéncia por enfoques orientados ao significado e de autoconceito académico se observan entre o alunado que obtén *alto rendimento*.

- os maiores niveis de percepción de control familiar sobre as actividades de estudo, de atribuícións do rendimento a causas incontrolábeis e externas e de preferéncia por enfoques orientados à reprodución, e xunto a estes os niveis máis baixos de rendimento anterior, se observan entre o alunado que obtén actualmente o *rendimento máis baixo*.

Finalmente, a pertenza do alunado a unha ou outra familia profesional revela certas diferenzas significativas de interese:

- o alunado de *Administración* destaca sobre o resto no maior uso de recursos complementarios, organización e reforzo das materias, na maior autopercepción referida à honestidade persoal, e na menor preferéncia polas metas de aprendizaxe.

- o alunado de *Electricidade-Electrónica* destaca sobre o resto no maior interese polos periódicos diários, no nivel máis alto de autopercepcións referidas à estabilidade emocional, na maior preferéncia polo enfoque motivacional de logro, e nos niveis máis baixos de autopercepción sobre honestidade, de preferéncia pola orientación ao significado e de rendimento escolar actual.

- o alunado de *Mantenimento de Veículos* destaca sobre o resto na maior satisfacción familiar cos resultados, na maior atribución dos resultados a causas incontrolábeis e externas, nos niveis máis altos de autopercepcións referidas às áreas matemática, aparencia física, capacidade física e relacións con iguais do sexo oposto, e no menor uso de recursos, organización e reforzo das materias, xunto aos niveis máis baixos de autopercepcións referidas à área verbal.

- o alunado de *Sanidade* destaca sobre o resto no maior interese pola TV e literatura galegas, nos niveis máis altos de autoconceito verbal, na maior preferéncia polas metas de aprendizaxe, polo enfoque profundo e pola orientación ao significado, e no nivel máis alto de rendimento actual; ao propio tempo destaca na menor frecuencia de atribucións incontrolábeis e externas, nos niveis máis baixos de autoconceito matemático, aparencia física, capacidade física, relacións con iguais do sexo oposto e autopercepcións referidas à estabilidade emocional.

Este conxunto de resultados, que por unha parte nos ofrece unha panorámica das interrelacións das variábeis e nos aproxima à identificación dos seus efectos, presenta unha ampla caracterización do alunado da amostra que permite xa a realización dunha contrastación formal coas hipóteses derivadas do noso primeiro obxectivo, orientado precisamente ao coñecimento das características máis relevantes do alunado da formación profesional.

Podemos afirmar portanto que a primeira das hipóteses propostas (H1) se confirma plenamente, levando en conta que se comprobou a existencia de diferenzas significativas en función da familia profesional en todas as dimensións avaliadas polas escalas empregadas no estudo, cando menos en algún dos seus componentes. Efectivamente existen diferenzas significativas no rendimento anterior e actual do alunado, no interese polos periódicos diários e pola TV e a literatura galegas, no uso de recursos, organización e reforzo das materias, na satisfacción familiar cos resultados, na atribución ao profesorado do baixo rendimento, na atribución à alta capacidade do alto rendimento, nas atribucións incontrolábeis e externas, nas dimensións do autoconceito verbal e matemática, capacidade e aparencia física, honestidade, estabilidade emocional, relación con iguais do sexo oposto e no autoconceito social xeral, nas metas de aprendizaxe, no enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro, no enfoque motivacional de logro, no enfoque profundo e na orientación ao significado.

Con relación à segunda hipótese (H2), referida à diferenciación de xéneros e de grupos de rendimento, concluímos que se confirma practicamente na súa totalidade, aínda que non de forma absoluta porque as metas académicas non mostran diferenzas significativas en función do xénero e outro tanto ocorre cos intereses “culturais” e as concepcións do fracaso escolar en función dos grupos de rendimento.

En todo caso, constatamos que en función do xénero existen diferenzas significativas no rendimento anterior e actual do alunado, nos intereses polos periódicos diários e pola TV e a literatura galegas, nas condicións materiais de estudo, no uso de recursos, organización e reforzo das materias, nas expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional, en todos os tipos de atribuícións excepto dous, nas dimensións do autoconceito verbal, capacidade e aparencia física, honestidade e estabilidade emocional, relación con iguais do sexo oposto, autoconceito académico xeral e autoconceito social xeral, no enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro, no enfoque motivacional de logro, na orientación ao significado e na orientación à reprodución.

En función do grupo de rendimento comprobou-se que existen diferenzas significativas no rendimento anterior do alunado, no control familiar e axudas familiares no estudo, na satisfacción familiar cos resultados, na atribuíción à sorte e facilidade das materias do rendimento, na atribuíción ao profesorado do baixo rendimento, na atribuíción à baixa capacidade do baixo rendimento, nas atribuícións incontrolábeis e externas, no autoconceito académico, académico xeral e capacidade física, nas metas de aprendizaxe e nas metas de logro, no enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro, no enfoque superficial, no enfoque motivacional de logro e na orientación à reprodución.

3.3. EFEITOS XERAIS E ESPECÍFICOS DAS VARIÁBEIS

Abordamos nesta sección a interpretación dos efectos das variábeis a partir das análises de regresión múltipla realizadas. Co apoio técnico da ecuación de regresión e os seus coeficientes de determinación pretendemos desvelar en cada caso o poder predictivo dun determinado conxunto de variábeis sobre unha variábel dependente, o que implica achegar-se decididamente à explicación dos determinantes de tal variábel.

En función dos obxectivos perseguidos abordamos en primeiro lugar os efectos tanto das variábeis presáxio como das variábeis proceso sobre o rendimento académico. Nesta liña realizamos inicialmente unha aproximación xeral con todas as variábeis establecendo análises para todo o alunado da amostra e tamén para subgrupos diferenciados en función do xénero e da familia profesional, para pasar a continuación a unha análise máis detallada dos diversos tipos de variábeis.

En segundo lugar centramos o interese nos efectos das variábeis presáxio sobre as variábeis proceso, tomando estas sucesivamente como variábel dependente e portanto coa finalidade de dilucidar os determinantes que levan o alunado a procurar certos tipos de metas académicas e a utilizar determinados enfoques de aprendizaxe.

Unha e outra fase das análises deberán proporcionar argumentos relevantes para reafirmar ou refutar as hipóteses planeadas e haberán de confluír nunha interpretación conxunta sobre os determinantes dos procesos de aprendizaxe e do rendimento académico deste alunado de formación profesional.

3.3.1. Efeitos sobre o rendimento académico

3.3.1.1. *Aproximación xeral aos determinantes do rendimento*

Iniciamos estas análises con unha aproximación global que considera todas as variábeis simultaneamente no conxunto da *amostra total* e toma como variábel dependente a cualificación média referida ao rendimento académico actual. Como podemos apreciar na *Táboa II.3.-44*, son sete as variábeis que entran na ecuación de regresión, explicando un 25,1 % da varianza. Non obstante, observamos que o 12,6 % da varianza explicada corresponde ao *autoconceito académico*, o que representa a maior contribución ao coeficiente de determinación da ecuación de regresión. Levando en conta que o valor de Beta é positivo e significativo ($B = ,355$) a súa influencia no rendimento académico da amostra total do alunado é especialmente relevante, aínda mostrando un poder de predición relativamente moderado.

Xunto ao autoconceito académico tamén debemos reparar nas seguintes variábeis que entran a formar parte da ecuación, especialmente nas tres que aparecen a continuación. A variábel *satisfacción familiar cos resultados*, que recolle a percepción do alunado sobre o grao de satisfacción da súa familia en relación cos seus resultados escolares, contribuí á ecuación con un 2,9 % da varianza e apresenta un valor de Beta tamén inferior ($B = ,191$), o que significa que o seu poder de predición é notabelmente máis baixo aínda que mantén unha influencia significativa no rendimento. Con un peso semellante une-se á ecuación o *enfoque estratéxico profundo-logro*, xa que supón un incremento da varianza explicada do 3,1, % e mostra un valor $B = -,181$, aínda que neste caso a súa contribución revela unha influencia negativa sobre o rendimento. Isto significa que a utilización deste enfoque, baseado esencialmente na combinación de tres

estratexias profundas e tres estratexias de logro, mantén unha relación inversa co rendimento e actúa sobre el como un predictor negativo. Pola súa parte, a dimensión do autoconceito que recolle as autopercepcións sobre *capacidade física* contribuí con un poder predictivo aínda algo inferior (2,5 % da varianza e $B = -,159$) e tamén neste caso con un sentido negativo.

Táboa II.3.-44. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) na amostra total.
V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 25,1%

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,355	,126	,124	1,28662	,126	91,354	,355	,000
2	Satisfacción familiar cos resultados	,394	,155	,152	1,26590	,029	21,963	,191	,000
3	(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,431	,186	,182	1,24335	,031	24,199	-,181	,000
4	Capacidade Física	,459	,211	,206	1,22523	,025	19,867	-,159	,000
5	Control familiar e axudas familiares no estudo	,478	,228	,222	1,21283	,017	13,985	-,136	,000
6	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	,491	,241	,234	1,20347	,013	10,858	-,119	,001
7	Metas de Aprendizaxe	,501	,251	,242	1,19690	,009	7,930	,103	,005

Polo que respecta ás outras tres variábeis (*control familiar e axudas familiares no estudo, subescala CEPA de estratexias superficiais e metas de aprendizaxe*) podemos comprobar na táboa que, se ben entran na ecuación de regresión con valores significativos, a súa contribución e poder predictivo son xa realmente escasos: observe-se que entre as tres non superan o 4 % da varianza explicada.

Podemos portanto concluir até agora que, con relación ao conxunto do alunado da amostra, o *autoconceito académico* é un bon predictor do seu rendimento e que, en menor medida, tamén o son por unha parte a percepción da *satisfacción familiar cos resultados*, con un sentido igualmente positivo, e pola outra a utilización do *enfoque estratéxico profundo-logro* e a dimensión *capacidade física* do autoconceito, mais estes con un sentido negativo.

A realización de análises diferenciadas sobre o rendimento en función do xénero do alunado mostra coincidencias e discrepancias de interese. A ecuación de regresión para o *alunado feminino* incluí oito variábeis con unha varianza total explicada que alcanza o 27,2 %, segundo se recolle na *Táboa II.3.-45*. O *autoconceito académico* salienta como mellor variábel predictora en tanto que explica o 11,5 % da varianza e exerce unha influencia importante, positiva e significativa sobre o rendimento ($B = ,339$).

Une-se à ecuación de regresión a *subescala CEPA de estratéxias profundas* (variábel que mantén a estrutura orixinal do cuestionário) con un incremento do 3,4 % na varianza explicada e un valor $B = -,192$, isto é, mostrando unha determinación negativa sobre o rendimento. En terceiro lugar aparece a *orientación ao significado* (enfoque-factor de segunda orden obtido nesta investigación) coa aportación do 2,5 % de varianza explicada e a inequívoca expresión dunha influencia positiva sobre o rendimento ($B = ,270$). E en cuarto lugar encontramos a variábel *atribución ao profesorado do baixo rendimento* (unha das atribucións incontrolábeis e externas) que se incorpora à determinación negativa do rendimento ($B = -,168$) con unha proporción de varianza explicada semellante à anterior (2,7 %).

**Táboa II.3.-45. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos)
para o alunado feminino.**

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

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Varianza total explicada: 27,2%

<i>Modelo</i>	<i>Variábeis predictoras</i>	<i>R</i> (<i>Xénero = Femin.</i>)	<i>R²</i>	<i>R²</i> <i>corrixida</i>	<i>Erro típ. da estimación</i>	<i>Cambio en R²</i>	<i>Cámbio en F</i>	<i>Beta</i>	<i>Signif.</i>
1	Autoconceito Académico	,339	,115	,111	1,48661	,115	33,225	,339	,000
2	Subescala CEPA de Estratexias Profundas	,386	,149	,142	1,46075	,034	10,143	-,192	,002
3	Orientación ao Significado	,416	,173	,164	1,44223	,025	7,592	,270	,006
4	Atribución ao Profesorado, do Baixo rendimento	,448	,200	,188	1,42123	,027	8,561	-,168	,004
5	Satisfacción familiar cos resultados	,467	,218	,203	1,40797	,018	5,788	,155	,017
6	Autoconceito Social Xeral	,487	,237	,219	1,39348	,019	6,270	-,145	,013
7	(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,505	,255	,234	1,37999	,018	5,931	-,218	,016
8	Interese por periódicos diários	,521	,272	,248	1,36742	,016	5,616	,134	,019

A proporción de varianza que resta (7 %) ven explicada conxuntamente polas outras catro variábeis recollidas na táboa. A contribución dos correspondentes coeficientes de determinación na ecuación de regresión proporciona un poder explicativo e predictivo muito menos relevante.

Pola sua parte, a *Táboa II.3.-46* recolle os resultados da análise realizada para o **alunado masculino** que, como apreciamos, tamén alcanza un 27,2 % de varianza total explicada, aínda que neste caso coa inclusión de sete variábeis. De novo o *autoconceito académico* acapara a maior relevancia na determinación positiva do rendimento (13,2 % da varianza explicada; $B = ,364$), mais seguido agora da variábel *satisfacción familiar cos resultados*, que aporta un incremento do 4,1 % na proporción de varianza explicada e unha influencia igualmente positiva sobre a variábel dependente, mostrando un poder predictivo certamente discreto, mais inequivocamente presente ($B = ,221$). Hai que anotar que esta variábel xogaba un papel semellante na análise realizada para o conxunto do alunado, con un peso sensibelmente inferior, e que tamén aparece na ecuación de regresión do alunado feminino, aínda que entre as variábeis de menor poder predictivo.

Táboa II.3.-46. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para o alunado masculino.

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

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Varianza total explicada: 27,2%

Modelo	Variábeis predictoras	R (Xénero = Mascul.)	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,364	,132	,130	1,11040	,132	57,569	,364	,000
2	Satisfacción familiar cos resultados	,416	,173	,169	1,08545	,041	18,531	,221	,000
3	Control familiar e axudas famil no estudo	,466	,217	,211	1,05765	,044	21,027	-,212	,000
4	Autoconceito Área Verbal	,492	,242	,234	1,04218	,025	12,214	-,170	,001
5	Aproximación Superficial (Subesc.)	,504	,254	,244	1,03500	,012	6,210	-,114	,013
6	Concepción institucional do fracaso	,514	,264	,252	1,02963	,010	4,900	,101	,027
7	Capacidade Física	,522	,272	,259	1,02506	,008	4,321	-,094	,038

A continuación temos tamén dúas variábeis que merecen ser levadas en conta nesta análise. A denominada *control familiar e axudas familiares no estudo* reflicte especialmente a supervisión e o control que os pais exercen sobre as tarefas e actividades de estudo que o alumno/a debe realizar na casa. Segundo podemos apreciar na táboa, esta variábel explica un 4,4 % da varianza e mantén unha determinación negativa sobre o rendimento ($B = -,212$) deste alunado masculino. Na mesma liña de determinación negativa temos a *área verbal* do autoconceito, mais con un poder predictivo aínda inferior (2,5 % da varianza explicada; $B = -,170$).

Observamos na táboa aínda tres variábeis que entran na ecuación de regresión. Non obstante, xulgamos escasamente relevante tanto a contribución dos seus coeficientes de determinación como a proporción de varianza explicada, que en conxunto supón o 3 % do total.

En resumo, as análises diferenciadas en función do xénero son esencialmente coincidentes na identificación do *autoconceito académico* como determinante máis importante do rendimento. As discrepancias observan-se nas tres variábeis que respectivamente exercen de forma secundaria a súa influencia relevante, tanto en sentido positivo como negativo. Así, a variábel referida ao proceso de aprendizaxe *orientación ao significado* exerce determinación positiva para o alunado feminino mentres que para o alunado masculino fai o propio a variábel relativa a actitudes familiares *satisfacción familiar cos resultados*. Polo que respecta à determinación negativa, a *subescala CEPA de estratéxias profundas* e a *atribución ao profesorado do baixo rendimento* teñen os seus efectos no alunado feminino mentres que os efectos semellantes no alunado masculino corresponden ao *control familiar e axudas familiares no estudo* e à *area verbal* do autoconceito.

Realizaron-se tamén análises diferenciadas sobre o rendimento en función da familia profesional do alunado. Na *Táboa II.3.-47* recollen-se os resultados da análise correspondente à familia *Administración*, na que podemos observar o importante poder predictivo do autoconceito académico (13,1 % de varianza explicada; $B = ,362$), ao que seguen, con menor relevancia, dúas variábeis referidas aos aspectos persoais e familiares: o *control familiar e axudas familiares no estudo* (5,3, % da varianza explicada; $B = -,230$), que ten unha influencia negativa sobre o rendimento, e a *satisfacción familiar cos resultados* (3,5 % da varianza; $B = ,212$), que se incorpora à ecuación de regresión con influencia positiva.

Finalmente, e até alcanzar en conxunto un 27,1 % de explicación da varianza, aparecen tamén incluídas a variábel *atribuición ao profesorado do baixo rendimento* (3,4 % da varianza; $B = -,185$), que actua con sentido negativo, e en último lugar as *metas de aprendizaxe* (1,8 % da varianza; $B = ,149$) con sentido positivo.

Táboa II.3.-47. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Administración.
V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 27,1%

Modelo	Variábeis predictoras	R (Fam.prof. = Administración)	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,362	,131	,126	1,42235	,131	25,995	,362	,000
2	Control familiar e axudas familiares no estudo	,429	,184	,175	1,38243	,053	11,075	-,230	,001
3	Satisfacción familiar cos resultados	,468	,219	,205	1,35673	,035	7,540	,212	,007
4	Atribuición ao Profesorado do Baixo rendimento	,503	,253	,235	1,33100	,034	7,636	-,185	,006
5	Metas de aprendizaxe	,520	,271	,249	1,31879	,018	4,144	,149	,043

Na familia *Electricidade-Electrónica* encontramos o único caso, entre as análises realizadas sobre o rendimento con todas as variábeis simultaneamente, en que os coeficientes de determinación da ecuación de regresión outorgan o primeiro lugar a unha variábel diferente do *autocenceito académico* (vid. Táboa II.3.-48). Este si aparece incluído coa correspondente determinación positiva, mais con un poder predictivo menor (4 % da varianza; $B = ,214$). Así vemos que a ecuación outorga maior peso a dúas variábeis referidas aos aspectos persoais e familiares: en primeiro lugar a *satisfacción familiar cos resultados* (10,2 % da varianza; $B = ,320$) e en segundo lugar o *control familiar e axudas familiares no estudo* (4,6 % da varianza; $B = -,216$), que exerce, como xa levamos visto anteriormente, unha influencia negativa sobre o rendimento.

Outras tres variábeis teñen aínda unha importancia relativa nesta familia, mais certamente con un poder predictivo máis modesto: a *atribución ao profesorado do baixo rendimento* (3,4 % da varianza; $B = ,185$), agora con influencia positiva sobre o rendimento, a *subescala CEPA de estratexias superficiais* –na súa forma orixinal– (2,9 % da varianza; $B = -,181$), con influencia negativa, e a *autonomía nas decisións sobre o estudo* –unha variábel que reflicte o grao de autonomía que o alunado posú para organizar as súas actividades de estudo–, que actúa en sentido positivo (2,6 % da varianza; $B = ,164$).

Se ben a ecuación de regresión incluí, como podemos ver na táboa, outras dúas variábeis até completar o 31,9 % da varianza explicada, a súa contribución conxunta supera escasamente o 4 % da varianza e non ultrapasa unha consideración residual.

Táboa II.3.-48. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Electricidade-Electrónica.
V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 31,9%

Modelo	Variábeis predictoras	R (Fam.prof. = Elec-Electro)	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Satisfacción familiar cos resultados	,320	,102	,097	1,16293	,102	20,604	,320	,000
2	Control familiar e axudas familiares no estudo	,385	,148	,139	1,13590	,046	9,716	-,216	,002
3	Autoconceito Académico	,433	,188	,174	1,11230	,040	8,719	,214	,004
4	Atribución ao Profesorado do Baixo rendimento	,471	,222	,204	1,09192	,034	7,744	,185	,006
5	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	,501	,251	,229	1,07443	,029	6,841	-,181	,010
6	Autonomía nas decisións sobre o estudo	,526	,277	,252	1,05853	,026	6,358	,164	,013
7	(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,546	,299	,271	1,04539	,022	5,453	-,154	,021
8	Subescala CEPA de Estratexias Profundas	,565	,319	,288	1,03263	,021	5,351	,227	,022

Polo que respecta à familia *Mantenimento de Veículos*, a análise ofrece un resultado de grande parsimonia (vid. *Táboa II.3.-49*) en tanto que a ecuación de regresión incluí unicamente dúas variábeis que explican o 20,6 % da varianza total e que a primeira delas, o *autoconceito académico*, contribuí por si mesma con un 16,1 %, exercendo sobre o rendimento unha notábel determinación positiva ($B = ,401$).

Táboa II.3.-49. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Mantenimento de Veículos.
V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 20,6%

Modelo	Variábeis predictoras	R (Fam.prof. = M. Veículos)	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,401	,161	,155	,88325	,161	28,495	,401	,000
2	Subescala CEPA de Motivos Profundos	,454	,206	,195	,86196	,045	8,450	-,215	,004

A outra variábel que se une neste caso à ecuación corresponde à *subescala CEPA de motivos profundos* –segundo a forma orixinal do cuestionário– con un incremento na varianza explicada do 4,5 % e un coeficiente de determinación negativo ($B = -,215$), o que significa que a abordaxe dos procesos de aprendizaxe desde motivos profundos como os que recolle o cuestionário CEPA contribuí, aínda que con un poder predictivo discreto, na determinación negativa do rendimento do alumnado desta familia profesional.

Finalmente consideramos os resultados da análise realizada para a familia *Sanidade*, que se recollen na *Táboa II.3.-50*. Podemos observar que a ecuación de regresión outorga un importante poder predictivo às dúas primeiras variábeis con proporcións de varianza explicada e coeficientes de determinación relativamente semellantes, aínda que con unha notábel diferenza: mentres que o *autoconceito académico* exerce unha determinación positiva sobre o rendimento (11,3 % da varianza; $B = ,336$) a *subescala CEPA de estratéxias profundas* exerce a súa influencia de forma negativa (9,1 % da varianza; $B = -,306$).

**Táboa II.3.-50. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos)
para a familia profesional Sanidade.**

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

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Varianza total explicada: 29,6%

<i>Modelo</i>	<i>Variábeis predictoras</i>	<i>R</i> (Fam.prof. = Sanidade)	<i>R²</i>	<i>R²</i> <i>corrixida</i>	<i>Erro típ. da</i> <i>estimación</i>	<i>Cámbio</i> <i>en R²</i>	<i>Cámbio</i> <i>en F</i>	<i>Beta</i>	<i>Signif.</i>
1	Autoconceito Académico	,336	,113	,106	1,47555	,113	16,207	,336	,000
2	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	,452	,204	,191	1,40338	,091	14,398	-,306	,000
3	Metas de aprendizaxe	,494	,244	,226	1,37281	,040	6,674	,223	,011
4	Autoconceito Social Xeral	,522	,272	,249	1,35282	,028	4,721	-,185	,032
5	Atribuíción à Sorte e Facilitade das Matérias do Rendimento	,544	,296	,267	1,33607	,024	4,129	-,159	,044

Une-se tamén à ecuación a variábel *metas de aprendizaxe* con un incremento do 4 % de varianza explicada e unha determinación positiva ($B = ,223$) sobre a variábel dependente, con un poder predictivo sensibelmente inferior ao das anteriores, mais superior en todo caso ao das outras dúas variábeis que tamén se inclúen: o *autoconceito social xeral* –dimensión de segunda orden que engloba as autopercepcións sobre os aspectos físicos e sobre as relacións cos iguais– e a *atribuíción à sorte e à facilidade das materias do rendimento*; ambas actúan en sentido negativo aínda que a súa contribución conxunta supera escasamente o 5 % da varianza explicada.

Como resumo das análises realizadas sobre o rendimento en función da familia profesional do alunado debe-se salientar en primeiro lugar o poder predictivo que tamén aquí exhibe o autoconceito académico, que unicamente cede o seu protagonismo na familia Electricidade-Electrónica en favor de dúas variábeis persoais-familiares.

En segundo lugar debe-se anotar a particularidade que supón o resultado da ecuación de regresión na familia Mantenimento de Veículos coa inclusión de unicamente dúas variábeis fronte ás solucións encontradas nas demais familias que contemplan entre cinco e oito. Se ben é certo que nesta familia a proporción total de varianza explicada é sensibelmente inferior, hai que levar en conta que neste caso a primeira das dúas variábeis (o autoconceito académico) explica por si mesma máis do 16 % da varianza.

En terceiro lugar procede mencionar que, ademais do autoconceito académico, cinco variábeis aparecen incluídas, con maior ou menor poder predictivo, en dúas familias diferentes. As *metas de aprendizaxe* aparecen en Administración e en Sanidade sempre con influéncia positiva sobre o rendimento; a *satisfacción familiar cos resultados* aparece en Administración e en Electricidade-Electrónica, tamén con influéncia positiva, e o *control familiar e axudas familiares no estudo* aparece en Administración e en Sanidade sempre con influéncia negativa. Pola súa parte, a *atribución ao profesorado do baixo rendimento* aparece en Administración con influéncia negativa e en Electricidade-Electrónica con influéncia positiva, e a *subescala CEPA de estratéxias profundas* aparece en Electricidade-Electrónica con influéncia positiva e en Sanidade con influéncia negativa.

3.3.1.2. *Efeitos das variábeis persoais e familiares sobre o rendimento*

Sen dúbida as diferenzas entre as familias profesionais que vimos de comentar, xunto ás que xa ficaron analizadas no apartado anterior através das anovas, deberán ser levadas en conta, tanto nas conclusións deste estudo como en posteriores achegamentos teóricos e prácticos. Agora ben, debemos lembrar que a escolla destas catro familias para a selección da amostra foi realizada con criterios de representatividade orientada ao conxunto do alunado de formación profesional, que constitui portanto o obxecto global sobre o que situamos o foco da investigación. En tal sentido, as análises que a continuación abordamos, dirixidas a dilucidar os efectos diferenciais das variábeis presáxio e proceso, contemplan en conxunto o alunado total da amostra.

As subescalas do CDPFA *Intereses "culturais" do alunado e Concepcións do fracaso escolar, Condicións de estudo e Actitudes familiares* conteñen as diferentes **variábeis persoais e familiares**, segundo a terminoloxía que usualmente estamos a utilizar. Os resultados da análise realizada con este grupo de variábeis sobre o rendimento académico do alunado aparecen reflectidos na *Táboa II.3.-51*. Podemos comprobar que a variábel que posúe un auténtico poder predictivo entre elas é a *satisfacción familiar cos resultados*, con unha contribución do 9,4 % de varianza explicada e un coeficiente de determinación positivo e significativo ($B = ,307$). Esta variábel, que xa ten aparecido reiteradamente nas anteriores análises tanto globais como diferenciadas en función do xénero e da familia profesional, ven portanto a consolidarse con moderada importancia como determinante do rendimento. A satisfacción e o agrado que o alunado percebe na súa familia actúan sen dúbida através dos componentes motivacionais que rexen e orientan a súa conduta de rendimento (Barca e Peralbo, 2002a).

Táboa II.3.-51. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escala CDPFA, Subescalas Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar,
Condicións de estudo e Actitudes familiares
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 12,9 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Satisfacción familiar cos resultados	,307	,094	,093	1,30735	,094	68,712	,307	,000
2	Control familiar e axudas familiares no estudo	,351	,123	,121	1,28732	,029	21,699	-,171	,000
3	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,359	,129	,125	1,28426	,005	4,138	,075	,042

Une-se tamén a esta ecuación de regresión a variábel *control familiar e axudas familiares no estudo* con unha proporción de varianza explicada do 2,9 % e un valor de $B = -,171$, polo que constatamos que exerce unha influencia negativa na determinación do rendimento, mais con baixo poder predictivo.

Esta variábel de *control familiar e axudas familiares no estudo* tamén ten mostrado a súa presenza nas análises anteriores e a interpretación da súa reiterada influencia negativa debe necesariamente levar en conta a idade do alunado de formación profesional. Segundo os datos da nosa amostra os alumnos/as menores de 17 anos representan unha porcentaxe inferior ao 10 % mentres que máis do 70 % teñen idades comprendidas entre 17 e 19 anos (cf. *Táboa II.2.-9* e *Fig. II.2.-6*). Xunto a isto tamén debemos lembrar a discreta puntuación média que alcanza esta variábel no conxunto da amostra (cf. *Fig. II.3.-2*). Parece claro que o sentido desta variábel no alunado de formación profesional é diferente ao que pode ter entre o alunado do ensino obrigatorio, onde a función de control e axuda familiar sobre a actividade de estudo ten efectivamente algún efecto positivo sobre as cualificacións escolares e o rendimento (Barca e Peralbo, 2002a; González-Pienda et al., 2002a; Mascarenhas, 2003).

A terceira e última variábel que entra na ecuación é *confianza familiar nas capacidades e esforzo*, mais comprobamos que a incorporación se realiza no límite da significación e con un poder predictivo realmente baixo (0,5 % da varianza; $B = ,075$). En calquer caso, a influencia positiva desta variábel, cuxo contido recolle a percepción do alunado sobre a confianza que a sua familia ten nas suas capacidades, no seu esforzo e nas suas posibilidades para continuar estudos, é perfectamente coerente coa que exerce a *satisfacción familiar cos resultados* nun sentido igualmente positivo.

3.3.1.3. Efeitos das atribuícións causais sobre o rendimento

Tomando como variábeis independentes os seis factores primários e os dous factores de segunda orden relativos às atribuícións, a análise realizada ofrece un resultado baseado nunha ecuación de regresión que unicamente incluí unha variábel (vid. *Táboa II.3.-52*). As *atribuícións incontrolábeis e externas* explican así o 3,2 % da varianza e mostran unha discreta, aínda que significativa, influencia negativa sobre o rendimento ($B = -,178$).

Táboa II.3.-52. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Atribuícións causais (EACM)
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 3,2 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,178	,032	,030	1,35842	,032	21,971	-,178	,000

As atribuícións incontrolábeis e externas constitúen o factor de segunda orden que agrupa a atribuíción à sorte e à facilidade das tarefas do rendimento, a atribuíción ao profesorado do baixo rendimento e a atribuíción à baixa capacidade do baixo rendimento, e en tal sentido expresan a inibición do alunado para asumir responsabilidade persoal en relación cos resultados que obtén. A determinación negativa sobre o rendimento que encontramos é coincidente coas hipóteses planeadas, se ben nas mesmas tamén se previa encontrar unha determinación positiva e significativa por parte das atribuícións controlábeis e internas (González-Pienda e Núñez, 1994; Barca e Peralbo, 2002a; Mascarenhas, 2003).

3.3.1.4. Efeitos do autoconceito sobre o rendimento

Todas as dimensións do autoconceito avaliadas através do ESAVA-2 foron submetidas à análise de regresión sobre o rendimento do alunado da amostra. Os resultados que se recollen na *Táboa II.3.-53* implican unha ecuación de regresión baseada nun agregado ponderado de dúas variábeis que explican o 14,2 % da varianza.

Táboa II.3.-53. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2)
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 14,2 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,347	,121	,119	1,28475	,121	90,786	,347	,000
2	Capacidade Física	,377	,142	,140	1,26990	,022	16,567	-,147	,000

Segundo os resultados, o *autoconceito académico* constitui entre todas as dimensións do autoconceito o predictor máis fiábel do rendimento: observe-se que exhibe unha explicación da varianza do 12,1 % e un valor de $B = ,347$, e que portanto a súa significativa influencia sobre o mesmo é positiva. A este respecto convén lembrar que, mentres que as áreas verbal e matemática recollen as autopercepcións de competencia do alunado nestes ámbitos específicos, o autoconceito académico reflecte este tipo de autopercepcións referidas ás áreas académicas en xeral e recolle portanto unha representación da autoimaxe da persoa como estudante.

A ecuación incluí tamén a dimensión *capacidade física* que, como vemos, se incorpora con unha proporción de varianza explicada moito menor (2,2, %), mais con igual nivel de significación e con un coeficiente de determinación ($B = -,147$) que nos revela o sentido negativo da súa influencia. Tamén aquí convén lembrar que o significado desta dimensión reflecte as autopercepcións do alunado sobre as súas capacidades para desenvolver actividades baseadas no exercicio físico e referidas sobre todo a xogos e deportes.

Así temos pois que ambas dimensións, autoconceito académico e capacidade física, se convirten en bons predictores do rendimento deste alunado, mais con sentidos opostos na determinación da súa influencia e con distintos graus de importancia no seu poder predictivo.

3.3.1.5. Efeitos das metas académicas sobre o rendimento

Segundo o deseño planeado, resta aínda analizar os efectos específicos que as variábeis do proceso teñen sobre o rendimento, polo que abordamos a continuación as metas académicas, isto é, as intencións xerais que o alumnado procura cando acomete as tarefas e actividades no contexto escolar.

Os resultados desta análise mostran que a ecuación de regresión incluí os tres tipos de metas considerados e que isto se traduce nun 4,4 % de varianza total explicada (vid. *Táboa II.3.-54*). Convén salientar que aparecen en primeiro lugar as *metas de aprendizaxe* –que implican envolvimento intrínseco nas tarefas e desexo de incrementar a competencia– con un 2,9 % da varianza e valor de $B = ,171$, mostrando portanto unha determinación positiva do rendimento.

Táboa II.3.-54. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escala CDPFA, Subescala Metas académicas
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 4,4 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Metas de aprendizaxe	,171	,029	,028	1,35749	,029	20,174	,171	,000
2	Metas de reforzo social	,189	,036	,033	1,35387	,007	4,594	-,082	,032
3	Metas de logro	,210	,044	,040	1,34895	,008	5,897	,096	,015

Podemos tamén observar que a incorporación como segunda variábel das *metas de reforzo social* –que implican a procura da aprobación social e a evitación do fracaso– supón un incremento do 0,7 % da varianza e mostra que a súa determinación sobre o rendimento ten sentido negativo ($B = -,082$).

En terceiro lugar incorporan-se igualmente as *metas de logro* –que implican a procura do éxito escolar e a consecución dunha boa posición social futura– con unha proporción da varianza do 0,8 % e mostrando, como as metas de aprendizaxe, unha determinación positiva sobre o rendimento ($B = ,096$).

Concluimos portanto que, a pesar de mostrar conxuntamente un poder predictivo discreto, varios aspectos resultan aquí relevantes. Por un lado, os tres tipos de metas considerados inicialmente aparecen incluídos na ecuación de regresión que, ademais, outorga a maior importancia ás metas de aprendizaxe. Por outro lado, son especialmente as metas de aprendizaxe, e en menor medida as metas de logro, as que mostran influencia positiva sobre o rendimento, mentres que as metas de reforzo social revelan inequivocamente a súa influencia negativa.

3.3.1.6. Efeitos dos enfoques de aprendizaxe sobre o rendimento

Tal e como indicábase na descrición xeral dos resultados, a estruturación das subescalas de motivos e estratexias do CEPA que temos encontrado co alunado nesta investigación non se acomoda ás previsións do modelo orixinal de Biggs (1987a,b) senón que mostra combinacións máis diversas nunha liña semellante à encontrada por Barca (Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a). En tal sentido, e levando en conta que un dos focos principais deste estudo está dirixido aos procesos de aprendizaxe, considerou-se de interese introducir nas análises de regresión ambas perspectivas e utilizar simultaneamente como variábeis independentes tanto as seis subescalas orixinais do cuestionario CEPA como os “enfoques” encontrados mediante a análise factorial e concretados en seis enfoques-factores primarios e dúas “orientacións” ou factores de segunda orden (cf. *aptdo. 3.1.3*).

Así temos que a análise realizada sobre o rendimento con este grupo de variábeis ofrece un resultado baseado nunha ecuación de regresión que incluí unha das subescalas CEPA e dous dos enfoques encontrados, con unha varianza total explicada do 6,7 % (vid. *Táboa II.3.-55*). O maior poder predictivo corresponde à *subescala CEPA de estratéxias superficiais*, que explica un 3,4 % da varianza e mostra unha determinación negativa do rendimento ($B = -,186$).

Táboa II.3.-55. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Subescalas CEPA e Enfoques de Aprendizaxe
V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
Varianza total explicada: 6,7 %

<i>Modelo</i>	<i>Variábeis predictoras</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² corrixida</i>	<i>Erro típ. da estimación</i>	<i>Cambio en R²</i>	<i>Cambio en F</i>	<i>Beta</i>	<i>Signif.</i>
1	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	,186	,034	,033	1,36064	,034	23,795	-,186	,000
2	(III) Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,212	,045	,042	1,35433	,010	7,229	,102	,007
3	(II) Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,259	,067	,063	1,33946	,022	15,863	-,165	,000

Incorpora-se a continuación o *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* –que combina motivos profundos e de logro xunto a estratéxias tamén profundas e de logro– con un poder predictivo inferior, mais mostrando a súa influencia positiva sobre o rendimento (1 % da varianza; $B = ,102$). A este respecto cumpre lembrar que o presente enfoque é o que contribuí con maior carga factorial na conformación do factor de segunda orden que denominamos *orientación ao significado*.

En último lugar, aínda que con importancia significativa, tamén se incorpora o *enfoque estratéxico profundo-logro* –que esencialmente combina estratexias profundas e de logro– mostrando que a súa influencia sobre o rendimento ten sentido negativo (2,2 % da varianza; $B = -,165$).

Nunha primeira confrontación destes resultados coas hipóteses planeadas podemos afirmar que os efectos das dúas primeiras variábeis son coerentes cos modelos teóricos e empíricos correspondentes. No entanto, a influencia negativa exercida polo *enfoque estratéxico profundo-logro* sobre o rendimento non parece concordar co esperado, levando en conta precisamente o carácter profundo e de logro dos seus componentes. Cumpre portanto volver sobre as súas características para contribuir á interpretación máis adecuada.

Por unha parte hai que salientar a escasa utilización deste *enfoque estratéxico profundo-logro* polo alunado de formación profesional. Como xa tivemos ocasión de comentar, entre os seis enfoques encontrados no estudo é este o que obtén a puntuación media máis baixa (cf. *Fig. II.3.-7*). Por outra parte, a análise cualitativa dos seus componentes debe proporcionar unha identificación máis clara do seu papel no proceso de aprendizaxe. Observemos que as estratexias profundas que o integran fan referencia a “interesar-se por moitos temas novos e investir moito tempo en saber máis sobre eles, dedicar moito tempo a averiguar máis cousas sobre temas interesantes discutidos na clase, volver a ler o tema anterior para comprender mellor un tema novo que se comeza a ler”. Observemos tamén que as estratexias de logro incluídas fan referencia explícita a “reparar as notas e apontamentos tomados na clase, completar as notas e apontamentos con aspectos tirados de leituras persoais, ler textos e materiais recomendados polo profesorado”.

Podemos portanto sintetizar os elementos comúns de todas estas estratexias e afirmar que a utilización do *enfoque estratéxico profundo-logro* consiste esencialmente en “dedicar moito tempo, sobre todo fora do horario escolar, a realizar leituras persoais e a reparar e completar apontamentos”. Trátase, como vemos, dun padrón de

comportamento que tamén mediante a observación directa e informal encontramos pouco frecuente na educación secundaria e que en todo caso, e de forma máis específica, non se acomoda à maioría das tarefas e dos requerimentos dos programas formativos dos ciclos de formación profesional.

Esta perspectiva proporciona sen dúbida elementos de interese para comprender e interpretar a incidencia negativa que a utilización deste enfoque ten sobre o rendimento escolar, e non só no caso do alunado de formación profesional mais tamén no de secundaria obrigatoria. Na recente investigación desenvolvida por Barca e Peralbo (2002a,b) con alunado galego da ESO observamos que o denominado por eles “Enfoque Profundo-Logro/Estratéxias” tamén aparece incorporado na correspondente ecuación de regresión con determinación negativa sobre o rendimento. Esta coincidencia resulta especialmente relevante se levamos en conta que a composición do enfoque encontrado por estes autores, a partir do mesmo cuestionario CEPA, é practicamente idéntica à do noso *enfoque estratéxico profundo-logro*. Así que, aínda sen dispor dunha eventual confirmación deste aspecto tamén no bacharelato, temos xa evidencias de que os efectos negativos sobre o rendimento deste tipo de estratéxias son probabelmente comúns ao alunado da educación secundaria en xeral.

Xa que pola súa parte o *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* incide de forma positiva sobre o rendimento procede entón deter-se tamén na análise dos seus componentes para apreciar as diferenzas. Observemos que neste caso as estratéxias se referen a “estudar pensando amiude na aplicación ou utilidade que pode ter na vida real”, “revisar probas e exames corrixindo os erros”, “intentar averiguar as razóns dos erros cometidos”. Estas estratéxias aparecen neste enfoque combinadas con motivos referidos a “encontrar na vida algo no que crer e actuar en consecuencia cos principios”, “sentir que o traballo no instituto proporciona frecuentemente satisfacción persoal”, “ter o desexo de levar os estudos o mellor posíbel”. Como vemos, a presenza destes motivos xunto à unhas estratéxias máis vinculadas directamente cos requerimentos diários da dinámica académica ven a botar máis luz sobre os efectos diferenciais e opostos que un e outro enfoque mostran sobre o rendimento.

3.3.2. Efeitos específicos sobre a procura de metas académicas

3.3.2.1. *Determinantes das metas de aprendizaxe*

Segundo o modelo operativo desta investigación temos tamén o obxectivo de coñecer as razóns que levan o alunado a abordar os procesos de aprendizaxe de certa maneira, isto é, estamos interesados en coñecer a influencia que as variábeis persoais e familiares, as atribuícións causais e o autoconceito exercen sobre o conxunto de metas, intencións, motivos e estratexias que o alunado pon en marcha na súa actividade académica.

En relación coas metas académicas, e levando en conta os modelos teóricos e empíricos de referencia, interesa especialmente coñecer os determinantes das *metas de aprendizaxe*, xa que son estas as que concitan a motivación que denominamos xenericamente intrínseca e implican o gusto pola aprendizaxe e o desexo de incrementar a competencia (Dweck, 1986).

Os resultados da análise de regresión das variábeis presaxio sobre as metas de aprendizaxe, recollidos na *Táboa II.3.-56*, basean-se nunha ecuación que incorpora nove variábeis e explica o 21,1 % da varianza. As *atribuícións controlábeis e internas* –factor de segunda orden que agrupa as atribuícións à alta capacidade do alto rendimento, ao alto esforzo do alto rendimento e ao escaso esforzo do baixo rendimento– aparecen no primeiro lugar de importancia con un 7,6 % de varianza explicada e un coeficiente de determinación positiva $B = ,279$.

Táboa II.3.-56. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2
V.D.: Metas de aprendizaxe
Varianza total explicada: 21,1 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Atribuicións Controlábeis e internas	,279	,078	,076	,68932	,078	60,934	,279	,000
2	Satisfacción familiar cos resultados	,342	,117	,115	,67482	,040	32,452	,201	,000
3	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,385	,148	,145	,66337	,031	26,158	,178	,000
4	Autonomía nas decisións sobre estudo	,405	,164	,159	,65767	,016	13,572	,132	,000
5	Aparéncia Física	,420	,176	,171	,65315	,013	11,011	-,114	,001
6	Autoconceito Académico	,436	,190	,183	,64833	,013	11,765	,129	,001
7	Colaboración familiar co centro escolar	,446	,199	,192	,64492	,010	8,624	,100	,003
8	Interese TV e literatura galegas	,455	,207	,198	,64240	,007	6,646	,088	,010
9	Atribuición ao Alto Esforzo do Alto Rendimento	,460	,211	,201	,64101	,005	4,101	,103	,043

A continuación unen-se à ecuación con relevante grau de importancia dúas variábeis referidas às actitudes familiares: *satisfacción familiar cos resultados* (4 % da varianza; B = ,201) e *confianza familiar nas capacidades e esforzo* (3,1 % da varianza; B = ,178). E xa con menor importancia podemos observar a influencia tamén positiva da *autonomía nas decisións sobre o estudo* (1,6 % da varianza; B = ,132) e a determinación de dúas dimensións do autoconceito que mostran incrementos da varianza semellantes, aínda que o sentido da súa influencia é diferente: a *aparéncia física* inflúe negativamente sobre a adopción de metas de aprendizaxe (1,3 % da varianza; B = -,114) mentres que a influencia do autoconceito académico é positiva (1,3 % da varianza; B = ,129).

Observe-se que as tres variábeis restantes posúen xa escaso poder predictivo –en conxunto supoñen un incremento apenas superior ao 2 % da varianza explicada– polo que podemos concluir que o maior poder predictivo na determinación das metas de aprendizaxe se sitúa na tendencia do alunado a atribuír o rendimento a causas que considera baixo o seu control e na percepción de que a súa familia se sente satisfeita cos resultados e que confía nas súas capacidades e no seu esforzo para levar adiante os estudos.

3.3.2.2. *Determinantes das metas de logro e de reforzo social*

A tipoloxía establecida por Hayamizu e Weiner (1991), que foi efectivamente encontrada no noso alunado de formación profesional, indica que as *metas de logro* e as *metas de reforzo social* expresan intencións diferenciadas, orientadas ben ao éxito escolar e social ou ben ao recoñecemento e aprobación dos demais, mais ambas reflecten formas da motivación extrínseca e constitúen portanto dous tipos da clase de metas que, segundo a terminoloxía dos diversos autores, podemos denominar *de rendimento* (Dweck, 1986), *centradas no eu* (Nichols, 1984), *de execución* (Alonso, 1991) ou mesmo *de logro* (Ames, 1992).

Os resultados da análise realizada para as *metas de reforzo social* aparecen recollidos na *Táboa II.3.-57*, onde podemos apreciar que a primeira variábel incorporada na ecuación de regresión se identifica coas *atribuícións incontrolábeis e externas* –o factor de segunda orden que agrupa as atribuícións à sorte e à facilidade das materias do rendimento, ao profesorado do baixo rendimento e à baixa capacidade do baixo rendimento– que explica o 8,9 % da varianza e mostra determinación positiva sobre a variábel dependente ($B = ,299$).

Táboa II.3.-57. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2
V.D.: Metas de reforzo social
Varianza total explicada: 25,2 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,299	,089	,088	,86945	,089	71,045	,299	,000
2	Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,383	,147	,144	,84228	,057	48,398	,240	,000
3	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,435	,189	,186	,82152	,043	37,934	,207	,000
4	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,451	,203	,199	,81508	,014	12,455	,121	,000
5	Colaboración familiar co centro escolar	,465	,216	,210	,80910	,013	11,677	,114	,001
6	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	,477	,227	,221	,80381	,011	10,494	,107	,001
7	Concepción institucional do fracaso	,488	,238	,230	,79877	,011	10,083	,108	,002
8	Autoconceito Privado Xeral	,496	,246	,238	,79489	,008	8,021	-,099	,005
9	Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	,502	,252	,243	,79227	,006	5,742	,082	,017

Une-se seguidamente à ecuación con un peso tamén importante a *atribuíción à alta capacidade do alto rendimento*, aportando un incremento do 5,7 % na varianza explicada e mostrando igualmente a súa determinación positiva sobre a variábel dependente ($B = ,240$). Aínda que este tipo de atribuíción se incluí factorialmente nas atribuícións controlábeis e internas, a súa notória presenza agora xunto às atribuícións incontrolábeis e externas non debe significar un problema para interpretar adecuadamente esta influencia sobre a opción polas metas de reforzo social. Ao contrario, atribuír os bons resultados à posesión dunha alta capacidade entra en clara sintonía coa procura da aprobación dos demais que caracteriza este tipo de metas.

Unha lóxica interpretativa semellante é a que debemos aplicar para a seguinte variábel que se incorpora con un 4,3 % da varianza explicada e un valor $B = ,207$. Trátase dos *reforzos familiares do rendimento e non comparacións*, que recollen especialmente os hábitos familiares de eloxiar e recompensar de forma explícita os esforzos e os bons resultados do alumno/a.

Observamos que aparecen a continuación catro preditores que mostran aínda certa relevancia, mais notoriamente inferior, na determinación positiva das metas de reforzo social: a dimensión do autoconceito *relación con iguais do sexo oposto* (1,4 % da varianza; $B = ,121$), a *colaboración familiar co centro escolar* (1,3 % da varianza; $B = ,114$), as *expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional* (1,1 % da varianza; $B = ,107$) e a *concepción institucional do fracaso escolar* (1,1 % da varianza; $B = ,108$).

Finalmente, a influencia das dúas últimas variábeis recollidas, que conxuntamente só explican o 1,4 % da varianza, debe ser considerada xa de escasa importancia e con un valor predictivo practicamente residual.

En conclusión, podemos afirmar que o poder predictivo na determinación das metas de reforzo social ven fundamentalmente condicionado pola tendencia do alunado a atribuír os resultados do seu rendimento a causas externas ou sobre as que non posúen control, e tamén á súa capacidade cando os resultados son bons, e pola práctica habitual por parte da familia de recompensar de forma explícita o esforzo e o bon rendimento do alumno/a.

Con respecto ás *metas de logro* os resultados da análise son máis modestos en canto á súa capacidade predictiva global pois mostran unha varianza total explicada do 9,5 % através da incorporación de seis variábeis, como se pode comprobar na *Táboa II.3.-58*.

Táboa II.3.-58. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2
V.D.: Metas de logro
Varianza total explicada: 9,5 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrixida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,194	,038	,036	,53346	,038	28,372	,194	,000
2	Autonomía nas decisións sobre estudo	,236	,056	,053	,52877	,018	13,869	,141	,000
3	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,261	,068	,064	,52572	,012	9,404	,111	,002
4	Autoconceito Académico	,278	,077	,072	,52348	,009	7,179	,097	,008
5	Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,293	,086	,080	,52135	,009	6,910	,094	,009
6	Capacidade Física	,308	,095	,088	,51912	,009	7,190	-,098	,008

Segundo a ecuación de regresión, en primeiro lugar aparece a *confianza familiar nas capacidades e esforzo* con unha proporción de varianza explicada do 3,8 % e un valor de $B = ,194$. Une-se tamén con menor importancia a *autonomía nas decisións sobre o estudo* (1,8 % da varianza; $B = ,141$), e con peso aínda inferior as dimensións do autoconceito *relación con iguais do mesmo sexo* (1,2 % da varianza; $B = ,111$) e *autoconceito académico* (0,9 % da varianza; $B = ,097$), seguidas da *atribución ao profesorado do baixo rendimento* (0,9 % da varianza; $B = ,094$). Por último, e mostrando unha influencia negativa sobre as metas de logro, aparece a dimensión *capacidade física* (0,9 % da varianza; $B = -,098$).

En resumo, o poder predictivo sobre a opción polas metas de logro descansa especialmente na percepción do alunado de que a súa familia ten confianza nas súas capacidades para levar adiante os estudos, na disposición de certas marxens de autonomía para o alumno/a decidir como organizar as formas e os tempos do estudo e na posesión de autopercepcións positivas referidas ás habilidades para manter relacións con amigos e compañeiros de mesmo sexo e para afrontar as actividades académicas.

3.3.3. Efeitos específicos sobre a adopción de enfoques de aprendizaxe

3.3.3.1. *Determinantes do Enfoque de Orientación ao Significado (EOR-SG)*

Segundo a organización dos motivos e estratexias do cuestionario CEPA que temos encontrado na amostra, os enfoques que conforman a *orientación ao significado* mostran combinacións específicas de componentes profundos e de logro referidos especialmente aos seguintes aspectos: *experimentar satisfacción persoal co traballo escolar, procurar uns principios e actuar de acordo con eles, sentir grande interese por certas materias académicas, encontrar apaixonante o estudo de certos temas, ter un decidido desexo de levar os estudos da mellor maneira posíbel, pensar amiude na aplicación à vida real dos estudos, relacionar o que se aprende nunha materia cos contidos de outras, mostrar interese por temas novos, investir tempo libre en ler e averiguar máis cousas sobre temas interesantes, repasar e completar as notas e os apontamentos, revisar e corrixir os exercicios e as probas e averiguar as razóns dos erros cometidos.*

A procura do significado implica portanto a intención de comprender os contidos de aprendizaxe e de conseguir através dos mesmos satisfacción e enriquecemento persoal. Con tal propósito poñen-se na práctica recursos e estratexias que analisan e contrastan os contidos e as súas relacións ao tempo que intentan supervisar e regular os propios procesos de aprendizaxe.

As variábeis que determinan abordar desta maneira as actividades e tarefas académicas son desveladas a partir da análise de regresión, cuxos resultados aparecen recollidos na *Táboa II.3.-59*.

Táboa II.3.-59. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2
V.D.: Enfoque de Orientación ao Significado
Varianza total explicada: 35,4 %

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

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

Con unha distancia considerábel une-se á ecuación no segundo lugar o *uso de recursos, organización e reforzo das materias* –que reflicte a utilización de recursos complementarios como as bibliotecas, a posta na práctica de criterios e formas de organización do estudo persoal e o uso dun reforzamento externo de algunhas materias– con un 5,4 % da varianza e un valor $B = ,238$.

Mostrando aínda unha certa importancia preditora, en terceiro lugar encontramos o *autoconceito académico* con un 2,9 % da varianza e un valor $B = ,174$, e en cuarto lugar a variábel *confianza familiar nas capacidades e esforzo* con un 1,8 % da varianza e un valor $B = ,137$.

Estas catro primeiras variábeis chegan conxuntamente a explicar algo máis do 29 % da varianza, mentres que as seis restantes supoñen un incremento en total que non supera o 6 %, polo que comparativamente o seu poder preditivo é realmente baixo e de pouca importancia.

En tal sentido podemos concluir que o poder preditivo na determinación do enfoque de orientación ao significado reside fundamentalmente na tendencia do alunado a atribuír o seu rendimento a causas internas e que considera baixo o seu control, na utilización de recursos complementarios, estratexias de organización do estudo e reforzo externo das materias, na posesión dun aceptábel ou alto autoconceito académico e na percepción de que a familia ten confianza nas súas capacidades para levar adiante os estudos.

3.3.3.2. *Determinantes do Enfoque de Orientación à Reprodución (EOR-RP)*

Os enfoques que conforman a *orientación à reprodución* mostran combinacións de motivos e estratexias tanto superficiais como de logro que se refieren fundamentalmente aos seguintes aspectos: *sentir-se xeralmente incapaz de facer as cousas ben, non ter interese ou non prestar atención a temas que están fora dos programas, entender a actividade académica como un xogo no que hai que gañar a outros, preferir o éxito académico sobre as relacións de amizade, traballar polas cualificacións sen preocupar-se de procurar o gusto pola materia, intentar obter boas cualificacións coa finalidade de ter vantaxe sobre os demais na busca de emprego, desexar que se expoñan publicamente os resultados dos exames para “ver” que un pasa e supera aos compañeiros/as, limitar-se a realizar aquilo que mandan os profesores/as, ter preferéncia por centrar-se en factos e detalles antes que en intentar comprender, considerar que o único modo de aprender en moitas materias é memorizar, enfocar a actividade diaria e os repasos pensando basicamente nos exames.*

Portanto as condutas orientadas à reprodución están presididas polo desexo de obter resultados centrados nas cualificacións, sobre as que xiran tanto a procura do éxito como o temor ao fracaso, limitan-se ao que mandan explicitamente os programas ou o profesorado e están dominadas pola utilización de estratexias que pretenden reproducir directamente os termos, os procedimentos ou as imaxes dos contidos de aprendizaxe.

Através da correspondente análise de regresión procuramos descubrir entre as variábeis presaxio aquelas que poderemos considerar determinantes desta maneira de abordar as actividades e tarefas académicas. Os resultados da análise aparecen recollidos na *Táboa II.3.-60* en función dunha ecuación de regresión que incorpora oito variábeis e explica o 33,1, % da varianza.

Táboa II.3.-60. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).
V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2
V.D.: Enfoque de Orientación à Reprodución
Varianza total explicada: 33,1 %

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

De novo podemos apreciar que só a primeira variábel, neste caso as *atribuícións incontrolábeis e externas*, abranxe sobradamente máis da metade (18,2 %) da varianza total explicada e mostra un notábel coeficiente de determinación ($B = ,427$), indicando ademais que a súa influencia sobre a variábel dependente ten sentido positivo.

En segundo lugar incorporan-se à ecuación às *atribuícións controlábeis e internas* con un papel tamén relevante xa que esta variábel explica por si mesma un 10,5 % da varianza e mostra un valor de $B = ,325$, tamén con sentido positivo.

Observe-se que tras estas dúas variábeis a proporción de varianza explicada que resta supera escasamente o 4 %, polo que debemos considerar que a influencia das seis variábeis que aínda incluí a ecuación ten unha importancia realmente pequena. Non obstante, convén reparar nas variábeis que aparecen en terceiro e cuarto lugar porque se trata en ambos casos de atribuícións-factores primarias vinculadas diferencialmente coas atribuícións de segunda orden que ocupan os dous primeiros lugares e acaparan, como vimos de comentar, a maior parte da varianza explicada.

Sabemos que a *atribuíción à sorte e à facilidade das materias* é a que contribuí con maior peso factorial na conformación da dimensión de segunda orden *atribuícións incontrolábeis e externas*, portanto deducimos que a presenza desta atribuíción no terceiro lugar non fai outra cousa que reafirmar a decidida contribuíción que tamén aquí aporta para situar as atribuícións incontrolábeis no primeiro lugar da determinación da variábel dependente. En todo caso isto non supón desbotar a posíbel contribuíción que pola súa parte podan aportar as outras dúas atribuícións incontrolábeis latentes (*ao profesorado e à baixa capacidade*).

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

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

3.3.4. Conclusións sobre os efectos xerais e específicos das variábeis

Con relación aos efectos das variábeis sobre o *rendimento académico* temos realizado un achegamento en dúas fases. Inicialmente pudemos constatar mediante unha aproximación global que o *autoconceito académico* se revela de forma consistente e sistemática como o predictor máis importante, tanto se nos referimos indistintamente ao conxunto do alunado como se consideramos subgrupos en función do xénero ou da familia profesional. Esta constatación presenta unha única excepción no caso da familia Electricidade-Electrónica, onde a determinación do autoconceito académico cede importancia en favor de dúas variábeis relacionadas coas actitudes familiares e coas condicións de estudo: a *satisfacción familiar cos resultados* e o *control familiar e axudas familiares no estudo*. Á súa vez, estas dúas variábeis non só aparecen neste caso senón que a súa influencia, menor que a do autoconceito académico, tamen se constata en outra das familias e, de forma máis notoria, nas análises realizadas tanto para o conxunto da amostra como separadamente para o alunado feminino e masculino.

Mediante esta primeira aproximación tamén pudemos constatar que as demais variábeis que, segundo os casos, exercen a súa particular influencia sobre o rendimento corresponden alternativamente a certas clases de atribucións causais, a outras dimensións do autoconceito e tamén a tipos de metas académicas e de enfoques de aprendizaxe.

A continuación realizou-se un achegamento máis detallado, centrado en primeiro lugar nos efectos das variábeis presaxio sobre o rendimento. Por unha parte, os resultados mostraron que, entre o grupo de variábeis referidas a intereses “culturais”, concepcións do fracaso escolar, condicións de estudo e actitudes familiares, os predictores importantes son precisamente a *satisfacción familiar cos resultados*, con determinación positiva, e o *control familiar e axudas familiares no estudo*, con determinación negativa. Por outra parte, entre as *atribucións* son as *incontrolábeis e externas* as que exercen a súa influencia con un sentido claramente negativo, mentres que entre as

dimensións do autoconceito o protagonismo corresponde evidentemente ao *autoconceito académico*, con determinación positiva, e tamén à *capacidade física*, mais con determinación negativa.

Na contrastación deste conxunto de resultados coas hipóteses planeadas facemos referencia ao terceiro dos obxectivos propostos, que tiña como finalidade coñecer os efectos das variábeis presáxio sobre o rendimento. En tal sentido a nosa quinta hipótese (H5), que afirmaba a influencia positiva das condicións de estudo e das actitudes familiares sobre o rendimento, só pode ser confirmada parcialmente no referente às actitudes familiares, levando en conta que as variábeis *satisfacción familiar cos resultados* e, en menor medida, *confianza familiar nas capacidades e esforzo* efectivamente exercen tal influencia positiva e significativa. Polo que respecta às condicións de estudo, xunto à non confirmación da hipótese no sentido indicado, comprobou-se que a variábel *control familiar e axudas familiares no estudo* exerce unha influencia negativa e significativa sobre o rendimento deste alunado. Este efecto imprevisto, xa comentado no apartado correspondente, está probabelmente relacionado coas idades do alunado da amostra –comprendido maioritariamente entre 17 e 19 anos– e coa escasa presenza de tal “control” na dinámica destes alumnos/as, como revela a baixa puntuación média da variábel.

No que se refere à séxta hipótese (H6) que afirmaba a influencia diferencialmente positiva e negativa dos dous grandes tipos de atribuícións e dos niveis do autoconceito, podemos confirmar segundo as previsións a influencia negativa das *atribuícións incontrolábeis e externas* e a influencia positiva do *autoconceito académico* sobre o rendimento. No entanto, non se verifica como significativa a influencia positiva das atribuícións controlábeis e internas. Ademais a dimensión do autoconceito *capacidade física* mostra que exerce unha influencia negativa sobre o rendimento. Este último aspecto, non contemplado na hipótese, resulta en todo caso coincidente con outros resultados recentes nos que tal relación negativa co rendimento ven sendo constatada tanto para a capacidade física como para a aparencia física (Barca e Peralbo, 2002a).

Neste achegamento máis detallado consideramos en segundo lugar os efectos das variábeis proceso sobre o rendimento. Os resultados mostraron, por un lado, que os efectos máis relevantes das metas académicas veñen a concretar-se na influencia positiva que exercen as *metas de aprendizaxe* e a negativa que mostran as *metas de reforzo social*. Por outro lado, o papel dos enfoques de aprendizaxe neste aspecto ven representado pola determinación negativa que de forma xeral exercen as *estratexias superficiais*, a influencia positiva do *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* e a negativa do *enfoque estratéxico profundo-logro*.

Estes resultados supoñen a confirmación parcial da nosa sétima hipótese (H7), referida precisamente aos efectos das metas e dos enfoques de aprendizaxe sobre o rendimento. A determinación positiva das metas de aprendizaxe e a negativa das metas de reforzo social axustan-se à previsión realizada, mais non así a influencia positiva (aínda que débil) que mostran as metas de logro. Debemos anotar que tal previsión viña xustificada polo carácter extrínseco e enfocado à execución que estas metas comparten coas de reforzo social fronte às metas de aprendizaxe, coas que non manteñen relación significativa segundo o modelo de referencia (Hayamizu e Weiner, 1991). No noso caso, sen embargo, observamos que si existe correlación significativa entre as metas de logro e as de aprendizaxe ($r = ,222$), polo que a influencia detectada parece indicar que o significado e a diferenciación dos tres tipos de metas entre o alunado da amostra está a incorporar matices específicos, cando menos en relación co rendimento.

Pola súa parte, a determinación negativa sobre o rendimento das estratexias superficiais e a positiva do enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro tamén se axustan às previsións da hipótese, mais non ocorre o mesmo coa influencia negativa (se ben máis débil) que exerce o enfoque estratéxico profundo-logro sobre o rendimento. Tivemos xa ocasión de comentar anteriormente este extremo e de constatar idéntico efecto no alunado da educación secundaria obrigatoria, ao tempo que aportamos algunhas suxestións interpretativas.

Con relación aos efectos das *variábeis presaxio* sobre as *variábeis proceso* os resultados mostraron unha casuística bastante ampla que incluí en maior ou menor

medida determinantes pertencentes a todos os ámbitos considerados, se ben o maior protagonismo corresponde a un número reducido de variábeis, especialmente a certos tipos de atribuícións e a certas actitudes familiares.

A inequívoca determinación positiva das atribuícións controlábeis e internas sobre as metas de aprendizaxe e sobre o enfoque de orientación ao significado, xunto à correspondente influencia das atribuícións incontrolábeis sobre as metas de reforzo social (tamén debilmente sobre as de logro) e sobre o enfoque de orientación à reprodución confirman plenamente as previsións que en tal sentido recollía a nosa cuarta hipótese (H4). Pola súa parte, as que igualmente se recollían referidas à determinación positiva do autoconceito académico sobre as metas de aprendizaxe e sobre o enfoque de orientación ao significado obteñen unha confirmación máis moderada. Ademais encontraron-se dous resultados non previstos pola hipótese: a influencia positiva do autoconceito académico sobre as metas de logro e a influencia negativa da dimensión aparencia física sobre as metas de aprendizaxe. Ambas, se ben con discreta importancia, sitúan-se nunha liña semellante à que xa temos constatado na determinación do rendimento, no sentido de por unha parte revelar relacións máis intensas do esperado entre as metas de logro e as de aprendizaxe e pola outra enfatizar a contribución negativa das dimensións físicas do autoconceito sobre o rendimento e tamén, como vemos, sobre a abordaxe intrínseca e comprensiva dos procesos de aprendizaxe.

Polo que respecta à terceira hipótese (H3) podemos confirmar en termos globais as súas previsións levando en conta que todos os grupos das variábeis persoais e familiares aportan factores determinantes sobre a abordaxe dos procesos de aprendizaxe mediante fórmulas que optan polas metas de aprendizaxe e polos enfoques con orientación ao significado. Certamente non todos mostran igual grao de importancia e xa adiantábase que o maior protagonismo corresponde a determinadas actitudes familiares como *confianza familiar nas capacidades e esforzo* e *satisfacción familiar cos resultados* xunto a condicións de estudo como *uso de recursos, organización e reforzo de materias* ou *autonomía nas decisións sobre o estudo*.

4. CONCLUSIÓN

4.1. CONSECUCIÓN DOS OBXECTIVOS E CONTRASTACIÓN DAS HIPÓTESES

Iniciamos esta investigación co obxectivo de analizar os procesos de aprendizaxe do alunado galego de formación profesional e coñecer os efectos que exercen, xunto a outras variábeis persoais, familiares e motivacionais, sobre o rendimento académico. Segundo o deseño realizado planeamos concretar este obxectivo xeral en cinco obxectivos máis específicos, que constituen os puntos de referencia das nove hipóteses de traballo propostas (cf. *aptdo. II.2.2*).

Levando en conta que os resultados da investigación nos permitiron coñecer as características xerais e diferenciais deste alunado (1º obxectivo), concretar as influencias significativas das variábeis presaxio sobre as variábeis proceso (2º obxectivo) e sobre o rendimento (3º obxectivo), especificar a influencia das variábeis proceso sobre o rendimento (4º obxectivo) e finalmente chegar a identificar os principais determinantes persoais, familiares e procesuais do rendimento académico (5º obxectivo), xulgamos conseguidos todos os obxectivos propostos nos termos en que foron formulados.

Polo que respeita às hipóteses planeadas, e en función das discusións xa avanzadas en apartados precedentes, constatamos que os resultados confirman a maior parte das súas previsións, mais non de forma total xa que en certos casos o resultado mostra un efecto contrario ao esperado ou mesmo un achado imprevisto. A continuación presentamos unha síntese da contrastación sistemática das hipóteses que especifica as relacións e efectos que acharon confirmación, xunto a aqueles outros non confirmados ou imprevistos.

A 1ª hipótese (H1) obtén plena confirmación: comprobou-se a existencia de diferenzas significativas en función da familia profesional do alunado cando menos en algún dos factores ou dimensións avaliados por cada unha das escalas empregadas no estudo. Lembramos que se constataron diferenzas significativas no *rendimento anterior e actual* do alunado, no *interese polos periódicos diários* e pola *TV e a literatura galegas*, no *uso de recursos, organización e reforzo das materias*, na *satisfacción familiar cos resultados*, na *atribución ao profesorado do baixo rendimento*, na *atribución à alta capacidade do alto rendimento*, nas *atribucións incontrolábeis e externas*, nas dimensións do *autoconceito matemática e verbal, capacidade e aparición física, honestidade, estabilidade emocional, relación con iguais do sexo oposto* e no *autoconceito social xeral*, nas *metas de aprendizaxe*, no *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*, no *enfoque motivacional de logro*, no *enfoque profundo e na orientación ao significado* (cf. *aptdo II.3.2.4.*).

A 2ª hipótese (H2) confirma-se practicamente na súa totalidade, coas dúas excepcións que encabezan as seguintes mencións (cf. *aptdos. II.3.2.2. e II.3.2.3.*) :

· En función do xénero as *metas académicas* non mostran diferenzas significativas, mais si existen no *rendimento anterior e actual* do alunado, nos *intereses polos periódicos diários* e pola *TV e a literatura galegas*, nas *condicións materiais de estudo*, no *uso de recursos, organización e reforzo das materias*, nas *expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional*, en todos os tipos de *atribucións* excepto dous, nas dimensións do *autoconceito verbal, capacidade e aparición física, honestidade e estabilidade emocional, relación con iguais do sexo oposto, autoconceito académico xeral e autoconceito social xeral*, no *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*, no *enfoque motivacional de logro*, na *orientación ao significado* e na *orientación à reprodución*.

· En función do grupo de rendimento non se observaron diferenzas significativas en *intereses “culturais” e concepcións do fracaso escolar*, mais si se comprobaron no *rendimento anterior* do alunado, no *control familiar e axudas familiares no estudo*, na *satisfacción familiar cos resultados*, na *atribución à sorte e facilidade das materias do rendimento*, na *atribución ao profesorado do baixo rendimento*, na *atribución à baixa capacidade do baixo rendimento*, nas *atribucións incontrolábeis e externas*, no *autoconceito académico, académico xeral e capacidade física*, nas *metas de aprendizaxe e nas metas de logro*, no *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*, no *enfoque superficial*, no *enfoque motivacional de logro* e na *orientación à reprodución*.

A 3ª hipótese (H3) tamén se confirma plenamente, en tanto que as dimensións avaliadas polas tres escalas consideradas (*intereses “culturais” e concepcións do fracaso, condicións de estudo e actitudes familiares*) aportan variábeis correspondentes que exercen unha influencia positiva e significativa sobre as metas de aprendizaxe e sobre o enfoque de orientación ao significado. Así temos que o *interese pola TV e a literatura galegas*, a *autonomía nas decisións sobre o estudo*, a *satisfacción familiar cos resultados*, a *confianza familiar nas capacidades e esforzo* e a *colaboración familiar co centro escolar* constitúen os determinantes fundamentais das metas de aprendizaxe. E pola súa parte o *interese pola TV e a literatura galegas*, o *interese polos periódicos diários*, a *concepción formativa do fracaso escolar*, as *condicións materiais de estudo*, o *uso de recursos*, *organización e reforzo das materias*, e a *confianza familiar nas capacidades e esforzo* resultan ser os determinantes do enfoque de orientación ao significado (cf. aptdos. II.3.3.2. e II.3.3.3.).

A 4ª hipótese (H4) confírma-se na súa primeira parte mediante a comprobación da influencia positiva e significativa que as *atribucións controlábeis e internas* e o *autoconceito académico* exercen sobre as metas de aprendizaxe e sobre o enfoque de orientación ao significado, xunto a unha influencia non prevista da dimensión *aparéncia física* sobre as metas de aprendizaxe, con sentido negativo. As previsións da segunda

parte obteñen confirmación parcial xa que efectivamente se comproba a influencia positiva e significativa das *atribuícións incontrolábeis e externas* sobre as metas de reforzo social e de logro e sobre o enfoque de orientación à reprodución, mais tamén se constatan tres efectos non previstos con influencias positivas: a das *atribuícións incontrolábeis e externas* sobre o enfoque de orientación ao significado, a das *atribuícións controlábeis e internas* sobre o enfoque de orientación à reprodución e a do *autoconceito académico* sobre as metas de logro (cf. aptdos. II.3.3.2. e II.3.3.3.).

A 5ª hipótese (H5) só se pode considerar parcialmente confirmada pois os resultados mostran a influencia positiva de certas actitudes familiares sobre o rendimento mais non evidencian a influencia dos factores relativos às condicións de estudo prognosticada no mesmo sentido. Ademais, a variábel *control familiar e axudas familiares no estudo* revela unha influencia negativa sobre o rendimento, mostrando portanto un efecto contrario ao previsto (cf. aptdo. II.3.3.1.).

A 6ª hipótese (H6) consegue verificar o significado esencial expresado nos seus termos mediante as evidencias que confirman a influencia positiva do *autoconceito académico* e a negativa das *atribuícións incontrolábeis e externas* sobre o rendimento, aínda que os resultados non mostran de forma explícita a igualmente esperada influencia positiva das *atribuícións controlábeis e internas*. Por outra parte, o achado da influencia negativa que sobre o rendimento exerce a dimensión do autoconceito *capacidade física* constitui un efecto non previsto que mantén semellanzas co encontrado para aparencia física sobre as metas de aprendizaxe, mencionado en H4 (cf. aptdo. II.3.3.1.).

A 7ª hipótese (H7) non pode ser confirmada de forma global: se ben temos evidencias da esperada influencia positiva exercida polas *metas de aprendizaxe* e polo *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* e da igualmente esperada influencia negativa das *metas de reforzo social* e das *estratéxias superficiais* sobre o rendimento, non é menos certo que os efectos encontrados que revelan a influencia positiva das *metas de logro* e a negativa do *enfoque estratéxico profundo-logro* son claramente contrarios às previsións da hipótese (cf. aptdo. II.3.3.1.).

A 8ª hipótese (H8) recolle e reagrupa unha parte dos efectos prognosticados e parcialmente confirmados en H5, H6 e H7, polo que a súa contrastación confirma igualmente a determinación positiva que sobre o rendimento exercen as actitudes familiares *satisfacción familiar cos resultados e confianza familiar nas capacidades e esforzo*, o *autoconceito académico*, as *metas de aprendizaxe* e o *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*. Sen embargo non se obtén idéntica evidencia para as *atribucións controlábeis e internas*, ao tempo que o *control familiar e axudas familiares no estudo*, a dimensión do autoconceito *capacidade física* e o *enfoque estratéxico profundo-logro* revelan determinacións negativas non previstas.

A 9ª hipótese (H9), que recolle o resto dos efectos prognosticados en H5, H6 e H7, obtén unha confirmación ampla coas evidencias da determinación negativa exercida polas *atribucións incontrolábeis e externas*, as *metas de reforzo social* e as *estratexias superficiais* sobre o rendimento. Non obstante, a confirmación é incompleta pois as *metas de logro* mostran que, contrariamente ao previsto, a súa determinación sobre o rendimento é positiva.

A interpretación final do significado e das implicacións derivadas da contrastación de hipóteses encontra-se no seguinte apartado, que constitui o núcleo das conclusións da investigación.

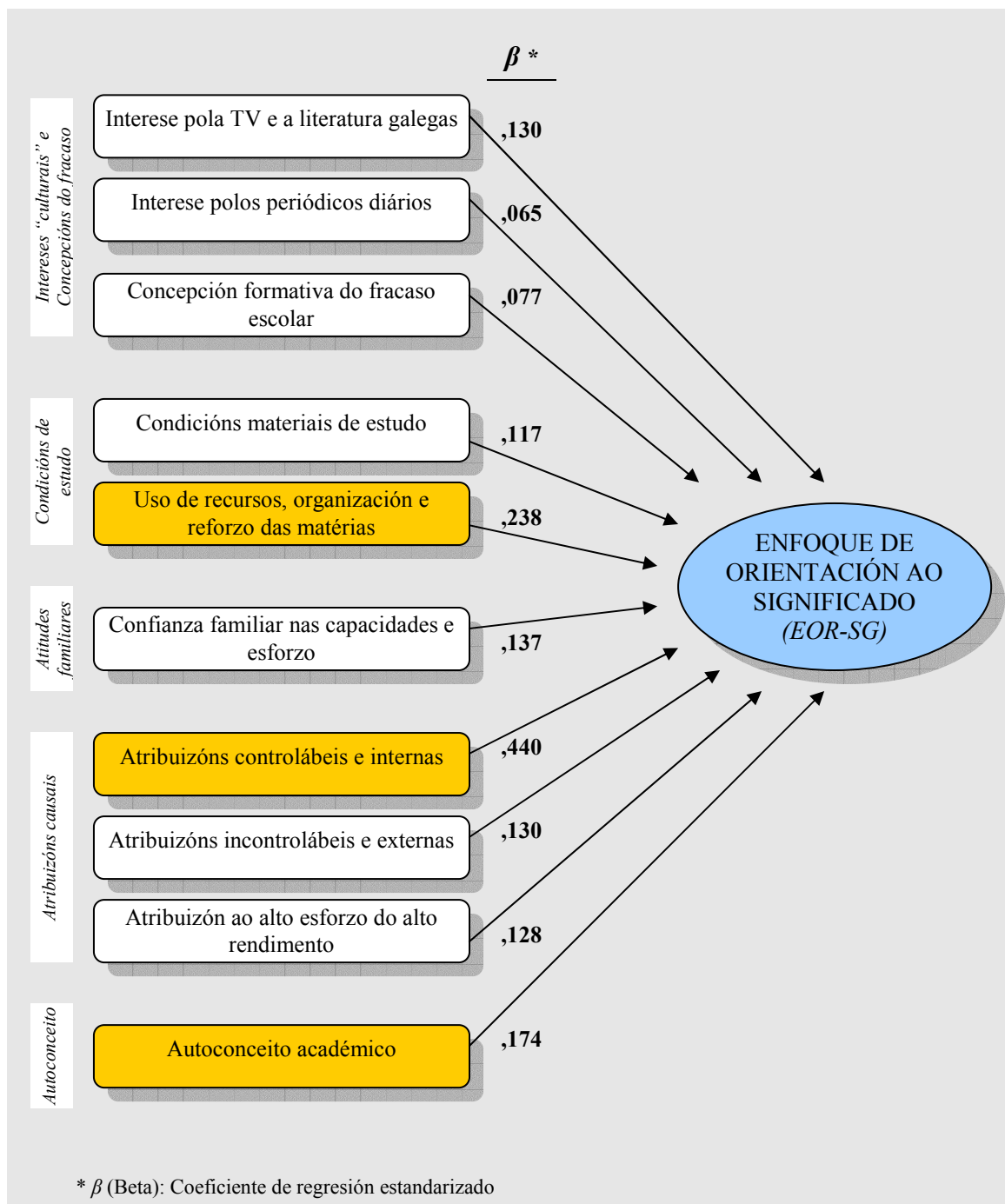
4.2. OS DETERMINANTES DOS PROCESOS DE APRENDIZAXE E DO RENDIMENTO ACADÉMICO DO ALUNADO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

4.2.1. Determinantes dos procesos de aprendizaxe

Segundo as relacións operativas contempladas no deseño desta investigación temos considerado que os *enfoques de aprendizaxe* e as *metas académicas* son os elementos relevantes que describen as atitudes e as accións do alunado no desenvolvemento habitual dos seus procesos de aprendizaxe (cf. *Fig. II.2.-1*). Ambos foron analisados en detalle e temos constatado que a súa articulación no alunado da amostra se verifica através de dous enfoques ou orientacións (ao *significado* e à *reproducción*) e tres tipos de metas (de *aprendizaxe*, de *reforzo social* e de *logro*). En función das caracterizacións respectivas e das análises de regresión realizadas estamos en condicións de identificar os factores máis relevantes que levan o alunado a utilizar preferentemente determinado enfoque ou orientación e a procurar en maior ou menor grao certos tipos de metas.

En primeiro lugar lembramos que o *enfoque de orientación ao significado* (*EOR-SG*) implica ter a intención de comprender os contidos de aprendizaxe e de conseguir através dos mesmos satisfacción e enriquecemento persoal, e conleva a posta na práctica de recursos e estratexias que analisan e contrastan os contidos e as súas relacións ao tempo que intentan supervisar e regular os propios procesos de aprendizaxe. Temos encontrado que esta forma de abordar as actividades e tarefas ven determinada por un conxunto de factores que se recollen na *Figura II.4.-1*, entre os que destacan as *atribuícións controlábeis e internas*, o *uso de recursos*, *organización e reforzo das materias* e o *autoconceito académico*.

Figura II.4.-1. Variábeis determinantes do Enfoque de Orientación ao Significado, no alunado galego de formación profesional



Isto significa que o alunado de formación profesional que aborda as actividades escolares con *enfoque de orientación ao significado* atribuí os seus resultados a causas que –como a capacidade e o esforzo– se encontran na súa propia persoa e baixo o seu control e portanto sente que é responsábel das súas realizacións; significa tamén que se trata dun alunado que utiliza frecuentemente recursos complementarios como as bibliotecas, que organiza as actividades e o tempo das súas tarefas de estudo e que recorre a apoios externos –como clases particulares– cando precisa reforzar as materias; e significa igualmente que este alunado posúe unhas autopercepcións altamente positivas sobre a súa competencia como estudante en termos xerais.

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

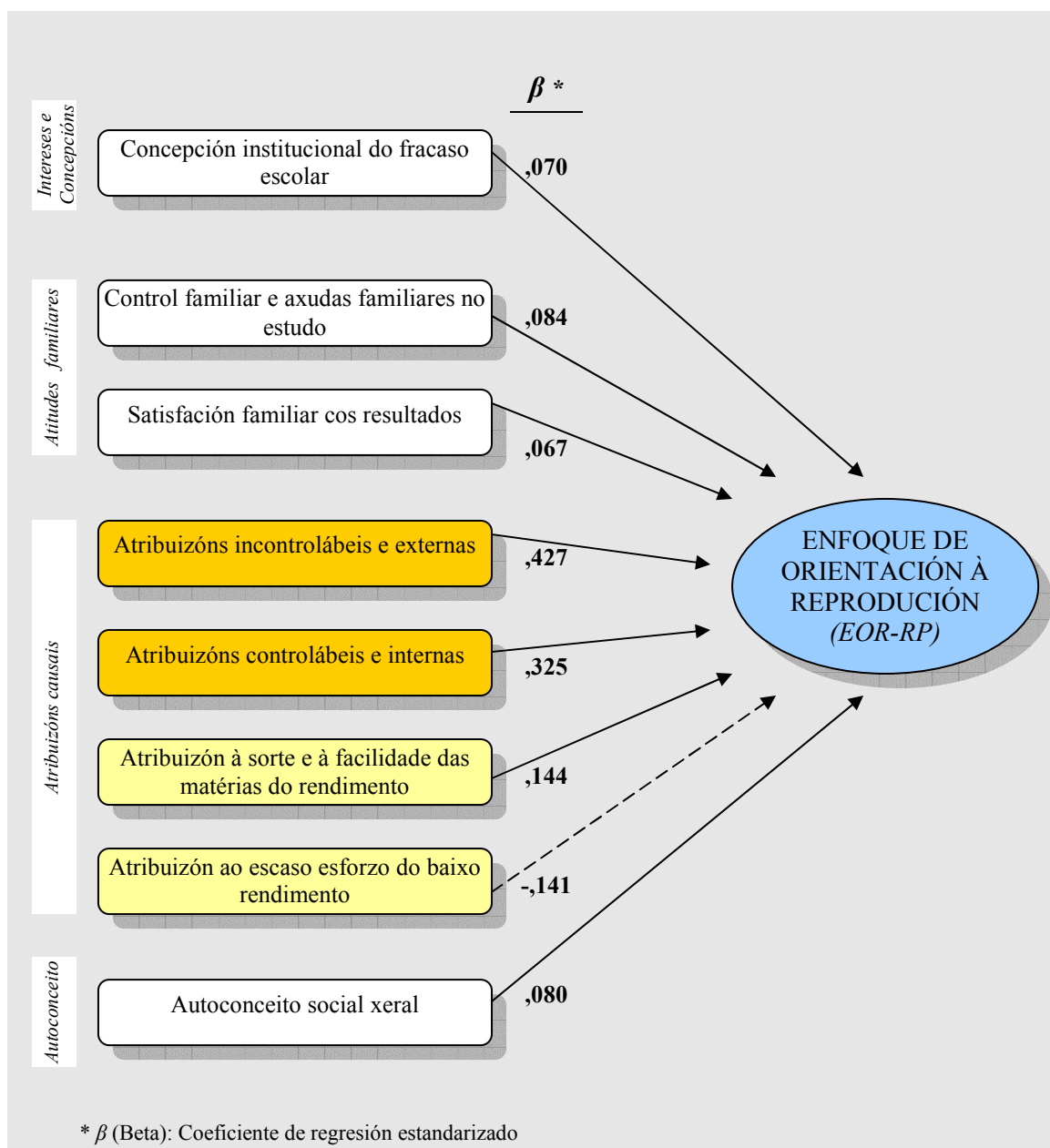
Vemos portanto que a identificación dos determinantes do *enfoque de orientación ao significado* presenta en conxunto un debuxo claro e transparente, en coherencia coas previsións expresadas nas hipóteses planeadas e confirmadas na investigación, de acordo cos correspondentes modelos teóricos e empíricos de referencia (Barca, 2000; Valle et al., 1998a, 2000; Núñez et al., 1998c; González-Pienda e Núñez, 1994; Biggs, 1987b, 1993; Entwistle, 1987).

As condutas sintetizadas no *enfoque de orientación à reprodución (EOR-RP)* están presididas polo desexo de obter resultados centrados nas cualificacións –sobre as que xiran tanto a procura do éxito como o temor ao fracaso–, limitan-se ao que mandan explicitamente os programas ou o profesorado e están dominadas pola utilización de estratexias que pretenden reproducir directamente os termos, os procedimentos ou as imaxes dos contidos de aprendizaxe. Entre os factores determinantes desta forma de abordar as actividades e tarefas, recollidos na *Figura II.4.-2*, salienta o protagonismo das atribuícións causais, con maior relevancia para as *atribuícións incontrolábeis e externas* mais tamén para as *atribuícións controlábeis e internas*.

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

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

Figura II.4.-2. Variábeis determinantes do Enfoque de Orientación à Reprodución, no alunado galego de formación profesional



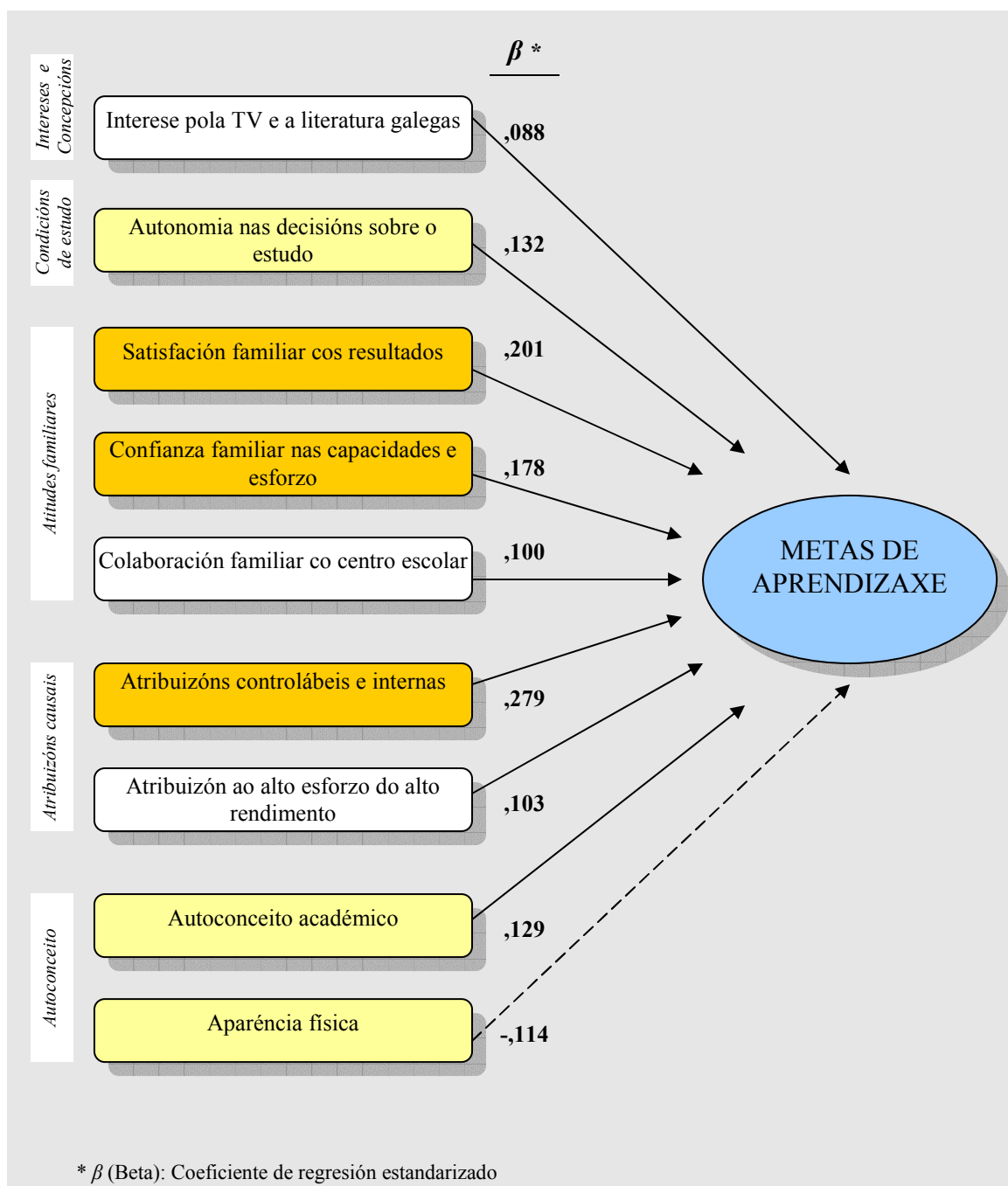
As metas académicas expresan a intención con que o alunado aborda as actividades escolares e reflecten a súa motivación en formas e sentidos específicos, polo que a súa relación cos enfoques de aprendizaxe é estreita, por un lado asociando-se ao componente de motivo e conformando o “porqué” da actuación, e polo outro condicionando o componente de estratexia que conforma o “como” do comportamento (Maher e Pintrich, 1991; Beltrán, 1993).

Con respecto às *metas de aprendizaxe* –que significan motivación intrínseca e desexo de incrementar a competencia– temos encontrado un conxunto de determinantes, recollidos na *Figura II.4.-3*, entre os que destacan as *atribuícións controlábeis e internas*, a *satisfacción familiar cos resultados* e a *confianza familiar nas capacidades e esforzo*. Tal determinación significa nesta situación que o alunado se sente responsable do seu rendimento, pois fai atribuícións a causas internas que considera baixo o seu control, e que percebe na súa familia actitudes que evidencian confianza nas súas posibilidades e satisfacción coa súa actuación.

Nun segundo plano da determinación das *metas de aprendizaxe* tamén hai que levar en conta a influencia positiva da dispoñibilidade de *autonomía para tomar decisións* relativas á organización das tarefas de estudo e das actividades extraescolares, a posesión dun bon nivel de *autoconceito académico*, e a influencia negativa da dimensión do autoconceito *aparéncia física*. Finalmente cabe sinalar a menor influencia de certos intereses “culturais” do alunado –como o *interese pola TV e a literatura galegas*– e da existencia de contactos e *colaboración familiar co centro escolar*.

Así, a determinación da preferéncia do alunado polas *metas de aprendizaxe* resume-se en atribuír os resultados a causas internas e controlábeis, con especial referéncia ao esforzo, perceber que a familia está satisfeita cos resultados, que ten confianza nas súas posibilidades e que mantén contactos co centro, dispor de certa autonomía para organizar as actividades de estudo, posuír alto autoconceito académico, ter interese pola TV e a literatura galegas e non dispor de autopercepcións elevadas sobre a aparéncia física.

Figura II.4.-3. Variábeis determinantes das Metas de Aprendizaxe, no alunado galego de formación profesional

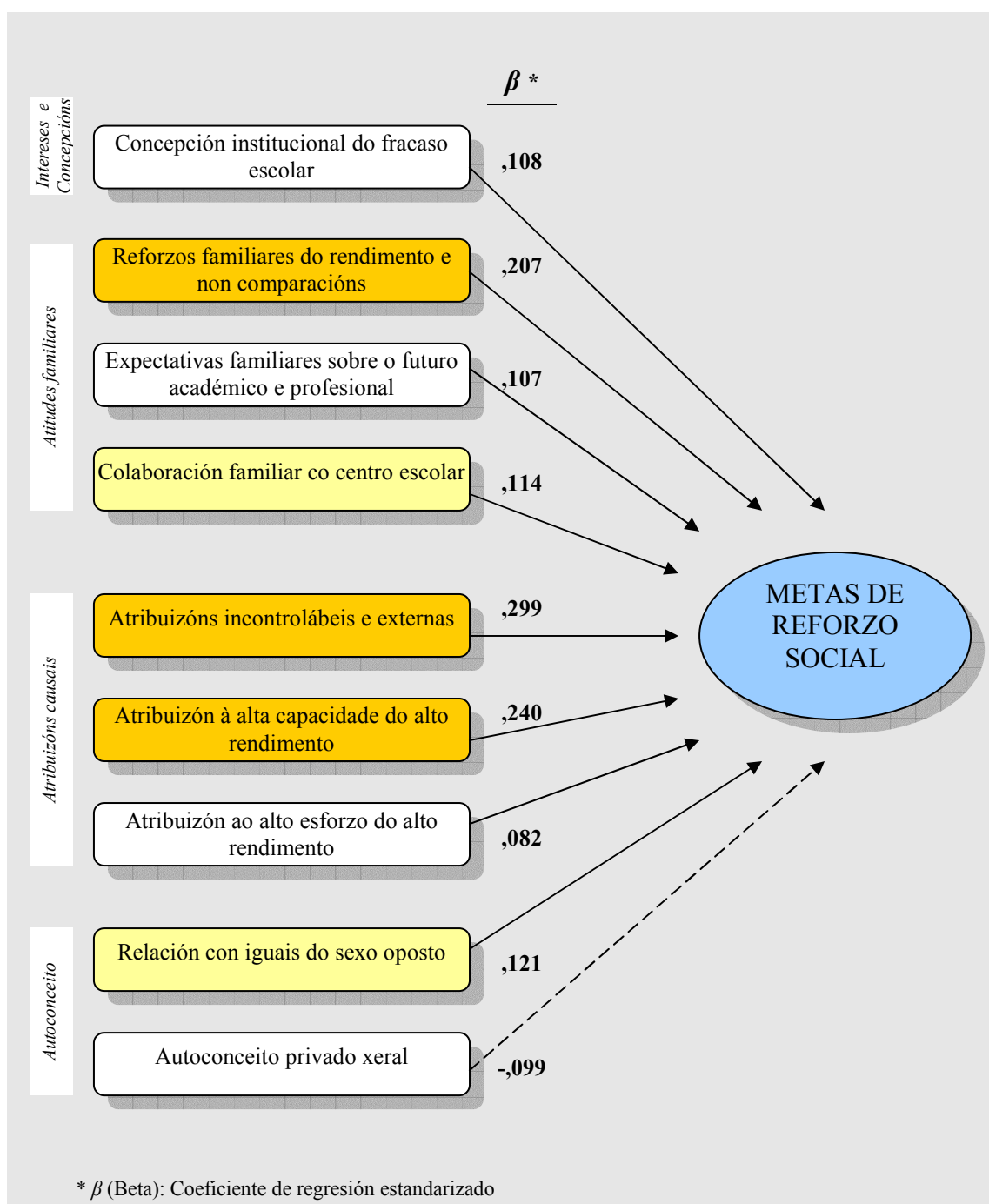


As *metas de reforzo social* –caracterizadas pola procura da aprobación dos demais e a evitación do fracaso– aparecen determinadas polos factores que se recollen na *Figura II.4.-4.*, entre os que sobresaen as *atribuícións incontrolábeis e externas*, a *atribuíción à alta capacidade do alto rendimento* e os *reforzos familiares do rendimento e non comparacións*. A relevancia destes aspectos significa que o maior peso determinante recai na consideración por parte do alunado dunha baixa responsabilidade persoal en relación cos resultados que obtén e no importante papel que xogan as recompensas, loubanzas e demais reforzos que os pais e a familia outorgan explicitamente ao alumno/a polo seu rendimento.

En forma máis moderada tamén exercen a súa influencia sobre as *metas de reforzo social* a dimensión do autoconceito *relación con iguais do sexo oposto* –as autopercepcións do alumno/a sobre as súas habilidades arredor deste aspecto– e a existencia de contactos e *colaboración familiar co centro escolar*. E nun plano de influencia aínda menor hai que sinalar a posesión dunha *concepción institucional do fracaso escolar*, a percepción do alunado dunhas *expectativas familiares* favorábeis sobre continuación de estudos ou sobre un desempeño profesional semellante ao dos pais, a ocasional *atribuíción do alto rendimento ao alto esforzo* realizado e finalmente a constatación da influencia negativa exercida polo *autoconceito privado xeral*, a dimensión de segunda orden que agrupa *relación con pais, honestidade e estabilidade emocional*.

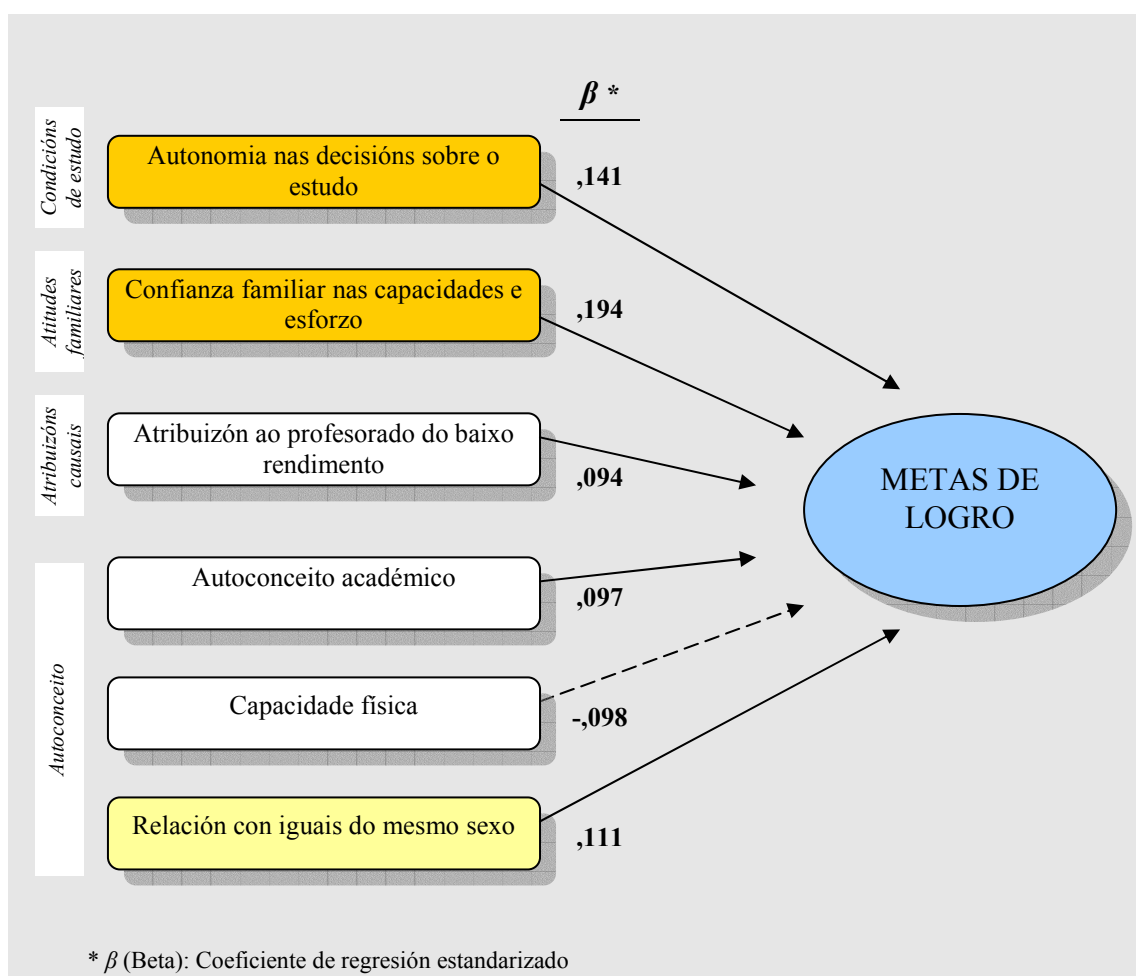
En síntese, a preferéncia neste alunado polas *metas de reforzo social* ven determinada por atribuír os resultados fundamentalmente a causas externas ou à capacidade, ser recompensado polo rendimento, ter altas autopercepcións sobre as habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais do sexo oposto, perceber que a familia mantén contactos co centro e que ten expectativas favorábeis sobre o futuro, posuír unha concepción institucional do fracaso escolar e non dispor de autopercepcións elevadas nas dimensións incluídas no autoconceito privado xeral.

Figura II.4.-4. Variábeis determinantes das Metas de Reforzo Social, no alunado galego de formación profesional



Polo que respecta às *metas de logro* –enfocadas ao éxito académico e à consecución dunha boa posición social no futuro– temos identificado un conxunto máis reducido de determinantes, recollidos na *Figura II.4.-5*, entre os que destacan a *confianza familiar nas capacidades e esforzo*, a *autonomía nas decisións sobre o estudo* e, máis moderadamente, a dimensión do autoconceito *relación con iguais do mesmo sexo*. Ademais aparecen tamén con menor grao de influencia o *autoconceito académico*, a *atribución ao profesorado do baixo rendimento* e, con sentido negativo, a dimensión do autoconceito *capacidade física*.

Figura II.4.-5. Variábeis determinantes das Metas de Logro, no alunado galego de formación profesional



Observemos neste caso que o maior grao de determinación corresponde à atitude familiar que expresa a confianza nas posibilidades do aluno/a, que as atribuícións causais teñen un peso notabelmente inferior ao que temos constatado nos outros dous tipos de metas e que o autoconceito, ademais de estar presente coa dimensión académica, exerce influencias contrárias através das dimensións non académicas. Xunto a isto debemos lembrar que na discusión de resultados xa temos constatado certas relacións e influencias non previstas que parecían afastar as metas de logro da súa caracterización compartida coas metas de reforzo social para mostrar-se máis próximas às características das metas de aprendizaxe.

Na dirección apuntada por estas observacións é factíbel facer unha interpretación dos determinantes das metas de logro segundo a súa maior proximidade ou semellanza cos identificados nos outros dous tipos de metas, asumindo que na perspectiva do alunado de formación profesional estas metas semellan mostrar unha certa hibridación na súa dinámica funcional. Así podemos considerar que a determinación positiva da *atribuíción ao profesorado do baixo rendimento* (incontrolábel e externa) e da *relación con iguais do mesmo sexo* xunto coa determinación negativa da *capacidade física* están efectivamente en sintonía coa caracterización e cos determinantes que corresponden às metas de reforzo social, mentres que as influencias da *autonomía nas decisións sobre o estudo*, da *confianza nas capacidades e esforzo* e do *autoconceito académico* (todas positivas) teñen maior semellanza coa liña das metas de aprendizaxe.

En todo caso, podemos sintetizar que a preferéncia do alunado polas metas de logro ven determinada por perceber que a familia ten confianza nas propias posibilidades, dispor de autonomía para organizar as actividades de estudo, posuir altas autopercepcións tanto sobre as habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais do mesmo sexo como sobre as competencias xerais como estudante, atribuír o baixo rendimento fundamentalmente ao profesorado e non dispor de autopercepcións elevadas sobre a capacidade física.

Unha visión de conxunto sobre os determinantes dos procesos de aprendizaxe do alunado pode aportar aínda algúns aspectos de interese en relación cos paralelismos e semellanzas entre certos enfoques e certas metas, que as nosas hipóteses referían implícitamente. De facto, a coerencia teórica e conceptual por unha parte entre o *enfoque de orientación ao significado* e as *metas de aprendizaxe* e pola outra entre o *enfoque de orientación à reprodución* e as *metas de reforzo social* aparece reflectida através das semellanzas e diferenzas que os resultados evidencian en función dos respectivos determinantes.

Así temos que o *enfoque de orientación ao significado* e as *metas de aprendizaxe* comparten determinantes fundamentais como as *atribuícións controlábeis e internas*, con referencia específica à atribuíción ao alto esforzo do alto rendimento, o *autoconceito académico*, determinadas condicións de estudo que reflecten de forma complementaria o *uso de recursos*, a *organización* das actividades e a *autonomía nas decisións*, a atitude familiar referida à *confianza nas capacidades e esforzo*, e o *interese pola TV e a literatura galegas*.

Polo seu lado, o *enfoque de orientación à reprodución* e as *metas de reforzo social* coinciden na determinación das *atribuícións incontrolábeis e externas*, as *atribuícións internas referidas ao alto rendimento* –que exclúen a atribuíción do baixo rendimento ao escaso esforzo–, a relevancia das atitudes familiares –se ben non coinciden as mesmas– como o *reforzo externo do rendimento* e o *control do estudo*, as dimensións do *autoconceito social* –especialmente a *relación con iguais do sexo oposto*–, e a *concepción institucional do fracaso escolar*.

As diferenzas entre unha e outra liña de procesos que se desprenden destas descrições aparecen ademais remarcadas polas dimensións non académicas do autoconceito, que enfatizan os seus efectos de forma diferencial: as dimensións do *autoconceito social* inflúen de forma positiva sobre a liña “reprodución/reforzo social” e negativa sobre a liña “significado/aprendizaxe”, mentres que as dimensións do *autoconceito privado* determinan negativamente a liña “reprodución/reforzo social”.

Nas *Figuras II.4.-6 e II.4.-7* aparece recollida a síntese dos determinantes comúns que perfilan estas dúas liñas dos procesos de aprendizaxe do alunado da amostra: por unha parte, a liña definida polo *enfoque de orientación ao significado* e as *metas de aprendizaxe* –caracterizada pola motivación intrínseca, a procura da comprensión e o establecemento de relacións substantivas entre os contidos da aprendizaxe–, e pola outra, a liña definida polo *enfoque de orientación à reprodución* e as *metas de reforzo social* –caracterizada pola motivación extrínseca, a mera atención a factos e detalles e a intención de reproducir os materiais dos contidos da aprendizaxe–.

Figura II.4.-6. Determinantes comúns do enfoque de orientación ao significado e das metas de aprendizaxe, no alunado galego de formación profesional

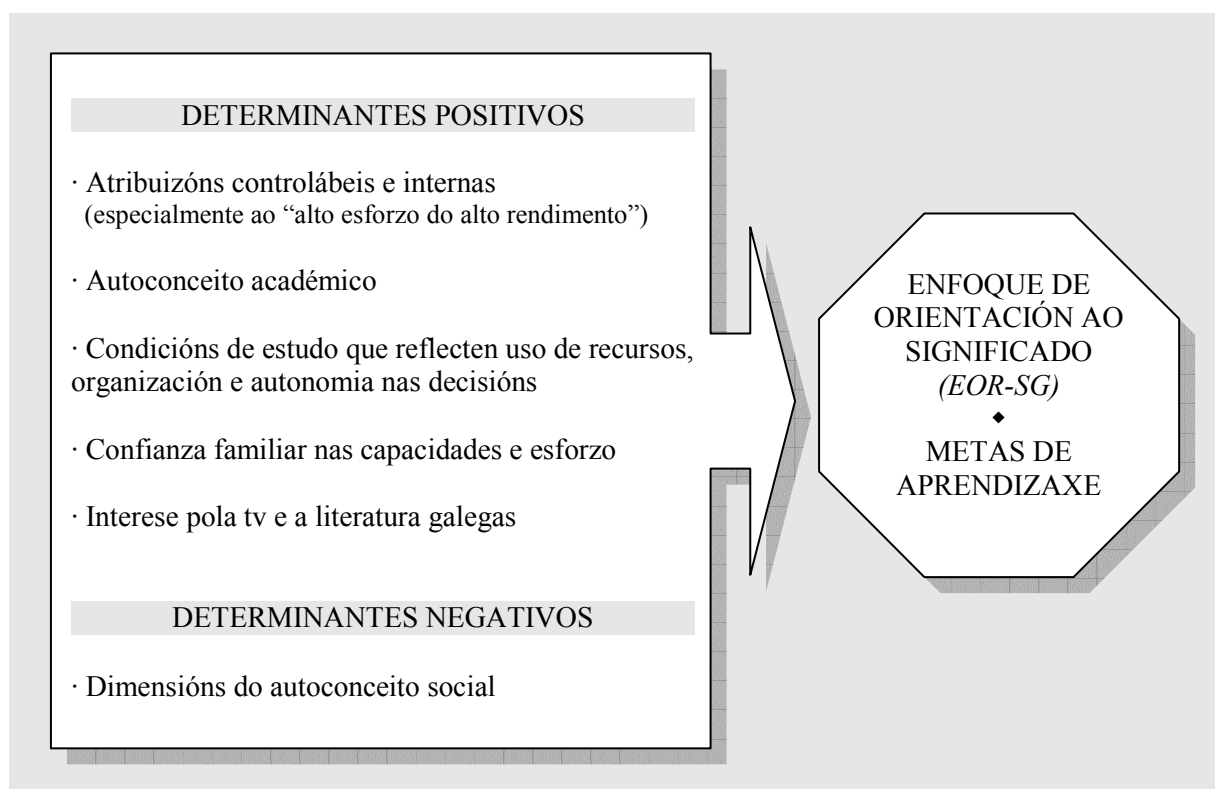
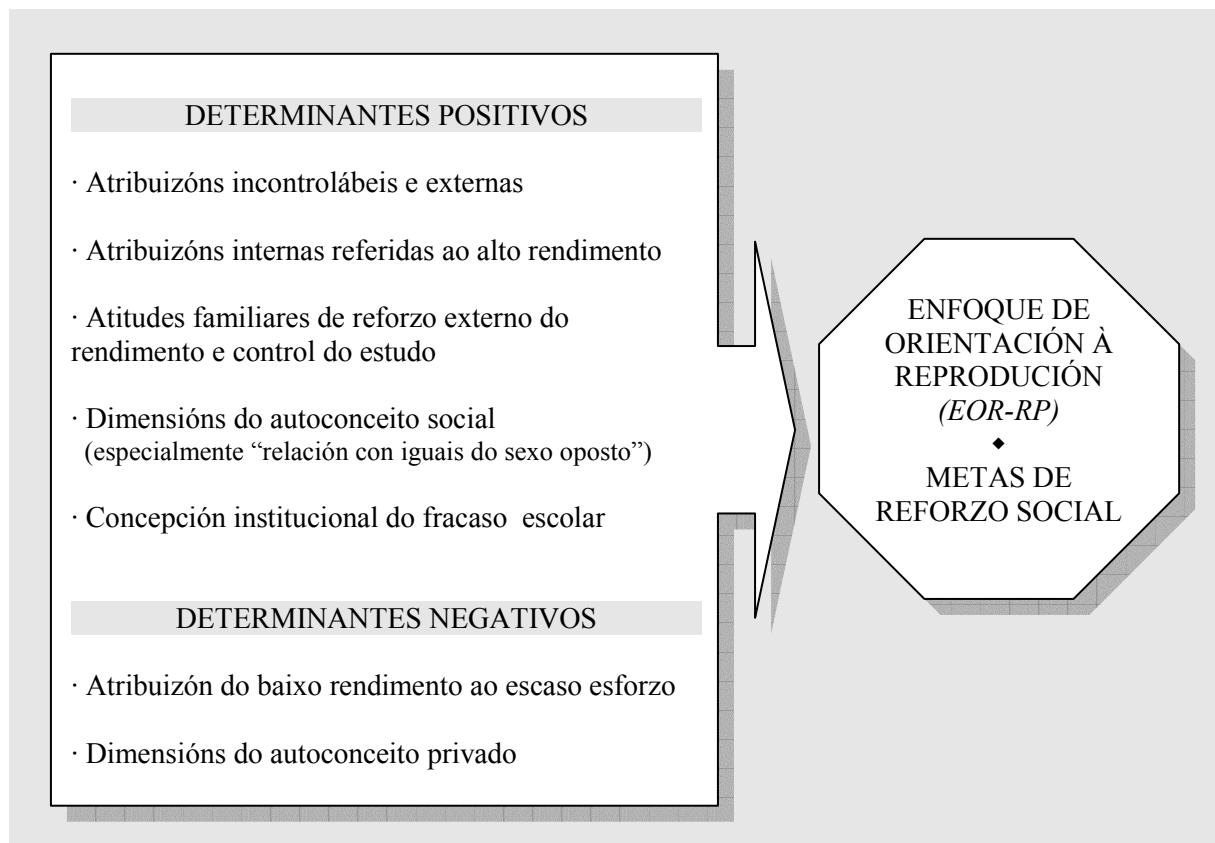


Figura II.4.-7. Determinantes comúns do enfoque de orientación à reprodución e das metas de reforzo social, no alunado galego de formación profesional



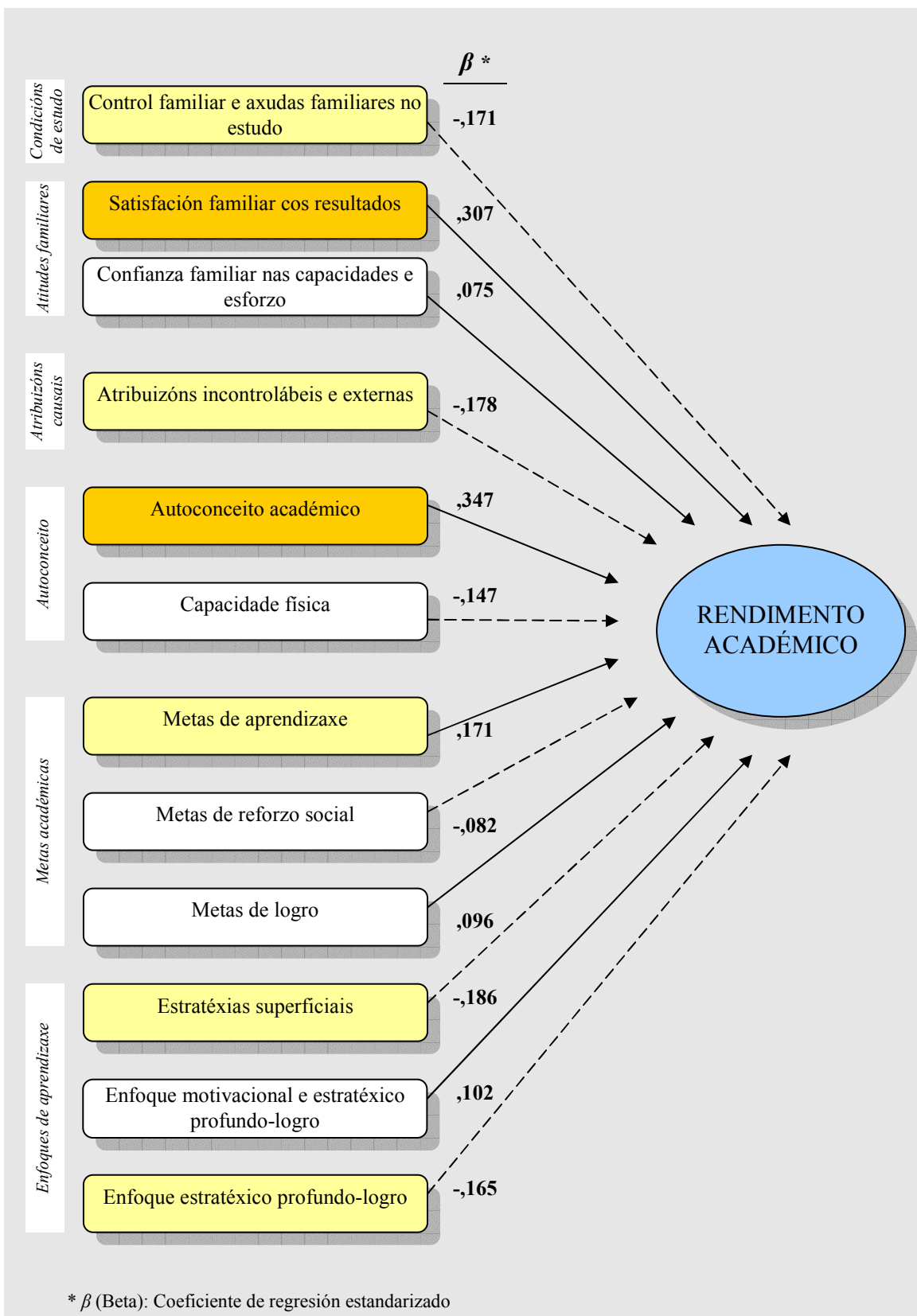
4.2.2. Determinantes do rendimento académico

Xunto à análise e explicación dos procesos de aprendizaxe, a investigación tiña igualmente o propósito de identificar os factores responsábeis do rendimento académico deste alunado de formación profesional. Segundo o deseño realizado, este propósito concretou-se na análise da determinación exercida polas variábeis presáxio e proceso sobre a variábel produto constituída polo rendimento e concretada na média das cualificacións escolares.

A partir das análises realizadas cos diferentes grupos de variábeis temos chegado a identificar como determinantes do rendimento o conxunto de factores que se recollen na *Figura II.4.-8*, entre os que destacan con maior peso e determinación o *autoconceito académico* –autopercepción da competencia nas actividades académicas– e a *satisfacción familiar cos resultados* –atitude de satisfacción percebida polo aluno/a na súa familia–.

Este protagonismo dos factores “persoais” incluídos nas variábeis presáxio vai acompañado da determinación que tamén exercen as variábeis proceso e que vemos reflectida na influencia positiva das *metas de aprendizaxe* e na negativa das *estratéxias superficiais* e do *enfoque estratéxico profundo-logro*. Completa-se este segundo plano de determinacións coas influencias negativas das *atribucións incontrolábeis e externas* e da condición de estudo referida à existencia de *control familiar e axudas familiares no estudo*. E fechamos o conxunto prestando atención às determinacións menos intensas entre as que encontramos por un lado a influencia negativa da dimensión do autoconceito *capacidade física*, por outro lado a influencia positiva do *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro* (orientado ao significado) e das *metas de logro* e a negativa das *metas de reforzo social*, e finalmente a influencia positiva da *confianza familiar nas capacidades e esforzo*.

Figura II.4.-8. Variábeis determinantes do Rendimento Académico no alunado galego de formación profesional



Como adiantábamnos na discusión dos resultados, a paisaxe descrita por este conxunto de factores é coherente coas referencias teóricas e empíricas en termos xerais (Barca, 2000; Rosário e Almeida, 1999; Valle et al., 1998a, 2000; Núñez et al., 1998c; González et al., 1996; Núñez e González-Pienda, 1994; Biggs, 1987b, 1993; Entwistle, 1987). Non obstante, o sentido da determinación de certos factores non se axusta ás previsións realizadas e cumpre afondar na súa interpretación co obxecto de non desbotar posibilidades nesta tirada de conclusións.

Os ámbitos das atribuícións causais e das actitudes familiares presentan resultados coherentes coas previsións: por unha parte indican-nos que a tendencia a *atribuir* os resultados a causas *incontrolábeis e externas*, que revela unha baixa asunción de responsabilidade persoal, incide de forma negativa sobre o rendimento; por outra parte confirman que as *actitudes familiares* percebidas polo alunado que reflecten a satisfacción cos resultados e a *confianza* nas súas posibilidades exercen unha influencia positiva na obtención dun bon rendimento académico. No entanto, achamos en falta a confirmación da determinación positiva das atribuícións controlábeis e internas.

No ámbito das dimensións do autoconceito encontramos o predictor máis importante do rendimento deste alunado: o *autoconceito académico*. Segundo os nosos datos as autopercepcións altamente positivas sobre a competencia para desenvolver as actividades e as tarefas actúan como poderosos determinantes da obtención dun rendimento elevado, e isto é así en todos os casos baixo as diversas perspectivas adoptadas na investigación: análise global indiferenciada, por grupos de variábeis, en función do xénero ou en función da familia profesional.

Se ben as hipóteses non incluían previsións específicas sobre as dimensións non académicas do autoconceito, xa temos mencionado diversos achados referidos á determinación exercida polas dimensións incluídas no autoconceito social xeral, en concreto as dimensións capacidade física, aparencia física, relación con iguais do sexo oposto e relación con iguais do mesmo sexo, cuxa influencia segue un padrón altamente consistente: é negativa sobre o rendimento, o enfoque de orientación ao significado e as

metas de aprendizaxe, e é positiva sobre o enfoque de orientación à reprodución e as metas de reforzo social.

Con relación ao rendimento a dimensión social implicada é a *capacidade física* e a súa determinación negativa tamén mostra consistencia através das diversas análises (global indiferenciada, en función do xénero e mesmo parcialmente en función da familia profesional), polo que debemos concluir que a posesión dunhas altas autopercepcións referidas à capacidade para desenvolver actividades físicas e deportivas inflúe negativamente sobre o rendimento académico deste alunado. Cumpre anotar a este respecto que na recente investigación dirixida por Barca e Peralbo (2002a) sobre o alunado galego de educación secundaria obrigatoria teñen encontrado idéntico resultado non só referido à capacidade física mais tamén às dimensións aparencia física e relación con iguais do sexo oposto.

A interpretación destes resultados remite con toda probabilidade às distorsións e os sesgos do procesamento da información autorreferente na dinámica e funcionamento do autoconceito. Lembremos que cando a persoa recibe información negativa ou ameazante para o autoconceito xeralmente intenta superar a disonancia reafirmando o eu e a estrutura das súas autopercepcións ou ben recorrendo a novas interaccións para obter información congruente e non ameazante (Markus e Kunda, 1986). A presenza significativa das dimensións do *autoconceito social* (especialmente a capacidade física) como determinantes negativos do rendimento obedece probabelmente ao uso de mecanismos “protectores” e “defensivos” por parte do alunado con baixo autoconceito académico. Estes alumnos/as poden modificar as autoavaliacións mediante a selección de aquelas actividades nas que se senten mellores –neste caso, as relacionadas con aspectos físicos e relacións sociais– (Tesser, 1986), através de comparacións sociais selectivas centradas nestas dimensións que consideran máis relevantes para elevar a probabilidade de que no xuízo resultante o eu apareza superior (Lewicki, 1984), ou tamén compensar a ameaza que a información externa exerce sobre unha dimensión determinada –académica– reforzando ou realizando outras dimensións diferentes e non ameazadas do autoconceito –as físicas e sociais– (Greenberg e Pyszczynski, 1985).

Unha interpretación alternativa consiste en acodir ao *modelo de comparación externa/interna* que Marsh (1986b) propón para explicar a dinámica das dimensións verbal e matemática do autoconceito académico xeral e extender tal funcionamento à interacción das dimensións académicas e sociais. Segundo este novo punto de vista o alunado podería primeiro comparar as súas habilidades académicas e sociais coas observadas externamente nos seus compañeiros/as nestas mesmas áreas e proceder a continuación a comparar, mediante a referencia interna, as súas habilidades académicas e sociais entre si. Desta forma, en función das áreas mellor valoradas, o alunado pode compensar o autoconceito xeral enfatizando as autorrepresentacións correspondentes que, no caso que nos ocupa, serían as referidas às dimensións sociais en detrimento das referidas ao autoconceito académico.

Polo que respecta ao ámbito das condicións de estudo vemos que, con diferenza ao que temos encontrado na determinación dos procesos de aprendizaxe, o único factor deste tipo incluído entre os determinantes do rendimento é o *control familiar e axudas familiares no estudo*, que ademais se presenta exercendo unha influencia negativa, en contra do previsto nas hipóteses. Na procura de explicacións temos comprobado que este factor obtén unha puntuación média especialmente baixa no conxunto da amostra, deducindo que o control e as axudas aludidas no seu contido son pouco frecuentes neste alunado. Igualmente temos relacionado este aspecto coa idade do alunado de formación profesional: segundo a amostra, apenas o 10 % dos alumnos/as son menores de 17 anos mentres que máis do 70 % se reparten entre os 17, 18 e 19 anos. Esta circunstancia aporta unha explicación razoábel sobre a baixa frecuencia do control familiar en alumnos/as destas idades, aínda que sobre a súa incidencia negativa no rendimento non permite avanzar moito máis alá da suxestión de hipóteses. Nesta liña, e levando en conta que este factor mantén unha notábel correlación positiva con *colaboración co centro escolar* (.419) e à súa vez mostra correlacións negativas co *rendimento actual* e co *rendimento anterior* (cf. *Apéndice documental*), cabe pensar nun certo sector do alunado que ven mostrando baixo rendimento ao longo da escolaridade e que con tal motivo a súa familia teña contactos frecuentes co centro ao tempo que intenta manter un control das actividades na casa e proporcionar axudas complementarias.

O ámbito das metas académicas reflecte de forma consistente a determinación positiva que sobre o rendimento exercen as *metas de aprendizaxe*, caracterizadas pola motivación intrínseca que anima a actuación do alunado, polo seu envolvimento na realización das tarefas e o desexo implícito de mellorar a súa competencia. Inversamente, a determinación sobre o rendimento é negativa no caso das *metas de reforzo social*, que fundamentalmente buscan o recoñecimento e a aprobación dos demais –compañeiros, profesorado ou familia– e xeralmente están dominadas pola sombra do temor ao fracaso, o medo a fallar ou a non facé-lo ben.

Pola súa parte as *metas de logro*, que se orientan a levar adiante e rematar con éxito os estudos coa intención de conseguir no futuro unha boa posición social, exercen aquí unha influencia positiva sobre o rendimento. Sen embargo, en función do seu carácter extrínseco e instrumental e da súa orientación fundamental ao rendimento, este tipo de metas aparecen conceptualmente asociadas ás de reforzo social e portanto asociadas tamén en principio à obtención dun rendimento baixo ou discreto. Porén, xa temos visto que a súa dinámica e funcións neste alunado parece obedecer a unha caracterización híbrida en relación cos outros dous tipos de metas, polo que a constatación desta determinación positiva do rendimento pode ser interpretada, segundo a mesma lóxica, como un elemento que neste caso as aproxima às metas de aprendizaxe.

Agora ben, estas consideracións non parecen suficientes para explicar por que entre o alunado de formación profesional a procura deste tipo de metas influi na obtención dun rendimento positivo. Probabelmente a chave da explicación se encontre na propia natureza destes estudos, nos obxectivos compartidos entre profesorado e alunado orientados ao desempeño profesional e consecuentemente nos criterios de avaliación que o profesorado utiliza para valorar a actividade do alunado, que à súa vez teñen o seu reflexo nas cualificacións escolares. A este respecto cumpre lembrar que na exploración realizada sobre as “concepcións docentes” do profesorado destes alumnos/as a concepción denominada *docencia orientada à preparación profesional* obtén unha puntuación média que, se ben non é a máis elevada, revela unha importante difusión e predicamento entre estes profesores/as (cf. *aptdo. II.3.1.5*).

No ámbito dos enfoques de aprendizaxe temos constatado, de acordo coas previsións, a determinación negativa sobre o rendimento das *estratéxias superficiais*, que dominan nos enfoques orientados à reprodución, e a determinación positiva correspondente do *enfoque motivacional e estratéxico profundo-logro*, que se orienta claramente ao significado combinando motivos profundos e de logro xunto a estratéxias tamén profundas e de logro.

No entanto, a determinación negativa sobre o rendimento do *enfoque estratéxico profundo-logro* non se axusta às previsións, levando en conta que o carácter profundo e de logro dos seus componentes debería apuntar, segundo o marco de referencia correspondente, na dirección contrária. A este respecto temos comprobado a súa escasa presenza entre o alunado (obtéñ a puntuación média máis baixa) e, tras analizar en detalle o seu contido e significado, temos reparado no facto de que se trata dunha combinación de estratéxias que inciden no investimento amplo de tempo, xeralmente fóra do horario escolar, dedicado a interesarse por moitos temas e a realizar leituras persoais relacionadas con tal diversidade de intereses. Paralelamente tamén temos comprobado que un enfoque practicamente idéntico ao noso –consecuentemente denominado “Profundo-Logro/Estratéxias”– encontrado por Barca e Peralbo (2002a,b) mostra igualmente unha inequívoca determinación negativa sobre o rendimento do alunado galego de educación secundaria obrigatoria.

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

4.3. APORTACIÓNS EMPÍRICAS E IMPLICACIÓNS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Na presente tese de doutoramento abordou-se por primeira vez o estudo dos procesos de aprendizaxe e do rendimento académico do alunado galego da Formación Profesional de Grau Médio. A decisión de situar o foco neste alunado –que xunto ao de bacharelato conforma o tramo da educación secundaria pós-obrigatoria do actual sistema educativo– outorga de forma xeral un carácter inédito ao proxecto desenvolvido e aos resultados alcanzados.

A análise dos procesos que este alunado desenvolve, através dos enfoques de aprendizaxe e das metas académicas, revela tendencias e padróns condutuais que constitúen realmente actitudes ante o estudo e a aprendizaxe. As estratéxias, motivos e intencións que definen formas diferentes de pensar e actuar nos procesos de aprendizaxe confirman a íntima relación existente entre os aspectos cognitivos e motivacionais e implican portanto a necesidade da súa consideración explícita por parte dos docentes, tanto na planificación dos contidos e as actividades como no desenvolvemento da dinámica das aulas.

O especial protagonismo das atribucións causais como determinantes dos enfoques de aprendizaxe e das metas académicas mostra a relevancia que teñen estes aspectos motivacionais na explicación das diferentes orientacións dos procesos que o alunado desenvolve na práctica. En tal sentido paga a pena salientar que tanto o profesorado como os pais poden contribuir con accións e actitudes coherentes na adquisición e consolidación de aquelas atribucións que levan o alunado a asumir maior responsabilidade e control sobre as causas dos seus resultados e favorecer portanto a súa implicación efectiva nos procesos de aprendizaxe

O importante papel que o autoconceito académico xoga na determinación do rendimento deste alunado demanda unha atención específica por parte do profesorado considerando que o autoconceito en xeral é un elemento nuclear e vertebrador da motivación persoal e que a dimensión académica exerce funcións semellantes en relación coa motivación académica. A nosa investigación revela que na formación profesional –con unha intensidade semellante ou mesmo maior que noutras etapas educativas– as autopercepcións do alunado englobadas no autoconceito académico actúan poderosamente sobre o rendimento con un sentido claro: os niveis altos deste autoconceito propician un rendimento alto mentres que os niveis baixos conducen a un rendimento baixo. Esta influencia directa vai acompañada e reforzada por vía indirecta através dos procesos de aprendizaxe pois, segundo temos comprobado, tanto o enfoque de orientación ao significado como as metas de aprendizaxe (ambos asociados à obtención dun bon rendimento académico) teñen o autoconceito académico entre os seus determinantes significativos.

En consecuencia parece evidente que as accións docentes, tradicionalmente máis atentas aos elementos cognitivos e procedimentais da instrución, haberán de considerar os aspectos afectivos e motivacionais co suficiente grao de importancia e rigor levando en conta a súa probada influencia tanto nos procesos como nos resultados da aprendizaxe.

Por outra parte, as características da amostra seleccionada permiten destacar a importante contribución que representan as descrições xerais e específicas realizadas sobre o alunado da formación profesional. Lembremos que a amostra ficou constituída por máis de setecentos alumnos/as pertencentes às catro familias profesionais máis representativas e que as análises diferenciais das súas características tomaron en consideración todas as variábeis persoais, familiares e académicas incluídas no estudo referidas aos diversos aspectos cognitivos e motivacionais. A novidade que supón o achegamento a este tipo de alunado posúe portanto un fundamento sólido e exhibe unha representatividade que pode servir como referente para futuros estudos.

En combinación coas mencionadas características da amostra, tamén procede salientar que os instrumentos de avaliación e medición empregados e os criterios ecolóxicos aplicados nas sesións de traballo co alunado permitiron reunir e sistematizar unha valiosa información obtida nos contextos ordinarios da actividade académica. Alén da súa evidente función e utilidade na realización do presente estudo, esta información proporciona aos investigadores un amplo conxunto de datos relativos ao alunado de formación profesional que poderá ser obxecto de revisión e novas análises ou ser contrastado con outras amostras pertencentes a diferentes etapas educativas.

Igualmente cumpre anotar que a tipificación e a elaboración de baremos dos instrumentos utilizados –obxectivo non contemplado na presente investigación– constitui unha interesante tarefa que sen dúbida poderá ser abordada proximamente e permitirá pór à disposición da comunidade educativa instrumentos e índices fiábeis que contribúan à mellora da acción docente en xeral e da orientación e acción tutorial en particular.

4.4. SUXESTIÓNS FINAIS

A incorporación do alunado de formación profesional nos proxectos de investigación dos procesos de ensino e aprendizaxe supón ampliar e enriquecer o coñecimento efectivo das formas en que eses procesos se desenvolven nos contextos ordinarios da actividade escolar. Se ben temos comprobado que en moitos casos as relacións operativas das variábeis son coincidentes coas observadas no alunado da educación básica, os efectos e a dinámica de certas relacións presentan características específicas ou mesmo mostran direccións totalmente diferentes. Neste sentido é necesario que a investigación educativa contemple as diferentes etapas escolares pois os modelos deben ser ampliados e mesmo modificados en función das correspondentes contrastacións empíricas desenvolvidas nos contextos reais e ordinarios: cumpre portanto investigar “in vivo” e non “in vitro”, xa que o laboratorio non é o lugar que mellor encaixa co noso obxecto de estudo (Santos, 2003), e cumpre igualmente investigar en cada etapa educativa, xa que as características do alunado e do contexto de aprendizaxe son específicas e poden revelar importantes diferenzas.

Ao fio destas consideracións facemos algunhas suxestións sobre certos aspectos derivados do presente estudo que poden resultar de interese para futuras investigacións. En primeiro lugar procede referirnos à caracterización “híbrida” que temos encontrado nas *metas de logro* en función dos seus determinantes: unha parte deles mostra semellanzas coas metas de reforzo social de acordo coas previsións mentres que outros se encontran imprevistamente máis próximos às metas de aprendizaxe, ao tempo que a súa influencia positiva sobre o rendimento (aínda que débil) tamén as situa de forma non prevista xunto a estas últimas. A investigación e explicación destes efectos probabelmente debería incidir nas características específicas dos estudos de formación profesional, nas expectativas mútuas e compartidas entre alunado e profesorado ou nos criterios e procedimentos de avaliación empregados neste contexto.

De facto, a exploración da acción docente e do contexto de ensino –que no noso caso só se abordou de forma indirecta e complementaria– haberá de incluír-se expresamente como obxectivo nos estudos centrados nesta etapa da formación profesional.

As diferenzas observadas entre as familias profesionais e entre os xéneros do alunado tamén merecen ser estudadas detalladamente mediante un deseño específico que permita dilucidar os seus respectivos efectos, xa que deducimos que o marcado sesgo de xénero existente nas familias profesionais introduce un importante solapamento entre ambos factores.

Por outra parte cremos de interese afondar na explicación dos efectos que sobre o rendimento exercen certos factores relacionados cos enfoques de aprendizaxe e co autoconceito. Temos visto que tanto a particular combinación de estratéxias profundas e de logro que conforman o *Enfoque Estratéxico Profundo-Logro* como as dimensións que integran o *Autoconceito Social* (especialmente a *capacidade física*) exercen unha influencia negativa e significativa sobre o rendimento do alunado de formación profesional e, ao propio tempo, temos corroborado idénticos efectos en recentes estudos con alunado de educación secundaria obrigatoria, polo que parece oportuno suxerir que a investigación e virtual comprobación destes efectos tamén no alunado do bacharelato permitiría concluir que tal realidade se estende ao conxunto da educación secundaria. En todo caso, a consistencia dos resultados demanda a necesidade de avanzar nas correspondentes explicacións e con tal propósito suxerimos algunhas hipóteses.

Con relación aos efectos do mencionado enfoque de aprendizaxe (lembramos que se trata de hábitos e estratéxias que atenden a intereses diversos e que frecuentemente significan investir tempo fóra do horario escolar) procede investigar se a utilización deste tipo de estratéxias leva o alunado a dispersar as súas accións e intereses e a descoidar o traballo escolar ordinario, ou ben se os requerimentos docentes e os procedimentos de avaliación obvian e ignoran os coñecimentos e habilidades asociados a elas excluindo portanto a valoración das competencias do alunado.

Con relación à influencia negativa do autoconceito social sobre o rendimento interesa ante todo confirmar que efectivamente estamos ante un fenómeno de compensación en favor das dimensións sociais do autoconceito realizada polo alunado que posuí un autoconceito académico baixo e, consecuentemente, deberíamos saber se o proceso responde aos típicos mecanismos de sesgo e distorsión que operan no procesamento da información autorreferente ou ben se a explicación encontra mellor acomodo nunha adaptación do modelo de comparación externa/interna descrito por Marsh, aplicado neste caso à interacción das dimensións académicas e sociais do autoconceito.

III

REFERÊNCIAS

CADROS, FIGURAS E TÁBOAS

LISTA DE CADROS

- Cadro I.2.-1.* Características dos enfoques profundo e superficial (*Selmes, 1986*)
- Cadro I.2.-2.* Modelo Motivo-Estratexia do Complexo do Proceso de Estudo (*Biggs, 1984*)
- Cadro I.2.-3.* Enfoques prototípicos de Aprendizaxe (*Biggs, 1987b, 1990*)
- Cadro I.2.-4.* Síntese descritiva dos enfoques prototípicos de aprendizaxe.
- Cadro I.2.-5.* Consistencia interna/Coefficientes de precisión do LPQ (*Biggs e cols.*)
- Cadro I.2.-6.* Consistencia interna/Coefficientes de precisión do LPQ (España, Galiza e Portugal)
- Cadro I.2.-7.* Resultados da análise factorial coas subescalas do LPQ (*Biggs e cols.*)
- Cadro I.2.-8.* Resultados da análise factorial coas subescalas do LPQ (España, Galiza e Portugal)
- Cadro I.2.-9.* Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e cualificacións escolares do alunado (*Biggs e cols.*)
- Cadro I.2.-10.* Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e cualificacións escolares do alunado (Galiza e Portugal)
- Cadro I.2.-11.* Influencias contextuais nos enfoques de aprendizaxe (*Selmes, 1989*)
- Cadro I.2.-12.* Correlacións entre enfoques de aprendizaxe e autoestima do alunado (*Biggs e cols.*)
- Cadro I.3.-1.* Estilo atribucional do alunado con alta motivación de rendimento (*González e Tourón, 1992*)
- Cadro I.3.-2.* Estilo atribucional do alunado con baixa motivación de rendimento (*González e Tourón, 1992*)
- Cadro I.3.-3.* Metas académicas e comportamento do alunado (*Adaptado de Alonso, 1991*)

Cadro I.3.-4. Modulación da teoría diferencial da intelixencia nas metas e na conduta de rendimento (Adaptado de Dweck, 1986)

Cadro I.3.-5. Estratéxias implicadas na aprendizaxe autorregulada (González et al., 2002)

Cadro I.3.-6. Fases e áreas da autorregulación da aprendizaxe (González et al., 2002, a partir de Pintrich, 2000)

Cadro II.2.-1. Variábeis utilizadas na presente investigación

Cadro II.2.-2. Perfís dos enfoques de aprendizaxe (Adaptado de Biggs, 1987a; Barca, 1999b, 2000).

Cadro II.3.-1. Estructuras factoriais comparadas das subescalas do CEPA (Galiza e España)

LISTA DE FIGURAS

- Figura I.1.-1.* Referentes teóricos da concepción construtivista (*Coll, 2001a*)
- Figura I.2.-1.* Modelo heurístico do proceso de ensino-aprendizaxe na educación secundaria (*Entwistle, 1987*)
- Figura. I.2.-2.* Factores de presaxio, proceso e produto na actividade de aula (*Dunkin e Biddle, 1974*)
- Figura I.2.-3.* Modelo Xeral da Aprendizaxe do Estudante (*Biggs, 1984*)
- Figura I.2.-4.* Modelo “3P” do Proceso de Ensino e Aprendizaxe (*Adaptado de Biggs, 1993, 1996*)
- Figura I.2.-5.* As abordaxes à aprendizaxe segundo o modelo de Rosário (1999)
- Figura I.2.-6.* Estrutura factorial dos Enfoques de Aprendizaxe, a partir das investigacións de Barca e cols. (*Barca et al., 2001; Barca e Peralbo, 2002a*)
- Figura I.4.-1.* Estrutura do autoconceito na infancia (6-8 anos) (*González-Pienda et al., 1997*)
- Figura I.4.-2.* Estrutura do autoconceito na adolescencia (15-18 anos) (*González-Pienda et al., 1997*)
- Figura I.4.-3.* Modelo hierárquico-concéntrico do autoconceito (*Adaptado de Rogers, 1987*)
- Figura I.4.-4.* Componentes implicados na dinámica do autoconceito (*Markus e Wurf, 1987*)
- Figura I.4.-5.* Factores afectivos e relacionais da aprendizaxe escolar (*Miras, 2001*)
- Figura I.5.-1.* Condicionantes do rendimento académico (*González-Pienda, 2003*)
- Figura I.5.-2.* Modelo/Síntese xeral das variábeis determinantes e dos indicadores da aprendizaxe escolar e do rendimento académico na Educación Secundaria (*Barca e Peralbo, 2002b*)

Figura II.2.-1. Síntese gráfica das relacións operativas entre as variábeis, segundo os obxectivos da investigación

Figura II.2.-2. Variábeis e instrumentos de medida empregados na investigación

Figura II.2.-3. Estrutura multidimensional e hierárquica do autoconceito segundo o ESAVA-2 (a partir de González-Pienda, 1993; Núñez e González-Pienda, 1994)

Figura II.2.-4. Localidades dos centros correspondentes ao alunado da amostra

Figura II.2.-5. Amostra: Xénero

Figura II.2.-6. Amostra: Idade

Figura II.2.-7. Amostra: Familia profesional

Figura II.2.-8. Amostra: Ciclo formativo

Figura II.2.-9. Amostra: Provincia

Figura II.2.-10. Amostra: Língua habitual

Figura II.2.-11. Amostra: Actividade laboral

Figura II.2.-12. Amostra: Estudos da nai

Figura II.2.-13. Amostra: Estudos do pai

Figura II.2.-14. Amostra: Centro escolar anterior

Figura II.2.-15. Amostra: Cualificación global no remate da ESO

Figura II.2.-16. Amostra: Repetición de curso

Figura II.2.-17. Segmento da amostra: Estudos de procedencia

Figura II.2.-18. Segmento da amostra: Anos desde o ensino obrigatorio

Figura II.3.-1. CDPFA: puntuacións medias na subescala “Concepcións do fracaso escolar e Intereses “culturais” do alunado”.

Figura II.3.-2. CDPFA: puntuacións medias na subescala “Condicións de estudo na casa”.

Figura II.3.-3. CDPFA: puntuacións medias na subescala “Atitudes familiares ante o estudo”.

Figura II.3.-4. CDPFA: puntuacións medias na subescala “Metas académicas”.

Figura II.3.-5. EACM: puntuacións medias das atribucións causais.

Figura II.3.-6. CEPA: puntuacións medias das subescalas orixinais.

Figura II.3.-7. CEPA: puntuacións medias dos enfoques de aprendizaxe extraídos.

Figura II.3.-8. ESAVA-2: puntuacións medias das dimensións do autoconceito no alunado da amostra.

Figura II.3.-9. CPEA: anos de experiencia docente na amostra de profesorado

Figura II.3.-10. CPEA: tipo de módulos na amostra de profesorado

Figura II.3.-11. CPEA: puntuacións medias das Concepcións Docentes na amostra de profesorado

Figura II.4.-1. Variábeis determinantes da Orientación ao Significado, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-2. Variábeis determinantes da Orientación à Reprodución, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-3. Variábeis determinantes das Metas de Aprendizaxe, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-4. Variábeis determinantes das Metas de Reforzo Social, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-5. Variábeis determinantes das Metas de Logro, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-6. Determinantes comúns da orientación ao significado e das metas de aprendizaxe, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-7. Determinantes comúns da orientación à reprodución e das metas de reforzo social, no alunado galego de formación profesional

Figura II.4.-8. Variábeis determinantes do Rendimento Académico no alunado galego de formación profesional

LISTA DE TÁBOAS

Táboa I.2.-1. Solución factorial obtida a partir do cuestionario específico (*Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979*)

Táboa I.2.-2. Estrutura factorial do Approaches to Studying Inventory (ASI) (*Ramsden e Entwistle, 1981*)

Táboa I.2.-3. Estrutura factorial do IASLP (*Entwistle e Waterson, 1988*)

Táboa I.2.-4. Estrutura factorial do ASSIST (*Entwistle, 2000b*)

Táboa I.2.-5. Solucións factoriais das dimensións do SBQ (*Biggs, 1978*)

Táboa II.2.-1. Famílias profesionais, unidades e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio nos centros públicos galegos. Curso 2001-2002. (*Elaborado a partir de Xunta de Galicia, 2002a, 2002b*)

Táboa II.2.-2. Distribución territorial comparada entre habitantes galegos e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio (*Instituto Galego de Estatística, 2002; Xunta de Galicia, 2002a*)

Táboa II.2.- 3. Distribución por xéneros do alunado da F.P. de grau médio nas diferentes familias profesionais (*Elaborado a partir de Xunta de Galicia, 2002a*)

Táboa II.2.-4. Distribución por xéneros comparada entre habitantes galegos e alunado dos ciclos de F.P. de grau médio (*Instituto Galego de Estatística, 2002; Xunta de Galicia, 2002a*)

Táboa II.2.-5. Segmento da poboación total do alunado de F.P. de grau médio, en función das familias profesionais seleccionadas

Táboa II.2.-6. Distribución territorial comparada entre todos os ciclos de F.P. de grau médio e os ciclos das familias profesionais seleccionadas (*Xunta de Galicia, 2002a*)

Táboa II.2.-7. Distribución proporcional do alunado entre as familias profesionais seleccionadas

Táboa II.2.-8. Alunado da amostra: distribución por Xéneros

Táboa II.2.-9. Alunado da amostra: distribuíción por Idades

Táboa II.2.-10. Alunado da amostra: distribuíción por Familias profesionais

Táboa II.2.-11. Alunado da amostra: distribuíción de Idade e Xénero nas Familias profesionais

Táboa II.2.-12. Alunado da amostra: distribuíción por Ciclos formativos

Táboa II.2.-13. Alunado da amostra: distribuíción por Provincias

Táboa II.2.-14. Alunado da amostra: distribuíción por Centros

Táboa II.2.-15. Alunado da amostra: Língua habitual

Táboa II.2.-16. Alunado da amostra: Actividade laboral

Táboa II.2.-17. Alunado da amostra: Nivel de estudos da nai

Táboa II.2.-18. Alunado da amostra: Nivel de estudos do pai

Táboa II.2.-19. Alunado da amostra: Tipo de Centro en estudos anteriores

Táboa II.2.-20. Alunado da amostra: Cualificación global no remate da ESO

Táboa II.2.-21. Alunado da amostra que repetiu algún curso

Táboa II.2.-22. Segmento da amostra: Estudos de procedencia do alunado

Táboa II.2.-23. Segmento da amostra: Anos transcorridos entre o remate do ensino obrigatorio e o inicio dos estudos actuais.

Táboa II.2.-24. Distribuíción do alunado da amostra segundo os grupos de rendimento

Táboa II.3.-1. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Concepcións do fracaso escolar e Intereses culturais do alunado”

Táboa II.3.-2. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Condicións de estudo na casa”

Táboa II.3.-3. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Atitudes familiares ante o estudo”

Táboa II.3.-4. CDPFA: Estrutura factorial da subescala “Metas académicas do alunado”

Táboa II.3.-5. Análise factorial das subescalas EACM

Táboa II.3.-6. EACM: Estrutura factorial no alunado da amostra

Táboa II.3.-7. EACM: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Táboa II.3.-8. Análise factorial das subescalas CEPA

Táboa II.3.-9. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos Superficiais

Táboa II.3.-10. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos Profundos

Táboa II.3.-11. CEPA: Intercorrelacións da subescala de Motivos de Logro

Táboa II.3.-12. CEPA: Estrutura factorial no alunado da amostra

Táboa II.3.-13. CEPA: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Táboa II.3.-14. Análise factorial das subescalas ESAVA-2

Táboa II.3.-15. ESAVA-2: Estrutura factorial no alunado da amostra

Táboa II.3.-16. ESAVA-2: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

Táboa II.3.-17. CPEA: resultados da análise factorial na amostra de profesorado

Táboa II.3.-18. CPEA: estrutura factorial de segunda orden na amostra de profesorado

Táboa II.3.-19. Selección das variábeis que manteñen correlacións máis significativas co rendimento académico actual

Táboa II.3.-20. Selección das variábeis que manteñen correlacións máis significativas coas Metas académicas e os Enfoques de aprendizaxe

Táboa II.3.-21. Correlacións entre as Metas académicas e os Enfoques de aprendizaxe

Táboa II.3.-22. Rendimento Actual e Anterior: Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)

- Táboa II.3.-23.* Intereses culturais e Concepcións do fracaso escolar (CDPFA): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-24.* Condicións de estudo (CDPFA): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-25.* Actitudes familiares (CDPFA): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-26.* Atribucións causais (EACM): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-27.* Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-28.* Enfoques de aprendizaxe (CEPA): Diferenzas en función do xénero (*Kruskal-Wallis*)
- Táboa II.3.-29.* Rendemento anterior : Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-30.* Condicións de Estudo (CDPFA) : Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-31.* Actitudes familiares (CDPFA): Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-32.* Atribucións causais (EACM): Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-33.* Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2): Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-34.* Metas académicas (CDPFA): Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-35.* Enfoques de aprendizaxe: Diferenzas de medias en función do Grupo de Rendemento (*Anova*)
- Táboa II.3.-36.* Rendemento anterior e Rendemento actual: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)
- Táboa II.3.-37.* Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-38. Condicións de estudo: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-39. Actitudes familiares ante o estudo: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-40. Atribucións causais: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-41. Dimensións do Autoconceito: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-42. Metas académicas: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-43. Enfoques de aprendizaxe: Diferenzas de medias en función da Familia Profesional (*Anova*)

Táboa II.3.-44. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) na amostra total. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Táboa II.3.-45. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para o alumnado feminino. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Táboa II.3.-46. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para o alumnado masculino. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Táboa II.3.-47. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Administración. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Táboa II.3.-48. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Electricidade-Electrónica. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Táboa II.3.-49. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Mantenimento de Veículos. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

- Táboa II.3.-50.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos) para a familia profesional Sanidade. V.I.: Escalas CDPFA, EACM, CEPA e ESAVA-2. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
- Táboa II.3.-51.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escala CDPFA, Subescalas *Intereses “culturais” e Concepcións do fracaso escolar, Condicións de estudo e Actitudes familiares*. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)
- Táboa II.3.-52.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Atribucións causais (EACM). V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual).
- Táboa II.3.-53.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2). V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual).
- Táboa II.3.-54.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escala CDPFA, Subescala Metas académicas. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual).
- Táboa II.3.-55.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Subescalas CEPA e Enfoques de Aprendizaxe. V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual).
- Táboa II.3.-56.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2. V.D.: Metas de aprendizaxe.
- Táboa II.3.-57.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2. V.D.: Metas de reforzo social.
- Táboa II.3.-58.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2. V.D.: Metas de logro.
- Táboa II.3.-59.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2. V.D.: Enfoque de Orientación ao Significado.
- Táboa II.3.-60.* Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos). V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2. V.D.: Enfoque de Orientación á Reprodución.

REFERÊNCIAS 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.
- Allal, L. e Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andrews, J., Violato, C., Rabb, K. e Hollingsworth, M. (1994). A validity study of Biggs' three factor model of learning approaches: a confirmatory factor analysis employing a Canadian sample. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 179-185.
- Arkin, R. M. e Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicaping. En J. Harvey e G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications*. New York: Academic Press.
- Balluerka, N. e Vergara, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en Psicología. Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0*. Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barca, A. (1999a). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA)*. A Coruña: Publicacións e Monografías da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Barca, A. (1999b). *Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el alumnado de educación secundaria (CEPA)*. A Coruña: Publicacións e Monografías da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa. (Educación secundaria). Manual*. A Coruña: Publicacións e Monografías da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

- Barca, A., Marcos, J. L., Núñez, J. C., Porto, A. e Santórum, R. (1997). *Procesos de aprendizaxe en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A., Porto, A. e Santórum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaxe en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. En A. Barca, J.L. Marcos, J.C. Núñez, A. Porto e R. Santórum, *Procesos de aprendizaxe en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. e González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaxe, contextos familiares, y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 4 (3), 229-272.
- Barca, A., González, A. M., Brenlla, J. C., Santamaría, S. e Seijas, S. (2000). La Escala SIACEPA: Un sistema interactivo (Cd-Rom) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaxe para el alumnado de educación secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 5 (4), 279-300.
- Barca, A. e Peralbo, M. (Dirs.) (2002a). *Los contextos de aprendizaxe y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. (Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1FD97-0283). Memoria/Informe final. (3 vols.)*. A Coruña: Universidade da Coruña / Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A. e Peralbo, M. (Dirs.) (2002b). *Los contextos de aprendizaxe y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. (Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1FD97-0283). Resumen de las conclusiones de la investigación*. A Coruña: Universidade da Coruña / Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M., García, M. e Brenlla, J. C. (2001). Procesos y estrategias de aprendizaxe: propuesta de un nuevo modelo de evaluación de los enfoques de aprendizaxe para el alumnado de educación secundaria. *Actas do VI Congreso Galaico-Português de Psicopedagogia (II vol.)*, pp. 23-42. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barca, A., Peralbo, M. e Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaxe: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.

- Beane, J. A. e Lipka, R. P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. B. (1970a). Faculty patterns in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22, 161-174.
- Biggs, J. B. (1970b). Personality correlates of some dimensions of study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22, 287-297.
- Biggs, J. B. (1976). Dimensions of study behaviour: another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 68-80.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1984). Motivational patterns, learning strategies and subjectively perceived success in secondary and tertiary students. En J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987c). *Study Process Questionnaire (SPQ). Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Fong students learn? Using the learning and study process questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (1996). Western misperceptions of the confucian-heritage learning culture. En D. Watkins e J. Biggs (Eds.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Cerc and Acer.
- Biggs, J. B. e Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. B. e Das, J. P. (1973). Extreme response set, internality-externality and performance. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 199-210.
- Biggs, J. B., Kember, D. e Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Booth, N. D. (1991). The relationship between height and self-esteem and the mediating effect of self-consciousness. *The Journal of Social Psychology*, 130, 609-617.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert e R. H. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. D. e Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (3), 421-430.
- Brown, J. D. e Taylor, S. E. (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, developmental and behaviour*. London: Longman.

- Byrne, B. M. (1996a). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation with academic achievement. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York: Wiley.
- Byrne, B. M. (1996b). The Shavelson Model Revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 215-228.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Geelong, Vic.: Deakin University Press. [Trad. esp. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca]
- Chapman, J. W. e Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia. [Reeditado por Paidós en 1991]
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª ed.* Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Psicología, educación y psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª ed.* Madrid: Alianza.
- Coll, C. e Miras, M. (1990). La representación mútua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. e Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª ed.* Madrid: Alianza.

- Coob, P. e Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and social-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175-190.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. V. e Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Craik, F. I. M. e Lockart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684. [Trad. esp. (1980): Niveles de procesamiento: un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de Psicología*, 2, 93-109]
- Craik, F. I. M. e Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology (General)*, 104, 268-294. [Trad. esp. (1980): Profundidad de procesamiento y retención de palabras en la memoria episódica. *Estudios de Psicología*, 2, 110-146]
- Darling, N. e Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Dix, T. (1993). Attributing dispositions to children: An interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19 (5), 633-643.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1049-1048.
- Dweck, C. S. e Elliot, D. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Grl. Ed.) e E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. IV: Social and personality development*. New York: Wiley.
- Dweck, C. S. e Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. e Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: Freeman.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching. Educational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton. [Trad. esp. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC].
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students approaches to learning. En R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. J. (2000a). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of Theory and Research. Vol XV*. New York: Agathon Press.
- Entwistle, N. J. (2000b). Scoring Key for the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). ETL Project. <http://www.ed.ac.uk/etl/publications>
- Entwistle, N. J., Hanley, M. e Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 359-363.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. e Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5, 99-114.
- Entwistle, N. J., Nisbet, J., Entwistle, D. e Cowell, M. D. (1971). The academic performance os students. I. Prediction from scales of motivation and study methods. *British Journal of Educational Psychology*, 41, 258-267.
- Entwistle, N. J. e Ramsden, P. (1983): *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. e Tait, H. (1994). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Research into Learning and Instruction.
- Entwistle, N. J., Tait, H. e McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, XV, 33-48.
- Entwistle, N. J. e Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.

- Entwistle, N. J. e Wilson, J. D. (1977). *Degrees of excellence: the academic achievement game*. London: Hodder & Stoughton.
- Fierro, A. (1997). La construcción de la identidad personal. En E. Martí e J. Onrubia (Cds.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona/Horsori.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. En H. W. Reese e L. P. Lippsit (Eds.), *Advances in child development and behaviour*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert e R. H. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, M. E. e Nichols, C. W. (1991). Using goal assessment to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. En M. L. Maher e P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, R. e Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-200.
- García, R. (2003). Autoconceito académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9 (7), 359-374.
- Gardner, R. C. (2001). *Psychological Statistics Using SPSS for Windows*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. [Trad. esp. (2003): *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México: Pearson Educación/ Prentice Hall]
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González, M. C. e Tourón, J. (1992). *Autoconceito y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. e Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez e E. Soler (cds.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

- González, R. e Valle, A. (1998). Las atribuciones causales. En J. A. González-Pienda e J. C. Núñez (Cds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. e González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- González-Pienda, J. A. (1993). *Análisis del autoconceito en alumnos/as de 6 a 18 años: características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo de investigación non publicado. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9 (7), 247-258. (Actas das Xornadas sobre o rendemento escolar na E.S.O. A Coruña, 16-18 de setembro de 2002).
- González-Pienda, J. A. e Núñez, J. C. (1992). Características estructurales y psicométricas del Self Description Questionnaire. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 5 (6-7), 133-168.
- González-Pienda, J. A. e Núñez, J. C. (1994). Contexto familiar, procesos cognitivo-motivacionales y rendimiento académico. *IV Congreso de Psicología INFAD (Infancia y Adolescencia)*. Burgos.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. e Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconceito y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. e García, M. (1997). Autoconceito, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. e 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., Álvarez, L. e Soler, E. (2002b) (Cds.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Greenberg, J. e Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273-280.

- Greenwald, A. G. e Pratkanis, A. R. (1984). The self. En R. S. Wyer e T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition. Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen e E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4*. New York: Wiley.
- Hayamizu, T. e Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R. e Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press.
- Instituto Galego de Estatística - IGE. (2002). *Cifras oficiais de poboación. Series demográficas*. <http://www.xunta.es/auto/ige>.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Jorba, J. e Sanmartí, N. (1996). *Avaliación da aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: M.I.T. Press. [Trad. esp. (1994): *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.]
- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. En B. Dart e G. Boulton-Lewis (Eds.): *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kember, D., Wong, A. e Leung, D. Y. P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 323-243.
- Kirby, J. (Ed.) (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Klaymanm, J. e Ha, Y-W. (1987). Confirmation, disconfirmation and information hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211-228.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper and Row.

- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Lewicki, P. (1984). Self-schema and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1177-1190.
- Maher, M. L. e Pintrich, P. R. (1991). Preface. En M. L. Maher e P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.
- Markus, H. e Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. e Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Markus, H. e Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., Smith, J. e Moreland, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Markus, H. e Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986b). Verbal and Math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescent to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1991). *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*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. e Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W. e 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.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Marton, F. e Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. e Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. e Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Mascarenhas, S. A. N. (2003). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio do estado de Rondônia (Brasil)*. Tese de doutoramento. Universidade da Coruña.
- Mayer, R. (1992). Cognition and Instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, D. T. e Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction?. *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.

- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª ed.* Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25
- Morán, H. (1996). Actividad y currículo. Fundamentación histórico-cultural para un proyecto curricular de ciencias sociales. *Cultura y Educación*, 4, 115-127.
- Newman, D., Griffin, P. e Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press. [Trad. esp. (1991): *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata/MEC]
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nisbet, J. e Schucksmith, J. (1986): *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul. [Trad. esp. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana]
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tese de doutoramento. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C. e González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González, S., González, R., Barca, A., Valle, A., Porto, A. e Santórum, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7 (12), 183-209.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. e García, S. I. (1998a). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Estudios de Psicología*, 19 (1), 65-85.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S. e García, A. (1998b). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J. A. González-Pienda e J. C. Núñez (Cds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. e González, M. C. (1998c). Estrategias de aprendizaxe, autoconceito y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Oliva, A. e Palacios, J. (1998). Familia y escuela. Padres y profesores. En M. J. Rodrigo e J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pelegriña, S., García-Linares, M. C. e Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª ed.* Madrid: Alianza.
- 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. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. e De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Porto, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaxe en estudiantes universitarios*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela.
- Porto, A., Barca, A., Santórum, R. e Núñez, J. C. (1995). CPE.: O Cuestionario de Proceso de Estudio para a avaliación dos enfoques de aprendizaxe. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7 (10-11), 407-438.
- Porto, A. e Santórum, R. (2002). Grao de estereotipia e variábeis afectivo-motivacionais da aprendizaxe escolar: autoconceito e autoestima. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (6), 229-242.

- Pozo, J. I. e Postigo, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información*. Barcelona: EDEBE.
- Pozo, J. I., Monereo, C. e Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- 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. (1997). The context of learning in academic departments. En F. Marton, D. J. Hounsell e N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. 2nd ed.* Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. e Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Richardson, J. T. E. (1997). Meaning orientation and reproduction orientation: a typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17 (3), 301-311.
- Rodrigo, M. J. e Palacios, J. (1998) (Eds.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Román, J. M. e Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Rosário, P. S. L. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos de ensino secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho (Braga), Instituto de Educação e Psicologia.

- Rosário, P. S. L. e Almeida, L. S. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigación com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 4 (3), 273-280.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls e A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Royce, J. R. e Powell, A. (1981). Teoría multifactorial sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Royce, J. R. e Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Santos, M. A. (dir.) (2003). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Instituto de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela / Universidade da Coruña / Universidade de Vigo. [Cd-Rom]
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. En R. F. Dillon e R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition*, Vol. 1. New York: Academic Press.
- Schmeck, R. R. (1988). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D. e Ramanaiah, H. N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Selmes, I. (1985). *Approaches to learning in secondary school: their identification and facilitation*. Tese de doutoramento. University of Edinburgh.
- Selmes, I. (1986). Approaches to normal learning task adopted by senior secondary school pupils. *British Educational Research Journal*, 12 (1), 15-28.
- Selmes I. (1987). *Improving Study Skills*. London: Hodder and Stoughton. [Trad. esp. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC]
- Shavelson, R. J. e Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. e Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shepperd, J. A. e Arkin, R. M. (1991). Behavioral other-enhancement: Strategically obscuring the link between performance and evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 79-88.
- Skaalvik, E. M. e 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 (2), 292-307.
- Stake, J. E. (1992). Gender differences and similarities in self-concept within everyday contexts. *Psychology of Woman Quarterly*, 16, 349-363.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. - Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Swann, W. B. Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1038-1051.
- Tait, H. e Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118.
- Tait, H., Entwistle, N. J. e McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualization of the Approaches to Study Inventory. En C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel e W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroups relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tesser, A. (1986). Some effects of self evaluation maintenance on cognition and action. En R. M. Sorrentino e E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. New York: Guilford.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trigwell, K., Prosser, M. e Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

- Valle, A. e González, R. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J. A. González-Pienda e J. C. Núñez (Cds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., e González-Pienda, J. A. (1998a). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A., González, R., Gómez, M. L. e Piñeiro, I. (1998b). Factores motivacionales y aprendizaje escolar. En A. Valle e R. González, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Valle, A., González, R., Vieiro, P. e Suárez, J. M. (1998c). Las estrategias de aprendizaje. En A. Valle e R. González, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. e Suárez, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-545.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. e Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Vygotski, L. S. (1931/1983). *Sobrania Sochinenii Tom Tretii. Problemi Razvitia Psijiki*. Moscova: Pedagoguika. [Trad. esp. (1995): *Obras escogidas Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor].
- Vygotski, L. S. (1934/1982). *Myshlenie i Rech.* In *Sobrania Sochinenii Tom Vtoroi. Problemi Obshei Psijologii*. Moscova: Pedagoguika. [Trad. esp. (1993): *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras escogidas Tomo II. Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor].
- Watkins, D. (1982). Academic achievement and the congruence of study motivation and strategie. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 260-263.
- Watkins, D. A. (1996). Learning theories and approaches to research: a cross-cultural perspective. En D. A. Watkins e J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Cerc and Acer.

- Watkins, D. A. e Akande, A. (1994). Approaches to learning of Nigerian secondary school children: Emic and etic perspectives. *International Journal of Psychology*, 29, 165-182.
- Watkins, D. A. e Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the inventory of learning processes: some Australian and Filipino data. *Educational Psychology Measurement*, 41, 511-514.
- Watkins, D. A. e Ismail, M. (1994). Is the Asian learner a rote learner? A Malaysia perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 483-488.
- Watkins, D. A., Regmi, M. e Astilla, E. (1991). The Asian-learner-as-a-rote-learner stereotype: myth or reality? *Educational Psychology*, 11, 21-34.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational 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.
- Weinstein, C. E. e Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Wong, N. Y. (1995). *The relationship between Hong Kong students' perceptions of their mathematics classroom environment and their approaches to learning: a longitudinal study*. Tese de doutoramento. The University of Hong Kong.
- Xunta de Galicia (2002a). *Bases de datos do ensino non universitario en Galicia. Curso 2001-2002. Área de Informática Educativa, de Atención a Centros e de Estatística*. Santiago de Compostela: Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2002b). *Formación Profesional, 2002-2003. Ciclos formativos en réxime ordinario e de adultos en centros sostidos con fondos públicos de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria.

- Xunta de Galicia (2002c). *Guía do ensino non universitario en Galicia, 2002-2003*. Santiago de Compostela: Consellaria de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86
- Zimmerman, B. J. e Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. e Schunk, D. H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

IV

APÉNDICE DOCUMENTAL



INSTRUMENTACIÓN



C. D. P. F. A.

CUESTIONARIO DE DATOS PERSOAIS, FAMILIARES E ACADEMICOS

CADERNO

Estamos realizando unha investigación sobre a maneira que ten o alumnado de Educación Secundaria de Galicia de abordar o seu traballo na escola. Teremos en conta a túa opinión sobre cuestións que afectan a varios aspectos que teñen que ver cos estudos que se realizan, coa familia, coas notas, cos compañeiros e compañeiras, cos teus intereses, etc.

A continuación, encontrarás unha serie de **cuestións/frases** que fan referencia a aspectos antes mencionados. Rogamos leas coidadosamente todas as cuestións/frases que se presentan e **contestes coa maior obxectividade e sinceridade posible**. Non existen contestacións correctas ou erróneas porque as persoas teñen distintas formas de pensar e opinar sobre diferentes cuestións.

Para contestar segue as instrucións que se irán dando. **Procura poñer moita atención e contestar coa túa opinión: non pidas nin deas a opinión a ninguén.**

A maior parte das cuestións/frases teñen **5 posibles alternativas de resposta**. Le cada frase detidamente e indica a túa resposta riscando cunha raia [—] na **Folla de Respostas**, xusto debaixo do número que consideres o máis apropiado.

(Podes practicar agora a forma de responder nos **Exemplos** da Folla de Respostas)

Nas primeiras cuestións sobre datos académicos o caderno xa indica o que significa cada número. Por exemplo: **1.** 1º curso **2.** Si **3.** 16 anos **etc ...**

Nas demais cuestións/frases pon atención ao que significa cada número:

1: Totalmente en Desacordo **2: Un Pouco en Desacordo**
3: Máis de Acordo que Desacordo **4: Bastante de Acordo** **5: Totalmente de Acordo**

As cuestións/frases están ordenadas numericamente. Segue esta numeración para contestar. Procura non deixar ningunha cuestión/frase sen contestar.

Moitas grazas pola túa colaboración

Autor/as: Barca Lozano, A.; Porto Rioboo, A. e Santorum Paz, R. (1997).
 Prohibida a reprodución por calquera procedemento gráfico ou fotostático.
 © Copyright C-1997. Depósito Legal:
 Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de A Coruña (España).
E-Mail: Barca@udc.es

C. D. P. F. A.

CUESTIONARIO DE DATOS PERSOAIS, FAMILIARES E ACADEMICOS

BLOQUE I: DATOS PERSOAIS E ACADEMICOS DO ALUMNO/A

1. **Idade:** 1. 13-14 anos 2. 15 anos 3. 16 anos 4. 17-18 anos 5. 19 ou máis anos

2. **Sexo:** 1. Muller 2. Varón

3. **Nivel de estudos que estou cursando:**

1. 1º de ESO 2. 2º de ESO 3. 3º de ESO 4. 4º de ESO 5. 1º de FP g. m.

4. **O idioma que acostumo utilizar habitualmente é ...**

1. Castelán 2. Galego 3. Ambolos dous 4. Outros

5. **Ademáis de estudar ...**

1. Traballo 2. Ás veces, traballo 3. Non traballo

6. **Cursei os estudos de Primaria e Secundaria ata agora nun...**

1. Centro público
2. Centro privado
3. Centro relixioso (con frades ou monxas)
4. Noutro tipo de Centro.

Os ESTUDIOS que teñen cursados miña nai e meu pai son ...

7. Nai

1. Sen estudos ou moi poucos
2. Primarios
3. Formación profesional
4. Bacharelato
5. Universitarios

8. Pai

1. Sen estudos ou moi poucos
2. Primarios
3. Formación profesional
4. Bacharelato
5. Universitarios

9. As materias/áreas que máis me teñen gustado ata agora son:

1. Ciencias da Natureza 2. Matemáticas 3. Primeira Lingua Estranxeira
4. Lingua e Literatura Castelá ou Galega 5. Xeografía e Historia/C. Sociais

10. A miña NOTA MEDIA en CIENCIAS DA NATUREZA era :

1	2	3	4	5
(Menos de 3)	(3-4)	(5-6)	(7-8)	(9-10)
(Moi Baixo)	(Baixo)	(Normal)	(Alto)	(Moi alto)

11. A miña NOTA MEDIA en MATEMATICAS era :

1	2	3	4	5
(Menos de 3)	(3-4)	(5-6)	(7-8)	(9-10)
(Moi Baixo)	(Baixo)	(Normal)	(Alto)	(Moi alto)

12. A miña NOTA MEDIA en PRIMEIRA LINGUA ESTRANXEIRA era :

1	2	3	4	5
(Menos de 3)	(3-4)	(5-6)	(7-8)	(9-10)
(Moi Baixo)	(Baixo)	(Normal)	(Alto)	(Moi alto)

13. A miña NOTA MEDIA en LINGUA E LITERATURA CASTELÁ OU GALEGA era :

1	2	3	4	5
(Menos de 3)	(3-4)	(5-6)	(7-8)	(9-10)
(Moi Baixo)	(Baixo)	(Normal)	(Alto)	(Moi alto)

14. A miña NOTA MEDIA en XEOGRAFIA E HISTORIA/CIENCIAS SOCIAIS era :

1	2	3	4	5
(Menos de 3)	(3-4)	(5-6)	(7-8)	(9-10)
(Moi Baixo)	(Baixo)	(Normal)	(Alto)	(Moi alto)

15. A miña NOTA MEDIA GLOBAL no remate da ESO foi :

1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Ben 4. Notable 5. Sobresaliente

16. Repetín algún curso ou estou repetindo curso este ano:

1. Si 2. Non

BLOQUE II. CONCEPCION DE *FRACASO ESCOLAR* E INTERESES CULTURAIS DO ALUMNO/A**LEMBRA :**

1: Totalmente en Desacordo 2: Un Pouco en Desacordo
3: Máis de Acordo que Desacordo 4: Bastante de Acordo 5: Totalmente de Acordo

Para mín o *Fracaso Escolar* é:

17. Suspenden en varias materias
18. Non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe
19. Que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en todos os sentidos, aínda que as aprobe
20. Que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida
21. Repetir curso
22. Non acadar as cualificacións que espero ou que merezo

23. Leo diariamente algún periódico
24. Na miña casa cómprase todos os días algún periódico
25. Escoito habitualmente os programas informativos da radio
26. Escoito habitualmente outros programas radiofónicos
27. Gústame a TVG (Televisión Galega)
28. Leo normalmente algún libro de literatura galega

BLOQUE III. LUGAR E TEMPO DE ADICACION AO TRABALLO ESCOLAR NA CASA

LEMBRA :

- 1: Totalmente en Desacordo 2: Un Pouco en Desacordo**
3: Máis de Acordo que Desacordo 4: Bastante de Acordo 5: Totalmente de Acordo

29. Habitualmente estudio nun lugar fixo
30. O espacio/lugar que dispoño é adecuado
31. As condicións de luminosidade son boas
32. A mesa que utilizo está libre de materiais que poden distraerme
33. Cando me poño a estudar teño á man todo o que podo necesitar
34. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia
35. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias
36. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario
37. Acudo á Biblioteca do Centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.

BLOQUE IV. COMPORTAMENTO E REACCIONS FAMILIARES ANTE OS ESTUDIOS

A/ TRABALLO ESCOLAR NA CASA.

Meu pai/miña nai ou a familia ...

38. Diariamente pregúntanme sobre os deberes que debo facer na casa
39. Esíxenme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír cos amigos/as...)
40. Sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar
41. Son eu quen decide cando e como estudar
42. Habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademáis do libro de texto

B/ RELACIÓNS FAMILIA-CENTRO ESCOLAR E RENDEMENTO ACADEMICO**LEMBRA :**

1: Totalmente en Desacordo	2: Un Pouco en Desacordo
3: Máis de Acordo que Desacordo	4: Bastante de Acordo
	5: Totalmente de Acordo

Meu pai/miña nai ou a familia ...

43. Acuden ao Centro cando o tutor ou a tutora os chama
44. Habitualmente acuden ao Centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias
45. Xeralmente son eu quen elixo as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...)
46. En xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares
47. Recompénsame ou elóxianme cando obteño boas notas
48. Nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase
49. Normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas
50. Consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase
51. Cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións
52. Cren que co meu esforzo e traballo poden mellorar as calificacións

C/ EXPECTATIVAS ACADEMICAS

53. Pensan que seguir estudiando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo
54. Esperan que cando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade
55. Pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos
56. Gustaríalles que no futuro me adicase á profesión que ten meu pai ou miña nai

BLOQUE V.

LEMBRA :

- | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------------|
| 1: Totalmente en Desacordo | 2: Un Pouco en Desacordo | |
| 3: Máis de Acordo que Desacordo | 4: Bastante de Acordo | 5: Totalmente de Acordo |

Eu esfórzome nos meus estudos porque ...

57. Desexo aumentar os meus coñecementos e competencia
58. Resúltame interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas
59. Gústame e interésame o que estou estudiando
60. Síntome moi ben cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo
61. Quero ser o/a que mellor notas saque
62. Quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas
63. Quero que todos/as vexan o/a intelixente que son
64. Quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai e meu pai
65. Quero obter algunha recompensa por parte de miña nai e meu pai
66. Quero finalizar ben os meus estudos actuais
67. Quero conseguir un bo traballo no futuro
68. Non me gustaría estar nas listas do paro
69. Quero conseguir unha boa posición social no futuro.
70. Para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia.

MOITAS GRACIAS POLA TUA COLABORACIÓN.



CENTRO

PRIMEIRO APELIDO

IDADE
.....

DATA DE HOXE
..... / /

SEGUNDO APELIDO

DATA NACIMENTO
..... / /

CURSO/CICLO

NOME

HOME

MULLER

FAMILIA PROFESIONAL

FOLLA DE RESPOSTAS C. D. P. F. A.

1	<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"/>	61	<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"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62	<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"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63	<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"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64	<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"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	1	2	3	4	5	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66	1	2	3	4	5
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67	<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"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68	<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"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69	<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"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	1	2	3	4	5	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<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"/>	43	<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"/>	44	<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"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
16	1	2	3	4	5	46	<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"/>	47	<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"/>	48	<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"/>	49	<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"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
21	1	2	3	4	5	51	<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"/>	52	<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"/>	53	<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"/>	54	<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"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
26	1	2	3	4	5	56	<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"/>	57	<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"/>	58	<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"/>	59	<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"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

EXEMPLOS

1	<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"/>
3	<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"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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 lo 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.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Faculdade de Ciencias da Educación

CENTRO

PRIMEIRO APELIDO

IDADE
.....

DATA DE HOXE
..... / /

SEGUNDO APELIDO

DATA NACIMENTO
..... / /

CURSO/CICLO

NOME

HOME

MULLER

FAMILIA PROFESIONAL

FOLLA DE RESPOSTAS S.I.A.C.E.P.A.

I SUBESCALA E.A.C.M.						II SUBESCALA C.E.P.A.											
	TD	D	MAD	A	TA		TD	D	MAD	A	TA		TD	D	MAD	A	TA
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<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"/>
2	<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"/>	27	<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"/>	3	<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"/>
4	<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"/>	29	<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"/>	5	<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"/>
6	<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"/>	31	<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"/>	7	<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"/>
8	<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"/>	33	<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"/>	9	<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"/>
10	<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"/>	35	<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"/>	11	<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"/>
12	<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"/>						
13	<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"/>						
14	<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"/>						
15	<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"/>						
16	<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"/>						
17	<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"/>						
18	<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"/>						
19	<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"/>						
20	<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"/>						
21	<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"/>						
22	<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"/>						
23	<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"/>						
24	<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"/>						
						25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

EXEMPLOS

	TD	D	MAD	A	TA
1	<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"/>
3	<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"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA DE AVALIACIÓN DO AUTOCONCEITO

ESAVA-2 *

Isto non é un exame. É unha boa ocasión para que vexas como es. Neste cuestionario encontrarás unha serie de frases e preguntas sobre o que che interesa, agrada ou desagrada. A túa tarefa consiste en ler cada unha das preguntas e marcar a túa contestación na Folla de respostas. Non hai respostas correctas nen incorrectas; calquera das frases pode ter diferentes respostas. Asegúrate de que as túas respostas mostran o que realmente pensas ti, e non comentes as túas respostas cos demais.

Cando estexas preparado para comezar, le cada unha das frases e escolle a resposta que che pareza mais adecuada. Hai **6** respostas posíbeis para cada unha das frases: *Falso*, *Verdadeiro*, e outras catro respostas entre estas dúas. Na **Folla de Respostas** hai seis espazos para contestar a cada unha das frases do cuestionario. Despois de ler cada frase escolle a resposta que che pareza mais adecuada e *traza unha raia* [—] no espazo que se encontra baixo a alternativa que tes seleccionado.

Para que non teñas dúbidas sobre como responder, seguidamente mostramos dous exemplos. Un deles xa está respondido por outro alumno para que vexas como se fai. No segundo exemplo, escolle a túa propia resposta e marca o espazo correspondente, segundo o que ti pensas.

1 = Falso

2 = Principalmente Falso

3 = Máis Falso que Verdadeiro

4 = Máis Verdadeiro que Falso

5 = Principalmente Verdadeiro

6 = Verdadeiro

EXEMPLOS

1. Agrádame ter moitos amigos

	1	2	3	4	5	6
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Carlos marcou na **Folla de Respostas** o espazo que está baixo a resposta que corresponde a “Verdadeiro”. Isto significa que realmente lle agrada ter moitos amigos. Se non lle agradase **nada** isto, entón debería marcar o espazo que corresponde a “Falso”. E se lle agradase moi pouco, marcaría o espazo que corresponde a “Principalmente Falso”*

2. Son alegre e con grande sentido do humor

	1	2	3	4	5	6
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Debes escoller a resposta que mellor exprese como pensas que es ti de alegre e de sentido do humor. Pénsao ben e despois traza unha raia no espazo correspondente, no **Exemplo 2** da **Folla de Respostas**.*

Se te confundes e desexas cambiar algunha resposta xa marcada, podes tachala e marcar unha nova noutro espazo dispoñíbel dentro da mesma liña. Asegúrate de que a liña onde marcas unha resposta corresponde á frase que queres responder. Debes escoller só unha resposta para cada frase. E lembra que é necesario que respondas a todas as frases.

Se tes algunha pregunta que facer, ergue a man agora. Se entendeche todo perfectamente, volve a páxina e comeza. *Unha vez que remates, por favor non fales con ninguén dos teus compañeiros/as.*

* *ESAVA-2* é unha forma adaptada e abreviada do SDQ-II (Marsch, 1991)

1 = Falso**2 = Principalmente Falso****3 = Máis Falso que Verdadeiro****4 = Máis Verdadeiro que Falso****5 = Principalmente Verdadeiro****6 = Verdadeiro**

1. En xeral, son un fracasado/a.
2. Encántanme as clases de matemáticas.
3. As linguas son das mellores asignaturas.
4. Son mal estudante na maioría das materias.
5. Desfruto cos deportes e a ximnasia.
6. Os demais pensan que son guapo/a.
7. Os meus pais compréndenme.
8. Os demais poden fiarse de min, fago sempre o que está ben.
9. Son feliz a maior parte do tempo.
10. Os chicos/as búrlanse de min con frecuencia.
11. Teño menos amigos/as do meu mesmo sexo que a maioría da xente.
12. Teño moitos amigos/as do sexo oposto.
13. Non teño moitas cousas das que estar orgulloso/a.
14. Odio as matemáticas.
15. O traballo nas clases de linguas é facilísimo para min.
16. A maioría das materias son difíciles para min.
17. Correndo son bastante lento/a.
18. Teño un rostro bonito.
19. Enténdome ben cos meus pais.
20. Sempre digo a verdade.
21. Frecuentemente, encóntrome deprimido/a e baixo de moral.
22. A maioría dos rapaces/as queren que eu sexa amigo/a seu.
23. Teño amigos/as con facilidade entre a xente do meu propio sexo.
24. Obteño moita atención das persoas do sexo oposto.
25. En xeral, agrádame ser da forma que son.
26. Fago mal os exames de matemáticas.
27. Encántanme as clases de linguas.
28. Fago ben os exames da maioría das materias.
29. Son bon/boa en actividades como os deportes e a ximnasia.
30. Son atractivo/a fisicamente.
31. Non me agradan moito os meus pais.
32. Conto mentiras con moita frecuencia.
33. Síntome confuso/a e desorientado/a.
34. Non me entendo ben coas chicas/os.
35. Desfruto compartindo o tempo cos amigos/as do meu mesmo sexo.
36. Non son popular coas persoas do sexo oposto.
37. En xeral, teño moitas cousas das que estar orgulloso/a.
38. As matemáticas son unha das miñas materias preferidas.
39. Obteño bons resultados nas linguas.
40. Son bon/boa na maioría das asignaturas.

1 = Falso
2 = Principalmente Falso
3 = Máis Falso que Verdadeiro

4 = Máis Verdadeiro que Falso
5 = Principalmente Verdadeiro
6 = Verdadeiro

41. Son torpe en actividades semellantes a ximnasia e deportes.
42. Son feo/a.
43. Teño moitas discusións cos meus pais.
44. Algunhas veces digo mentiras para saír de problemas.
45. Desánímome con moita facilidade.
46. Fago amigos/as facilmente.
47. Teño bons amigos/as do meu propio sexo.
48. Para min é importante ser popular entre as persoas do sexo oposto.
49. A maioría das cousas que fago, fágoas ben.
50. Realizo ben os exames de matemáticas.
51. Nas clases de linguas aprendo as cousas rapidamente.
52. Teño problemas coa maioría das materias.
53. Son mellor que a maioría dos meus amigos/as en actividades como deportes e ximnasia.
54. Ninguén pensa que son guapo/a.
55. Con frecuencia os meus pais están descontentos co que fago.
56. Algunhas veces engano á xente.
57. Estou alegre case todo o tempo.
58. A maioría dos chicos/as intentan evitarme.
59. Comparto moito tempo coas persoas do meu propio sexo.
60. Nengunha das cousas que fago parece ir ben.
61. Desfruto estudando para as materias de matemáticas.
62. Fago mal os exames nos que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas.
63. Teño malos resultados na maioría das asignaturas.
64. Son capaz de correr moito tempo sen parar.
65. Teño un corpo bonito.
66. Resúltame difícil charlar cos meus pais.
67. Son honesto/a.
68. Son unha persoa feliz.
69. As chicas/os encóntranme aburrido/a.
70. É importante para min ter moitos amigos/as do meu propio sexo.

FIN DO CUESTIONARIO

Moitas gracias pola tua colaboración.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Faculdade de Ciencias da Educación

CENTRO

PRIMEIRO APELIDO

IDADE
.....

DATA DE HOXE
..... / /

SEGUNDO APELIDO

DATA NACIMENTO
..... / /

CURSO/CICLO

NOME

HOME

MULLER

FAMILIA PROFESIONAL

FOLLA DE RESPOSTAS

ESAVA - 2

1	<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"/>	61	<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"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62	<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"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63	<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"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64	<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"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	1	2	3	4	5	6	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66	<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"/>	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67	<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"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68	<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"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69	<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"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	1	2	3	4	5	6	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	6
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<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"/>	43	<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"/>	44	<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"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
16	1	2	3	4	5	6	46	<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"/>	47	<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"/>	48	<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"/>	49	<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"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
21	1	2	3	4	5	6	51	<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"/>	52	<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"/>	53	<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"/>	54	<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"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
26	1	2	3	4	5	6	56	<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"/>	57	<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"/>	58	<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"/>	59	<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"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

EXEMPLOS

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"/>

C. P. E. A.

CUESTIONARIO DO PROFESORADO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAXE

CADERNO

Pedimos especialmente a túa colaboración porque estamos realizando unha investigación sobre a maneira que ten o alumnado de Educación Secundaria de Galicia de abordar o seu traballo en relación coa actividade docente que desenvolve o profesorado.

A continuación encontrarás unha serie de **cuestións/frases** que fan referencia a aspectos de tipo relacional, estratéxico e instruccional que os profesores e profesoras desenvolven cando se enfrontan e realizan as súas tarefas de ensino.

Rogamos leas cuidadosamente todas as cuestións/frases que se presentan e contestes coa maior obxectividade que te sexa posible. Non existen contestacións correctas ou erróneas porque o profesorado ten distintas formas de percibir o feito de ensinar e aprender.

Escribe os teus datos na parte superior da Folla de Respostas. (datos persoais son opcionais)

Cada cuestión/frase ten **5** posibles alternativas de resposta. Le cada frase detidamente e a continuación indica a túa resposta trazando unha raia [—] na **Folla de Respostas**, xusto debaixo do número que consideres o máis apropiado. Debes ter ben presente o que significa cada número:

1: Totalmente en Desacordo

2: Un Pouco en Desacordo

3: Máis de Acordo que Desacordo

4: Bastante de Acordo

5: Totalmente de Acordo

Deberás marcar [—] a alternativa de resposta que máis se axusta ao teu caso. As cuestións/frases están ordenadas numericamente. Segue esta numeración para contestar. Procura non deixar ningunha cuestión/frase sen contestar.

Moitas gracias pola túa colaboración

Adaptación: A. Barca Lozano, A. Porto Rioboo e R. Santorum Paz (1997).

Prohibida a reprodución por calquera procedemento gráfico ou fotostático.

© Copyright C. 1997. Depósito Legal

Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de A Coruña (España).

E-Mail: Barca@udc.es

C. P. E. A.

CUESTIONARIO DO PROFESORADO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAXE

1. *Áreas, materias ou módulos que impartes:*

1. Módulos teóricos 2. Módulos prácticos 3. Módulos teórico-prácticos
4. Módulos de Formación e Orientación Laboral 5. Outros

2. *Experiencia como profesor/profesora, en anos:*

1. Menos de tres anos 2. Tres-cinco anos 3. Seis-oito anos
4. Nove-dez anos 5. Máis de dez anos

LEMBRA : 1: Totalmente en Desacordo 2: Un Pouco en Desacordo
3: Máis de Acordo que Desacordo 4: Bastante de Acordo 5: Totalmente de Acordo

3. Nas miñas clases emprego menos tempo explicando e proporcionando información, e máis tempo dirixindo debates.
4. Actualmente utilizo máis medios audiovisuais nas miñas clases.
5. Utilizo moito o sistema de pregunta-resposta porque é máis activo e menos pesado ou aburrido.
6. Na educación secundaria debería orientar ao alumnado cara unha aprendizaxe para a resolución de problemas e non tanto para a memorización.
7. Nas tutorías deixo que o alumnado fale máis que eu.
8. Intento axudar ao meu alumnado a aprender.
9. O profesorado debe axudar ao alumnado a pensar de forma crítica.
10. A función máis importante da educación é desenvolver persoas que poidan enfrentarse a unha situación laboral.
11. Un bo profesor ou profesora ten que guiar ao alumnado no proceso da aprendizaxe, de tal forma que comprenda como ten que enfocar a materia e realmente aprenda en vez de memorizar.
12. O profesorado ten que dominar a súa materia perfectamente.

LEMBRA : **1: Totalmente en Desacordo** **2: Un Pouco en Desacordo**
3: Máis de Acordo que Desacordo **4: Bastante de Acordo** **5: Totalmente de Acordo**

13. Un bo profesor ou profesora ten que preocuparse polo alumnado e estar familiarizado cos seus problemas.
14. O profesorado debería axudar ao alumnado a convertirse en persoas motivadas e adultas.
15. O profesorado debe ensinar ao alumnado os coñecementos básicos da súa materia.
16. A función do profesorado é transmitir o que sabe ao seu alumnado.
17. Ao rematar o curso, o alumnado ten que ser capaz de analizar unha situación/problema e manifestar un pensamento lóxico e racional.
18. Fomento que o alumnado pregunte.
19. Deberíamos preparar ao alumnado para a súa futura profesión ou carreira.
20. Oriento máis ao alumnado para que aprenda que para que *trague cousas á forza*.
21. Ao rematar a secundaria, o alumnado debería sentirse seguro na especialidade que elixa.
22. O bo profesor ou profesora debe darse conta das necesidades do alumnado.
23. Melloro a presentación da información nas miñas clases utilizando medios audiovisuais.
24. Un profesor ou profesora debe impartir información ao alumnado.
25. Un bo profesor ou profesora ten interese no alumnado e preocúpase polo seu benestar.
26. O coñecemento profundo da súa materia é vital para calquera docente.
27. As e os docentes deben ser persoas con recursos en canto a información, tanto dándoa como compartíndoa.
28. A institución escolar ten que producir bos aprendices que poidan continuar aprendendo cando a deixen.
29. A boa profesora ou profesor é quen estimula o interese do alumnado na súa materia.
30. Fago uso de transparencias, que poden proporcionar un mellor achegamento ao tema.
31. Tí non podes ser un bo profesor ou profesora salvo que sexas un experto/a na túa materia.

LEMBRA :	1: Totalmente en Desacordo	2: Un Pouco en Desacordo
	3: Máis de Acordo que Desacordo	4: Bastante de Acordo
		5: Totalmente de Acordo

32. Débese preparar ao alumnado para os papeis que terán que desempeñar unha vez que deixen a institución escolar.
33. Ensinar é transmitir coñecementos.
34. Deixo que o alumnado se responsabilice da súa propia aprendizaxe.
35. Unha boa profesora ou profesor é quen facilita a aprendizaxe.
36. O bo profesorado preocúpase do alumnado e está disposto a axudalo.
37. A información só pode ser presentada de forma apropiada se se utilizan medios audiovisuais.
38. Ensinar é proporcionar un ambiente no que o alumnado aprenda.
39. A función máis importante da educación secundaria é ensinar ao alumnado a analizar problemas de forma crítica.
40. Nas miñas clases acostumo a facer debates.
41. Un profesor ou profesora con éxito é capaz de entusiasmar ao alumnado.
42. O profesorado ten que estar ao día do que está acontecendo con respecto a súa materia/area.
43. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria é producir aprendices independentes.
44. O bo profesorado é o que motiva ao alumnado para aprender.
45. Unha función importante da educación secundaria é cultivar habilidades de pensamento crítico.
46. Nas miñas clases facilito e fomento a participación do alumnado para facelas máis activas.
47. O bo profesorado debería manterse sempre ao día do seu campo de coñecemento.
48. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria é preparar ao alumnado para o seu desempeño profesional.

Moitas gracias pola túa colaboración.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Faculdade de Ciencias da Educación

CENTRO

NOME E APELIDOS (opcional)

HOME

MULLER

DATA DE HOXE
..... / /

ÁREAS/MÓDULOS

FAMILIA PROFESIONAL

FOLLA DE RESPOSTAS **C. P. E. A.**

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1	<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"/>
2	<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"/>
3	<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"/>
4	<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"/>
5	<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"/>
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
6	<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"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		37	<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"/>		38	<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"/>		39	<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"/>		40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		41	<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"/>		42	<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"/>		43	<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"/>		44	<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"/>		45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		46	<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"/>		47	<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"/>		48	<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"/>							
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
	1	2	3	4	5							
21	<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"/>							
23	<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"/>							
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
	1	2	3	4	5							
26	<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"/>							
28	<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"/>							
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							



INFORMACIÓN ESTADÍSTICA



ESTATÍSTICOS DESCRIPTIVOS XERAIS

Estadísticos descriptivos CDPFA Itens 17 a 28

Concepcións do fracaso escolar e intereses "culturais" do alunado

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetría	Curtose
17. Para min o fracaso escolar é suspender en varias materias	770	1	5	2,70	1,239	,339	-,911
18. Para min o fracaso escolar é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe	769	1	5	2,85	1,257	,218	-,971
19. Para min o fracaso escolar é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en todos os sentidos	770	1	5	2,79	1,371	,160	-1,231
20. Para min o fracaso escolar é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida	770	1	5	2,69	1,554	,273	-1,461
21. Para min o fracaso escolar é repetir curso	770	1	5	2,69	1,465	,324	-1,282
22. Para min o fracaso escolar é non acadar as cualificacións que espero ou merezo	770	1	5	2,86	1,292	,159	-1,074
23. Leo diariamente algún periódico.	770	1	5	3,00	1,471	,022	-1,385
24. Na miña casa cómprase todos os días algún periódico	770	1	5	2,72	1,627	,305	-1,535
25. Escoito habitualmente os programas informativos da radio	770	1	5	2,17	1,296	,886	-,344
26. Escoito habitualmente outros programas radiofónicos	770	1	5	3,05	1,518	-,028	-1,461
27. Gústame a TVG (Televisión Galega)	769	1	5	2,92	1,321	,076	-1,099
28. Leo normalmente algún libro de literatura galega.	767	1	5	2,13	1,226	,936	-,106
N válido (según lista)	765						

Estatísticos descritivos CDPFA Itens 29 a 42 + 45

Condições de estudo na casa

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetria	Curtose
29. Habitualmente estudio nun lugar fixo.	768	1	5	3,88	1,367	-,940	-,459
30. O espacio/lugar que dispoño é adecuado.	770	1	5	3,95	1,210	-,964	-,146
31. As condicións de luminosidade son boas.	770	1	5	4,29	1,039	-1,596	1,957
32. A mesa que utilizo está libre de materiais que podan distraerme.	769	1	5	3,43	1,399	-,417	-1,107
33. Cando me poño a estudar teño a man todo o que podo necesitar	770	1	5	3,68	1,254	-,649	-,644
34. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia.	770	1	5	2,19	1,151	,777	-,212
35. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias.	770	1	5	1,37	1,031	2,800	6,495
36. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.	770	1	5	3,60	1,250	-,445	-,910
37. Acudo á Biblioteca do centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.	770	1	5	2,62	1,510	,381	-1,315
38. Meu pai/miña nai ou a familia diariamente pregúntanme sobre os deberes que debo facer na casa.	770	1	5	2,77	1,428	,167	-1,283
39. Meu pai/miña nai ou a familia exíxenme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír cos amigos/as...).	770	1	5	2,53	1,432	,460	-1,121
40. Meu pai/miña nai ou a familia sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar.	768	1	5	3,55	1,456	-,566	-1,056
41. Son eu quen decide cando e como estudar.	770	1	5	4,37	1,069	-1,795	2,493
42. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademáis do libro de texto.	770	1	5	2,66	1,377	,267	-1,175
45. Xeralmente son eu quen elixe as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...).	767	1	5	4,51	1,032	-2,245	4,135
N válido (según lista)	763						

Estatísticos descritivos CDPFA Itens 43 a 56 (-45)

Atitudes familiares ante o estudo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetria	Curtose
43. Meu pai/miña nai ou a familia acuden ao centro cando o tutor ou tutora os chama.	769	1	5	4,32	1,245	-1,782	1,844
44. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente acuden ao centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias.	769	1	5	2,64	1,342	,314	-1,048
46. Meu pai/miña nai ou a familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.	769	1	5	3,14	1,197	-,064	-,908
47. Meu pai/miña nai ou a familia recompénsanme ou elóxianme cando obteño boas notas.	769	1	5	3,25	1,399	-,208	-1,217
48. Me pai/miña nai ou a familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase.	768	1	5	2,99	1,615	,042	-1,586
49. Meu pai/miña nai ou a familia normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas.	769	1	5	2,62	1,364	,306	-1,134
50. Meu pai/miña nai ou a familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase.	766	1	5	1,74	,991	1,402	1,585
51. Meu pai/miña nai ou a familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.	770	1	5	4,31	,958	-1,464	1,712
52. Meu pai/miña nai ou a familia cren que co meu esforzo e traballo podo mellorar as calificacións.	769	1	5	4,26	1,018	-1,401	1,381
53. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que seguir estudiando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo.	769	1	5	4,40	1,231	-2,036	2,744
54. Meu pai/miña nai ou a familia esperan que cuando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade.	768	1	5	2,60	1,462	,446	-1,164
55. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos.	766	1	5	3,38	1,281	-,269	-,969
56. Mau pai/miña nai ou a familia gustaríanlles que no futuro me adicase á profesión que ten meu pai ou miña nai.	767	1	5	1,76	1,220	1,564	1,287
N válido (según lista)	756						

Estatísticos descritivos CDPFA Itens 57 a 70

Metas académicas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetria	Curtose
57. Esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.	767	1	5	3,99	1,107	-,932	,114
58. Esfórzome nos meus estudos porque me resulta interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.	767	1	5	4,20	,953	-1,068	,545
59. Esfórzome nos meus estudos porque me gusta e interesa o que estou estudiando.	767	1	5	4,29	1,001	-1,387	1,284
60. Esfórzome nos meus estudos porque me sinto moi bien cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo.	768	1	5	4,55	,823	-2,146	4,849
61. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser o que mellor notas saque.	770	1	5	3,00	1,315	,033	-1,054
62. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas.	769	1	5	3,50	1,327	-,513	-,865
63. Esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o intelixente que son.	770	1	5	2,64	1,295	,379	-,885
64. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a y alabado/a por parte da miña nai e meu pai.	770	1	5	3,23	1,358	-,159	-1,163
65. Esfórzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai e meu pai.	770	1	5	2,70	1,491	,338	-1,284
66. Esfórzome nos meus estudos porque quero finalizar ben os meus estudos actuais.	770	1	5	4,73	,686	-3,085	10,382
67. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir un bon traballo no futuro.	769	1	5	4,85	,456	-4,101	21,569
68. Esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.	769	1	5	4,25	1,334	-1,613	1,094
69. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro.	768	1	5	4,51	,877	-1,952	3,544
70. Esfórzome nos meus estudos para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia.	770	1	5	3,42	1,481	-,410	-1,217
N válido (según lista)	763						

Estadísticos descriptivos EACM

	N	Mínimo	Máximo	Mé debate	Desv. típ.	Asimetría	Curtose
1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.	768	1	5	2,78	1,332	,315	-1,025
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad	768	1	5	3,44	1,047	-,213	-,570
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.	768	1	5	3,34	1,292	-,175	-1,082
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.	768	1	5	2,40	1,149	,636	-,298
5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.	768	1	5	3,26	1,179	-,213	-,794
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.	768	1	5	4,00	1,128	-1,049	,312
7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.	768	1	5	2,66	1,240	,315	-,886
8. A veces consigo buenas notas sólo porque el material de estudio es fácil de aprender.	768	1	5	3,38	1,194	-,293	-,770
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.	767	1	5	3,62	1,040	-,344	-,466
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.	764	1	5	3,62	1,255	-,550	-,700
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.	768	1	5	2,62	1,156	,452	-,499
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.	768	1	5	3,77	1,064	-,671	-,079
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.	767	1	5	3,84	1,128	-,772	-,219
14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.	768	1	5	2,66	1,216	,360	-,798
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.	768	1	5	2,66	1,155	,351	-,642
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.	768	1	5	3,23	1,119	-,175	-,640
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.	768	1	5	3,55	1,104	-,353	-,568
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.	767	1	5	2,46	1,146	,654	-,310
19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.	768	1	5	3,77	1,085	-,688	-,153
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se	768	1	5	3,14	1,199	-,092	-,858

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.	768	1	5	2,16	1,072	,985	,546
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.	767	1	5	2,82	1,190	,329	-,735
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.	768	1	5	4,06	,990	-,924	,350
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.	767	1	5	2,28	1,053	,728	,093
N válido (según lista)	759						

Estadísticos descriptivos CEPA

	N	Mínimo	Máximo	Méda	Desv. típ.	Asimetría	Curtose
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.	768	1	5	2,26	1,328	,802	-,534
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.	768	1	5	3,59	1,039	-,465	-,271
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.	768	1	5	3,29	1,221	-,148	-,950
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra	768	1	5	3,08	1,210	,087	-,946
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real	767	1	5	3,38	1,232	-,307	-,893
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto	768	1	5	2,58	1,218	,364	-,838
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.	767	1	5	3,42	1,144	-,362	-,549
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	764	1	5	3,14	1,209	-,097	-,846
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios	767	1	5	4,05	1,010	-1,046	,693
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas	767	1	5	3,34	1,275	-,276	-,994
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.	767	1	5	2,64	1,122	,317	-,558
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca	767	1	5	3,09	1,263	-,054	-1,070
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	768	1	5	4,32	,980	-1,510	1,778
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas	768	1	5	4,04	,935	-,889	,518
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as	767	1	5	1,84	1,069	1,266	,924
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.	767	1	5	3,16	1,199	,038	-,825
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema	767	1	5	3,24	1,061	-,209	-,447
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan	766	1	5	3,14	1,148	-,031	-,781
19. Incluso, cuando estudio duro par aun examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.	767	1	5	3,09	1,282	-,083	-1,049
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante	767	1	5	3,60	1,173	-,530	-,540
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.	767	1	5	2,21	1,295	,852	-,382

22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar	767	1	5	3,40	1,160	-,216	-,823
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras	767	1	5	3,44	1,060	-,391	-,324
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas	767	1	5	2,45	1,049	,507	-,237
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas	767	1	5	3,28	1,233	-,148	-,863
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo	766	1	5	2,40	1,193	,734	-,286
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia	767	1	5	3,40	1,081	-,234	-,505
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema	767	1	5	2,91	1,231	,054	-,888
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos	767	1	5	2,54	1,076	,442	-,365
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.	766	1	5	3,48	1,150	-,341	-,718
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo	766	1	5	3,50	1,203	-,319	-,877
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios	766	1	5	3,70	1,101	-,555	-,380
33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar	766	1	5	2,48	1,216	,460	-,742
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	766	1	5	2,87	1,204	,263	-,759
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averigunado más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases	766	1	5	2,31	1,051	,692	,006
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer	766	1	5	2,89	1,139	,157	-,673
N válido (según lista)	758						

Estatísticos descritivos ESAVA-2

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetria	Curtose
1. En xeral, son un/a fracasado/a	766	1	6	5,45	1,094	-2,212	4,557
2. Encántanme as clases de matemáticas	766	1	6	2,97	1,806	,360	-1,255
3. As linguas son das mellores asignaturas	766	1	6	2,97	1,450	,336	-,623
4. Son mal estudante na maioría das materias	766	1	6	4,16	1,405	-,484	-,468
5. Desfruto cos deportes e a ximnasia	765	1	6	4,94	1,483	-1,340	,768
6. Os demais pensan que son guapo/a	765	1	6	3,55	1,577	-,051	-,893
7. Os meus pais compréndenme	766	1	6	4,41	1,529	-,753	-,386
8. Os demais poden fiarse de min, fago sempre o que está ben	765	1	6	4,88	1,111	-1,083	1,327
9. Son feliz a maior parte do tempo	765	1	6	4,71	1,290	-,970	,490
10. Os chicos/as burlan-se de min con frecuencia	766	1	6	5,17	1,167	-1,591	2,143
11. Teño menos amigos/as do meu mesmo sexo que a maioría da xente	766	1	6	4,77	1,556	-1,067	-,037
12. Teño moitos amigos/as do sexo oposto	766	1	6	4,56	1,441	-,772	-,248
13. Non teño moitas cousas das que estar orgulloso/a	765	1	6	4,36	1,536	-,661	-,594
14. Odio as matemáticas	766	1	6	3,43	2,004	,013	-1,595
15. O traballo nas clases de linguas é facilísimo para min	766	1	6	2,95	1,453	,320	-,687
16. A maioría das materias son difíciles para min	766	1	6	4,05	1,338	-,391	-,256
17. Correndo son bastante lento/a	766	1	6	4,40	1,564	-,749	-,435
18. Teño un rostro bonito	766	1	6	3,85	1,456	-,191	-,698
19. Enténdome ben cos meus pais	766	1	6	4,53	1,482	-,838	-,221
20. Sempre digo a verdade	766	1	6	4,46	1,289	-1,006	,813
21. Frecuentemente encóntrome deprimido/a e baixo de moral	766	1	6	4,39	1,533	-,659	-,583
22. A maioría dos rapaces/as queren que eu sexa amigo/a seu	764	1	6	3,93	1,252	-,307	-,161
23. Teño amigos/as con facilidade entre a xente do meu propio sexo	765	1	6	4,60	1,263	-,736	,126
24. Obteño moita atención das persoas do sexo oposto	766	1	6	4,08	1,369	-,333	-,526
25. En xeral agrádame ser da forma que son	766	1	6	5,14	1,140	-1,473	2,113
26. Fago mal os exames de matemáticas	766	1	6	3,51	1,769	-,096	-1,309
27. Encántanme as clases de linguas	766	1	6	2,89	1,589	,406	-,875
28. Fago ben os exames da maioría das materias	766	1	6	3,57	1,200	-,243	,027
29. Son bon/boa en actividades como os deportes e a ximnasia	766	1	6	4,49	1,554	-,821	-,340
30. Son atractivo/a físicamente	765	1	6	3,74	1,527	-,211	-,756
31. Non me agradan moito os meus pais	766	1	6	5,23	1,223	-1,685	2,169
32. Conto mentiras con moita frecuencia	766	1	6	5,20	1,129	-1,717	2,909
33. Síntome confuso/a e desorientado/a	766	1	6	4,75	1,351	-,974	,282
34. Non me entendo ben coas chicas/os	766	1	6	5,05	1,285	-1,407	1,300
35. Desfruto compartiendo o tempo cos amigos/as do meu mesmo sexo	765	1	6	4,88	1,250	-1,144	,866

36. Non son popular coas persoas do sexo oposto	766	1	6	3,85	1,596	-,345	-,864
37. En xeral, teño moitas cousas das que estar orgulloso/a	766	1	6	4,45	1,458	-,744	-,222
38. As matemáticas son unha das miñas materias preferidas	766	1	6	2,76	1,925	,567	-1,250
39. Obteño bons resultados nas linguas	766	1	6	3,15	1,488	,111	-,867
40. Son bon/boa na maioría das materias	766	1	6	3,39	1,204	-,205	-,118
41. Son torpe en actividades semellantes a ximnasia e deportes	763	1	6	5,04	1,435	-1,534	1,432
42. Son feo/a	763	1	6	4,76	1,417	-,959	,068
43. Teño moitas discusións cos meus pais	763	1	6	4,42	1,534	-,759	-,389
44. Algunhas veces digo mentiras para saír de problemas	762	1	6	3,83	1,592	-,283	-,964
45. Desánimome con moita facilidade	763	1	6	3,85	1,680	-,262	-1,081
46. Fago amigas/os fácilmente	762	1	6	4,70	1,347	-,852	,072
47. Teño bons amigos/as do meu propio sexo	763	1	6	5,16	1,206	-1,591	2,162
48. Para min é importante ser popular entre as persoas do sexo oposto	763	1	6	3,27	1,726	,111	-1,212
49. A maioría das cousas que fago, fágoas ben	763	1	6	4,16	1,179	-,440	,224
50. Realizo ben os exames de matemáticas	763	1	6	2,91	1,714	,338	-1,180
51. Nas clases de linguas aprendo as cousas rapidamente	763	1	6	3,12	1,467	,192	-,718
52. Teño problemas coa maioría das materias	763	1	6	4,15	1,311	-,452	-,156
53. Son mellor que a maioría dos meus amigos/as en actividades como deportes e ximnasia	763	1	6	3,21	1,591	,156	-,991
54. Ninguén pensa que son guapo/a	763	1	6	4,72	1,405	-1,004	,304
55. Con frecuencia os meus pais están descontentos co que fago	763	1	6	4,55	1,506	-,824	-,314
56. Algunhas veces engano á xente	763	1	6	4,88	1,318	-1,398	1,558
57. Estou alegre case todo o tempo	763	1	6	4,55	1,458	-,909	,038
58. A maioría dos chicos/as intentan evitarme	763	1	6	5,26	1,094	-1,792	3,250
59. Comparto moito tempo coas persoas do meu propio sexo	763	1	6	4,48	1,354	-,639	-,283
60. Nengunha das cousas que fago parece ir ben	762	1	6	4,66	1,442	-1,038	,246
61. Desfruto estudando para as materias de matemáticas	763	1	6	2,43	1,692	,875	-,552
62. Fago mal os exames nos que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas	762	1	6	3,91	1,502	-,409	-,655
63. Teño malos resultados na maioría das asignaturas	763	1	6	4,22	1,377	-,586	-,215
64. Son capaz de correr moito tempo sen parar	761	1	6	3,49	1,708	-,006	-1,212
65. Teño un corpo bonito	763	1	6	3,71	1,563	-,207	-,849
66. Resúltame difícil charlar cos meus pais	763	1	6	4,61	1,629	-,938	-,331
67. Son honesto/a	761	1	6	4,99	1,253	-1,431	1,683
68. Son unha persoa feliz	763	1	6	4,99	1,267	-1,372	1,508
69. As chicas/os encóntranme aburrido/a	763	1	6	5,02	1,228	-1,453	1,821
70. É importante para min ter moitos amigos/as do meu propio sexo	763	1	6	4,24	1,557	-,579	-,649
N válido (según lista)	751						

Estatísticos descritivos CPEA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.	Asimetría	Curtose
3. Nas miñas clases emprego menos tempo explicando e proporcionando información, e máis tempo dirixindo debates.	99	1	5	2,19	1,056	,825	,296
4. Actualmente utilizo máis medios audiovisuais nas miñas clases.	100	1	5	3,29	1,373	-,397	-1,063
5. Utilizo moito o sistema de pregunta-resposta porque e máis activo e menos pesado ou aburrido.	102	1	5	3,60	1,137	-,392	-,838
6. Na educación secundaria deberíase orientar ó alumnado cara unha aprendizaxe para a resolución de problemas e non tanto para a memorización.	101	1	5	4,08	1,083	-,882	-,376
7. Nas tutorías deixo que o alumnado fale máis que eu.	93	1	5	3,72	1,004	-,529	-,199
8. Intento axudar ó meu alumnado a aprender.	101	2	5	4,66	,571	-1,827	4,099
9. O profesorado debe axudar ó alumnado a pensar de forma crítica.	102	2	5	4,58	,652	-1,502	1,964
10. A función máis importante da educación e desenvolver persoas que poidan enfrentarse a unha situación laboral.	101	1	5	3,95	1,126	-,845	-,199
11. Un bo profesor ou profesora ten que guiar ó alumnado no proceso da aprendizaxe, de tal forma que comprenda como ten que enfocar a materia e realmente aprenda en vez de memorizar.	101	2	5	4,47	,742	-1,300	1,159
12. O profesorado ten que dominar a súa materia perfectamente.	102	2	5	4,39	,810	-1,294	1,133
13. Un bo profesor ou profesora ten que preocuparse polo alumnado e estar familiarizado cos seus problemas.	102	1	5	4,05	,905	-,751	,237
14. O profesorado debería axudar o alumnado a converterse en persoas motivadas e adultas.	102	2	5	4,48	,714	-1,346	1,582
15. O profesorado debe ensinar ó alumnado os coñecementos básicos da súa materia.	102	1	5	4,49	,853	-1,824	3,139
16. A función do profesorado e transmitir o que sabe o seu alumnado.	102	1	5	3,71	1,113	-,402	-1,014
17. Ó rematar o curso, o alumnado ten que ser capaz de analizar unha situación/problema e manifestar un pensamento lóxico e racional.	101	2	5	4,40	,679	-,882	,448
18. Fomento que o alumnado pregunte.	102	2	6	4,42	,750	-1,017	,849
19. Deberíamos preparar o alumnado para a súa futura profesión ou carreira.	101	1	5	4,31	,857	-1,321	1,799
20. Oriento máis ó alumnado para que aprenda que para que trague cousas á forza.	102	1	5	4,33	,916	-1,980	4,787
21. O rematar a secundaria, o alumnado debería sentirse seguro na especialidade que elixa.	101	2	5	4,10	,900	-,618	-,589
22. O bo profesor ou profesora debe darse conta das necesidades do alumnado.	102	2	5	4,23	,782	-,548	-,754
23. Melloro a presentación da información nas miñas clases utilizando medios audiovisuais.	102	1	5	3,52	1,167	-,468	-,483
24. Un profesor ou profesora debe impartir información o alumnado.	102	1	5	4,01	,895	-,779	,424
25. Un bo profesor ou profesora ten interese no alumnado e preocupase polo seu benestar.	102	1	5	4,13	,897	-,843	,372
26. O coñecemento profundo da súa materia e vital para calquera docente.	102	2	5	4,18	,916	-,833	-,278
27. As e os docentes deben ser persoas con recursos a nivel de infonnación, tanto dándoa como compartíndoa.	102	1	5	4,53	,699	-1,877	5,408

28. A institución escolar ten que producir bos aprendices que poidan continuar aprendendo cando a deixen.	99	2	5	4,56	,785	-1,864	2,904
29. A boa profesora ou profesor e quen estimula o interese do alumnado na súa materia.	101	2	5	4,44	,740	-1,056	,197
30. Fago uso de transparencias (acetatos) que poden proporcionar un mellor acercamento o tema.	102	1	5	3,14	1,335	-,282	-1,048
31. Ti non podes ser un bo profesor ou profesora alomenos que sexas un expertola na túa materia.	102	1	5	2,99	1,094	-,027	-,537
32. Débese preparar o alumnado para os papeis que terán que desempeñar unha vez que deixen a institución escolar.	102	2	5	3,99	,980	-,688	-,511
33. Ensinar e transmitir coñecementos.	101	1	5	3,25	1,152	-,261	-,729
34. Deixo que o alumnado se responsabilice da súa propia aprendizaxe.	102	1	5	3,00	,890	,086	-,747
35. Unha boa profesora ou profesor e quen facilita a aprendizaxe.	102	2	5	4,23	,831	-,868	,119
36. O bo profesorado preocupase do alumnado e está disposto a axudalo.	102	1	5	4,22	,908	-1,173	1,107
37. A información so pode ser presentada de forma apropiada se se utilizan medios audiovisuais.	102	1	5	2,23	,943	,398	-,361
38. Ensinar e proporcionar un ambiente no que o alumnado aprenda.	102	1	5	3,97	,928	-,928	,909
39. A función máis importante da educación secundaria e ensinar o alumnado a analizar problemas de forma crítica.	101	1	5	3,49	,923	,044	-,455
40. Nas miñas clases acostumo a facer debates.	101	1	5	2,96	1,067	,030	-,688
41. Un profesor ou profesora con éxito e capaz de entusiasmar o alumnado.	101	2	5	3,76	,950	-,217	-,908
42. O profesorado ten que estar o corrente do que está acontecendo con respecto a súa materia/área.	101	3	5	4,60	,618	-1,315	,661
43. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e producir aprendices independentes.	101	1	5	3,57	1,043	-,364	-,641
44. O bo profesorado é o que motiva ó alumnado para aprender.	102	2	5	4,27	,747	-,642	-,420
45. Unha función importante da educación secundaria e cultivar habilidades de pensamento crítico.	101	2	5	3,99	,933	-,508	-,716
46. Nas miñas clases facilito e fomento a participación do alumnado para facelas máis activas.	102	2	5	4,14	,868	-,642	-,495
47. O bo profesorado debería manterse o corrente sempre do seu campo de coñecemento.	101	2	5	4,54	,625	-1,300	1,809
48. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e preparar ó alumnado para o seu desempeño profesional.	102	1	5	3,68	1,153	-,363	-,881
N válido (según lista)	82						

ANÁLISES FACTORIAIS

Análise factorial CDPFA: Itens 17 a 28

Concepcións do fracaso escolar e Intereses "culturais" do alunado

Comunalidades

	Inicial	Extracción
17. Para min o fracaso escolar é suspender en varias materias	1,000	,524
18. Para min o fracaso escolar é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe	1,000	,537
19. Para min o fracaso escolar é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en todos os sentidos	1,000	,629
20. Para min o fracaso escolar é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida	1,000	,512
21. Para min o fracaso escolar é repetir curso	1,000	,671
22. Para min o fracaso escolar é non acadar as cualificacións que espero ou merezo	1,000	,520
23. Leo diariamente algún periódico.	1,000	,625
24. Na miña casa cómprase todos os días algún periódico	1,000	,620
25. Escoito habitualmente os programas informativos da radio	1,000	,533
26. Escoito habitualmente outros programas radiofónicos	1,000	,576
27. Gústame a TVG (Televisión Galega)	1,000	,648
28. Leo normalmente algún libro de literatura galega.	1,000	,590

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada
1	1,834	15,285	15,285	1,834	15,285	15,285	1,559	12,992	12,992
2	1,567	13,057	28,341	1,567	13,057	28,341	1,526	12,715	25,707
3	1,444	12,029	40,370	1,444	12,029	40,370	1,411	11,755	37,462
4	1,082	9,020	49,390	1,082	9,020	49,390	1,324	11,032	48,494
5	1,060	8,832	58,223	1,060	8,832	58,223	1,167	9,728	58,223
6	,894	7,446	65,669						
7	,855	7,129	72,798						
8	,787	6,559	79,356						
9	,715	5,956	85,313						
10	,633	5,274	90,587						
11	,589	4,910	95,497						
12	,540	4,503	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
24. Na miña casa cómprase todos os días algún periódico	,772				
23. Leo diariamente algún periódico.	,744				
19. Para min o fracaso escolar é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en todos os sentidos		,784			
18. Para min o fracaso escolar é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe		,657			
20. Para min o fracaso escolar é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida		,650			
21. Para min o fracaso escolar é repetir curso			,802		
22. Para min o fracaso escolar é non acadar as cualificacións que espero ou merezo			,630		
17. Para min o fracaso escolar é suspender en varias materias	-,354		,561		
26. escoito habitualmente outros programas radiofónicos				,750	
25. escoito habitualmente os programas informativos da radio				,667	
27. Gústame a TVG (Televisión Galega)					,759
28. Leo normalmente algún libro de literatura galega.					,734

Método de extracción: Análise de componentes principais.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

- F I : Interese polos periódicos diários
 F II : Concepción formativa do fracaso escolar
 F III : Concepción institucional do fracaso escolar
 F IV : Interese polos programas de rádio
 F V : Interese pola TV e literatura galegas

Análise factorial CDPFA Itens 29 a 42 (+45)

Condições de estudo na casa

Comunalidades

	Inicial	Extracción
29. Habitualmente estudio nun lugar fixo.	1,000	,355
30. O espacio/lugar que dispoño é adecuado.	1,000	,667
31. As condicións de luminosidade son boas.	1,000	,617
32. A mesa que utilizo está libre de materiais que podan distraerme.	1,000	,404
33. Cando me poño a estudar teño a man todo o que podo necesitar.	1,000	,460
34. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia.	1,000	,523
35. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias.	1,000	,265
36. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.	1,000	,350
37. Acudo á Biblioteca do centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.	1,000	,599
38. Meu pai/miña nai ou a familia diariamente pregúntanme sobre os deberes que debo facer na casa.	1,000	,563
39. Meu pai/miña nai ou a familia exíxennme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír co amigos/as...).	1,000	,632
40. Meu pai/miña nai ou a familia sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar.	1,000	,485
41. Son eu quen decide cando e como estudar.	1,000	,502
42. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademáis do libro de texto.	1,000	,360
45. Xeralmente son eu quen elixe as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...).	1,000	,621

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas saturacións ao cadrado da extracción			Suma saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada
1	2,976	19,842	19,842	2,976	19,842	19,842	2,563	17,086	17,086
2	2,009	13,392	33,234	2,009	13,392	33,234	2,186	14,572	31,657
3	1,346	8,976	42,210	1,346	8,976	42,210	1,378	9,188	40,846
4	1,072	7,144	49,354	1,072	7,144	49,354	1,276	8,508	49,354
5	,981	6,539	55,893						
6	,908	6,054	61,947						
7	,873	5,818	67,765						
8	,811	5,408	73,173						
9	,711	4,737	77,910						
10	,695	4,633	82,543						
11	,645	4,298	86,840						
12	,598	3,990	90,830						
13	,577	3,848	94,679						
14	,422	2,812	97,491						
15	,376	2,509	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
30. O espacio/lugar que dispoño é adecuado.	,808			
31. As condicións de luminosidade son boas.	,741			
33. Cando me poño a estudar teño a man todo o que podo necesitar.	,612			
32. A mesa que utilizo está libre de materiais que podan distraerme.	,602			
29. Habitualmente estudio nun lugar fixo.	,557			
39. Meu pai/miña nai ou a familia exíxenme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír cos amigos/as...).		,749		
38. Meu pai/miña nai ou a familia diariamente pregúntanme sobre os deberes que debo facer na casa.		,744		
40. Meu pai/miña nai ou a familia sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar.		,675		
42. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademáis do libro de texto.		,586		
36. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.	,345	,397		
37. Acudo á Biblioteca do centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.			,724	
34. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia.	,341		,600	
35. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias.			,433	
45. Xeralmente son eu quen elixe as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...).				,768
41. Son eu quen decide cando e como estudar.				,652

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Condicións materiais do estudo
 F II : Control familiar e axudas familiares no estudo
 F III : Uso de recursos, organización e reforzo de materias
 F IV : Autonomía nas decisións sobre o estudo

Análise factorial CDPFA Itens 43 a 56 (-45)

Atitudes familiares ante o estudo

Comunalidades

	Inicial	Extracción
43. Meu pai/miña nai ou a familia acuden ao centro cando o tutor ou a tutora os chama.	1,000	,648
44. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente acuden ao centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias.	1,000	,643
46. Meu pai/miña nai ou a familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.	1,000	,630
47. Meu pai/miña nai ou a familia recompénsanme ou elóxianme cando obteño boas notas.	1,000	,574
48. Me pai/miña nai ou a familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase.	1,000	,435
49. Meu pai/miña nai ou a familia normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas.	1,000	,554
50. Meu pai/miña nai ou a familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase.	1,000	,506
51. Meu pai/miña nai ou a familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.	1,000	,703
52. Meu pai/miña nai ou a familia cren que co meu esforzo e traballo poden mellorar as calificacións.	1,000	,627
53. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que seguir estudando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo.	1,000	,426
54. Meu pai/miña nai ou a familia esperan que cando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade.	1,000	,716
55. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos.	1,000	,392
56. Meu pai/miña nai ou a familia gustaríalles que no futuro me adicase á profesión que ten meu pai ou miña nai.	1,000	,454

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada
1	2,138	16,443	16,443	2,138	16,443	16,443	1,692	13,018	13,018
2	1,694	13,034	29,477	1,694	13,034	29,477	1,652	12,706	25,724
3	1,282	9,863	39,340	1,282	9,863	39,340	1,411	10,855	36,579
4	1,127	8,665	48,006	1,127	8,665	48,006	1,375	10,579	47,159
5	1,068	8,216	56,222	1,068	8,216	56,222	1,178	9,063	56,222
6	,976	7,506	63,728						
7	,898	6,905	70,634						
8	,841	6,472	77,106						
9	,771	5,928	83,034						
10	,639	4,918	87,952						
11	,592	4,558	92,509						
12	,501	3,855	96,364						
13	,473	3,636	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
51. Meu pai/miña nai ou a familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.	,827				
52. Meu pai/miña nai ou a familia cren que co meu esforzo e traballo podo mellorar as calificacións.	,762				
53. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que seguir estudiando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo.	,421		,375		
49. Meu pai/miña nai ou a familia normalmente recompénsanme ou elóxianme cando me esforzo, aínda que non obteña boas notas.		,694			
47. Meu pai/miña nai ou a familia recompénsanme ou elóxianme cando obteño boas notas.		,675			
48. Me pai/miña nai ou a familia nunca comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase.		,582			
46. Meu pai/miña nai ou a familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.			,740		
55. Meu pai/miña nai ou a familia pensan que non terei problemas para traballar unha vez que remate os meus estudos.			,588		
50. Meu pai/miña nai ou a familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase.		,305	,542		
44. Meu pai/miña nai ou a familia habitualmente acuden ao centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias.				,763	
43. Meu pai/miña nai ou a familia acuden ao centro cando o tutor ou a tutora os chama.				,762	
54. Meu pai/miña nai ou a familia esperan que cuando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade.					,759
56. Meu pai/miña nai ou a familia gustaríalles que no futuro me adicase á profesión que ten meu pai ou miña nai.					,590

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Confianza familiar nas capacidades e esforzo
 F II : Reforzos familiares do rendemento (e non comparacións)
 F III : Satisfacción familiar cos resultados
 F IV : Colaboración familiar co centro escolar
 F V : Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional

Análise factorial CDPFA Itens 57 a 70

Metas académicas

Comunalidades

	Inicial	Extracción
57. Esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.	1,000	,565
58. Esfórzome nos meus estudos porque me resulta interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.	1,000	,646
59. Esfórzome nos meus estudos porque me gusta e interesa o que estou estudiando.	1,000	,525
60. Esfórzome nos meus estudos porque me sinto moi bien cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo.	1,000	,505
61. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser o que mellor notas saque.	1,000	,397
62. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas.	1,000	,487
63. Esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o intelixente que son.	1,000	,639
64. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a y alabado/a por parte da miña nai e meu pai.	1,000	,634
65. Esfórzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai e meu pai.	1,000	,482
66. Esfórzome nos meus estudos porque quero finalizar ben os meus estudos actuais.	1,000	,463
67. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir un bon traballo no futuro.	1,000	,592
68. Esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.	1,000	,333
69. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro.	1,000	,411
70. Esfórzome nos meus estudos para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia.	1,000	,268

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada
1	3,294	23,532	23,532	3,294	23,532	23,532	2,764	19,744	19,744
2	2,175	15,537	39,070	2,175	15,537	39,070	2,436	17,398	37,141
3	1,478	10,555	49,625	1,478	10,555	49,625	1,748	12,483	49,625
4	,977	6,976	56,601						
5	,864	6,172	62,773						
6	,826	5,902	68,675						
7	,758	5,418	74,092						
8	,677	4,839	78,931						
9	,664	4,746	83,678						
10	,564	4,029	87,707						
11	,520	3,717	91,423						
12	,427	3,048	94,471						
13	,402	2,870	97,342						
14	,372	2,658	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
64. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a y alabado/a por parte da miña nai e meu pai.	,795		
63. Esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o intelixente que son.	,793		
65. Esfórzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai e meu pai.	,684		
62. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas.	,664		
61. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser o que mellor notas saque.	,561		
70. Esfórzome nos meus estudos para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia.	,444		
58. Esfórzome nos meus estudos porque me resulta interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.		,802	
57. Esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.		,745	
59. Esfórzome nos meus estudos porque me gusta e interesa o que estou estudando.		,721	
60. Esfórzome nos meus estudos porque me sinto moi bien cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo.		,692	
67. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir un bon traballo no futuro.			,755
66. Esfórzome nos meus estudos porque quero finalizar ben os meus estudos actuais.			,629
69. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro.			,594
68. Esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.			,572

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Metas de reforzo social
 F II : Metas de aprendizaxe
 F III : Metas de logro

Análise factorial Subescalas EACM

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Subescala EACM: Atribuíción à Facilitade das Matérias, do Alto Rendimento Académico	1,000	,530
Subescala EACM: Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento Académico	1,000	,359
Subescala EACM: Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento Académico	1,000	,456
Subescala EACM: Atribuíción à Sorte, do Rendimento Académico	1,000	,690
Subescala EACM: Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento Académico	1,000	,623
Subescala EACM: Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Académico	1,000	,447
Subescala EACM: Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento Académico	1,000	,354

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas saturacións ao cadrado da extracción			Suma saturaciones ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	2,052	29,318	29,318	2,052	29,318	29,318	2,038	29,112	29,112
2	1,406	20,092	49,411	1,406	20,092	49,411	1,421	20,298	49,411
3	1,067	15,243	64,653						
4	,766	10,947	75,600						
5	,650	9,290	84,890						
6	,622	8,886	93,776						
7	,436	6,224	100,000						

Matriz de componentes rotadas

	Componente	
	1	2
Subescala EACM: Atribución à Sorte, do Rendimento Académico	,822	
Subescala EACM: Atribución à Facilidade das Matérias, do Alto Rendimento Académico	,719	
Subescala EACM: Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento Académico	,674	
Subescala EACM: Atribución à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento Académico	,592	
Subescala EACM: Atribución ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento Académico		,785
Subescala EACM: Atribución ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Académico		,656
Subescala EACM: Atribución à Alta Capacidade, do Alto Rendimento Académico		,586

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Atribuícións Externas e incontrolábeis

F II : Atribuícións Internas e controlábeis

Análise factorial EACM

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.	1,000	,315
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad	1,000	,677
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.	1,000	,444
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.	1,000	,516
5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.	1,000	,328
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.	1,000	,582
7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.	1,000	,462
8. A veces consigo buenas notas sólo porque el material de estudio es fácil de aprender.	1,000	,454
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.	1,000	,636
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.	1,000	,457
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.	1,000	,391
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.	1,000	,542
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.	1,000	,565
14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.	1,000	,559
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.	1,000	,421
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.	1,000	,533
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.	1,000	,373
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.	1,000	,547
19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.	1,000	,528
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.	1,000	,467
21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.	1,000	,531
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.	1,000	,512
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.	1,000	,411
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.	1,000	,485

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas saturacións ao cadrado da extracción			Suma saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	3,382	14,090	14,090	3,382	14,090	14,090	2,452	10,215	10,215
2	2,340	9,750	23,840	2,340	9,750	23,840	2,235	9,311	19,526
3	1,967	8,196	32,036	1,967	8,196	32,036	1,957	8,153	27,679
4	1,523	6,346	38,382	1,523	6,346	38,382	1,864	7,765	35,443
5	1,387	5,780	44,162	1,387	5,780	44,162	1,653	6,888	42,331
6	1,136	4,735	48,897	1,136	4,735	48,897	1,576	6,566	48,897
7	1,041	4,339	53,236						
8	,896	3,733	56,969						
9	,844	3,517	60,486						
10	,842	3,509	63,996						
11	,787	3,277	67,273						
12	,774	3,227	70,499						
13	,751	3,129	73,629						
14	,726	3,026	76,655						
15	,701	2,922	79,577						
16	,660	2,751	82,328						
17	,624	2,601	84,928						
18	,607	2,527	87,456						
19	,581	2,419	89,874						
20	,553	2,305	92,180						
21	,498	2,076	94,256						
22	,478	1,990	96,246						
23	,459	1,913	98,158						
24	,442	1,842	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesorado utiliza formas de puntuación poco exigentes.	,652					
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.	,618					-,318
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.	,551	,323				
8. A veces consigo buenas notas sólo porque el material de estudio es fácil de aprender.	,535					
1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.	,519					
5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.	,428					
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.	,414	,391				
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.	,370		,366			,362
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.		,651				
3. A veces las notas más bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.		,650				
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.		,600	-,364			
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.		,600				
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.		,534				
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.			,753			
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.			,732			
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.			,462		-,327	
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad				,813		
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.				,763		
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.				,636		,343
14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.					,676	
7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.					,642	
21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.					,568	
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.						,699
19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.						,660

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Atribuição à Sorte e à Facilidade das Matérias, do Rendimento

F II : Atribuição ao Profesorado, do Baixo Rendimento

F III : Atribuição ao Escaso Esforço, do Baixo Rendimento

F IV : Atribuição à Alta Capacidade, do Alto Rendimento

F V : Atribuição à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento

F VI : Atribuição ao Alto Esforço, do Alto Rendimento

EACM 2ª orden factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
EACM.1	1,000	,594
EACM.2	1,000	,507
EACM.3	1,000	,442
EACM.4	1,000	,417
EACM.5	1,000	,421
EACM.6	1,000	,572

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas saturacións ao cadrado da extracción			Suma saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	1,587	26,445	26,445	1,587	26,445	26,445	1,582	26,359	26,359
2	1,367	22,776	49,221	1,367	22,776	49,221	1,372	22,862	49,221
3	,990	16,508	65,730						
4	,844	14,069	79,799						
5	,650	10,828	90,627						
6	,562	9,373	100,000						

Matriz de componentes rotadas

		Componente	
		1	2
EACM.1	Atrib. à Sorte e à Facilitade das materias, do Rendimento	,770	
EACM.2	Atrib. ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,712	
EACM.5	Atrib. à Escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	,649	
EACM.6	Atrib. ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento		,756
EACM.3	Atrib. ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento		,646
EACM.4	Atrib. à Alta Capacidade, do Alto Rendimento		,617

F I : Atribuícións Incontrolábeis e Externas

F II : Atribuícións Controlábeis e Internas

Análise factorial Subescalas CEPA

Comunalidades

	Inicial	Extracción
CEPAMS	1,000	,531
CEPAES	1,000	,843
CEPAMP	1,000	,558
CEPAEP	1,000	,638
CEPAML	1,000	,520
CEPAEL	1,000	,746

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas ds saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	2,622	43,706	43,706	2,622	43,706	43,706	2,604	43,402	43,402
2	1,215	20,256	63,961	1,215	20,256	63,961	1,234	20,559	63,961
3	,649	10,821	74,782						
4	,625	10,420	85,202						
5	,535	8,915	94,117						
6	,353	5,883	100,000						

Matriz de componentes rotadas

		Componente	
		1	2
CEPAEL	Estratéxias de Logro	,810	-,301
CEPAEP	Estratéxias Profundas	,788	
CEPAMP	Motivos Profundos	,737	
CEPAML	Motivos de Logro	,645	,323
CEPAMS	Motivos Superficiais	,606	,405
CEPAES	Estratéxias Superficiais		,917

F I : Aproximación/Enfoque Profunda-Logro

F II : Aproximación/Enfoque Superficial

Análise factorial CEPA

Comunalidades

	Inicial	Extracción
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.	1,000	,297
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.	1,000	,387
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.	1,000	,424
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra	1,000	,486
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real	1,000	,341
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto	1,000	,441
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.	1,000	,358
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	1,000	,225
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios	1,000	,491
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas	1,000	,329
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.	1,000	,360
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca	1,000	,379
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	1,000	,320
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas	1,000	,526
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as	1,000	,375
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.	1,000	,459
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema	1,000	,450
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan	1,000	,455
19. Incluso, cuando estudio duro par aun examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.	1,000	,504
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante	1,000	,483
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.	1,000	,420
22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar	1,000	,555
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras	1,000	,298
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas	1,000	,511
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas	1,000	,273

26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo	1,000	,275
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia	1,000	,429
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema	1,000	,404
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos	1,000	,490
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.	1,000	,324
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo	1,000	,395
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios	1,000	,457
33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar	1,000	,373
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	1,000	,357
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averigunado más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases	1,000	,474
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer	1,000	,350

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	5,645	15,681	15,681	5,645	15,681	15,681	3,054	8,484	8,484
2	2,673	7,425	23,106	2,673	7,425	23,106	2,780	7,721	16,206
3	2,043	5,674	28,780	2,043	5,674	28,780	2,414	6,705	22,910
4	1,680	4,668	33,448	1,680	4,668	33,448	2,125	5,904	28,814
5	1,304	3,622	37,069	1,304	3,622	37,069	2,088	5,801	34,615
6	1,128	3,134	40,203	1,128	3,134	40,203	2,012	5,589	40,203
7	1,063	2,952	43,155						
8	1,023	2,841	45,997						
9	1,001	2,780	48,776						
10	,983	2,731	51,507						
11	,954	2,649	54,156						
12	,917	2,546	56,702						
13	,887	2,465	59,167						
14	,858	2,384	61,551						
15	,847	2,353	63,903						
16	,811	2,252	66,155						
17	,803	2,231	68,386						
18	,789	2,191	70,577						
19	,766	2,128	72,705						
20	,727	2,018	74,723						
21	,697	1,936	76,659						
22	,684	1,900	78,559						
23	,669	1,857	80,417						
24	,641	1,781	82,198						
25	,618	1,715	83,913						
26	,602	1,671	85,584						
27	,589	1,636	87,220						
28	,581	1,613	88,833						
29	,561	1,560	90,393						
30	,554	1,540	91,933						
31	,521	1,447	93,380						
32	,512	1,421	94,801						
33	,498	1,382	96,183						
34	,480	1,333	97,516						
35	,458	1,273	98,789						
36	,436	1,211	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar	-,676					
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra	-,625					
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan	,524					
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca	,517					
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia	,516		,350			
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	-,437				,395	
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.	,421					
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos		,673				
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averigunado más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases		,626				
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto		,564				
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas	,472	,515				
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.		,494				
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer	,393	,421				
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo		,403				
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.		,303				
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios			,656			
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo			,564			
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real			,538			
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.			,421			,399
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios	,371		,405			,321
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.			,378			
19. Incluso, cuando estudio duro par aun examen, presiento que no soy capaz de				,673		

hacerlo bien.						
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema						,567
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.						,514
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas						,444
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas						,434
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema						,421
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.						,627
33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar						,581
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.						,552
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as						,461
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						,401
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante						
						,642
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas						,316
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras						
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						,313
						,638
						,416
						,338

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Enfoque Estratégico de Logro
 F II : Enfoque Estratégico Profundo-Logro
 F III : Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-Logro
 F IV : Enfoque Superficial
 F V : Enfoque Motivacional de Logro
 F VI : Enfoque Profundo

CEPA 2ª Orden factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Enfoque Estratéxico de Logro	1,000	,569
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	1,000	,412
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	1,000	,696
Enfoque Superficial	1,000	,650
Enfoque Motivacional de Logro	1,000	,476
Enfoque Profundo	1,000	,616

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	2,406	40,097	40,097	2,406	40,097	40,097	1,813	30,214	30,214
2	1,013	16,887	56,984	1,013	16,887	56,984	1,606	26,769	56,984
3	,875	14,577	71,560						
4	,654	10,900	82,460						
5	,574	9,570	92,030						
6	,478	7,970	100,000						

Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,812	
Enfoque Profundo	,785	
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,583	
Enfoque Superficial		,806
Enfoque Motivacional de Logro		,658
Enfoque Estratéxico de Logro	,391	,645

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación:
Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Orientación ao Significado

F II : Orientación à Reprodución

Análise factorial ESAVA-2 Subescalas (11)

[omitida dimensión Autoconceito Global]

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Autoconceito Área Matemática	1,000	,623
Autoconceito Área Verbal	1,000	,697
Autoconceito Académico	1,000	,499
Capacidade Física	1,000	,361
Apariência Física	1,000	,587
Relación con Pais	1,000	,499
Honestidade	1,000	,442
Estabilidade Emocional	1,000	,481
Relación con Iguais en Xeral	1,000	,625
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	1,000	,303
Relación con Iguais do Sexo Oposto	1,000	,584

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	3,022	27,469	27,469	3,022	27,469	27,469	2,531	23,010	23,010
2	1,486	13,505	40,974	1,486	13,505	40,974	1,927	17,520	40,531
3	1,193	10,843	51,817	1,193	10,843	51,817	1,242	11,286	51,817
4	1,006	9,142	60,960						
5	,847	7,701	68,661						
6	,766	6,959	75,620						
7	,714	6,495	82,116						
8	,587	5,334	87,449						
9	,501	4,554	92,003						
10	,471	4,284	96,288						
11	,408	3,712	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Apariência Física	,759		
Relación con Iguais do Sexo Oposto	,757		
Relación con Iguais en Xeral	,717	,322	
Capacidade Física	,583		
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,506		
Relación con Pais		,683	
Autoconceito Académico		,675	
Honestidade		,658	
Estabilidade Emocional	,477	,500	
Autoconceito Área Verbal		,340	,762
Autoconceito Área Matemática			-,759

Método de extracción: Análise de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Autoconceito Social Xeral
 F II : Autoconceito Privado Xeral
 F III : Autoconceito Académico Xeral

Análise factorial ESAVA-2 (omitidos os itens de Autoconceito Global: 1, 13, 25, 37, 49, 60)

Comunalidades

	Inicial	Extracción
2. Encántanme as clases de matemáticas	1,000	,819
3. As linguas son das mellores asignaturas	1,000	,640
4. Son mal estudante na maioría das materias	1,000	,493
5. Desfruto cos deportes e a ximnasia	1,000	,626
6. Os demais pensan que son guapo/a	1,000	,613
7. Os meus pais compréndenme	1,000	,631
8. Os demais poden fiarse de min, fago sempre o que está ben	1,000	,320
9. Son feliz a maior parte do tempo	1,000	,617
10. Os chicos/as burlan-se de min con frecuencia	1,000	,332
11. Teño menos amigos/as do meu mesmo sexo que a maioría da xente	1,000	,237
12. Teño moitos amigos/as do sexo oposto	1,000	,543
14. Odio as matemáticas	1,000	,723
15. O traballo nas clases de linguas é facilísimo para min	1,000	,639
16. A maioría das materias son difíciles para min	1,000	,421
17. Correndo son bastante lento/a	1,000	,514
18. Teño un rostro bonito	1,000	,681
19. Enténdome ben cos meus pais	1,000	,716
20. Sempre digo a verdade	1,000	,593
21. Frecuentemente encóntrome deprimido/a e baixo de moral	1,000	,642
22. A maioría dos rapaces/as queren que eu sexa amigo/a seu	1,000	,437
23. Teño amigos/as con facilidade entre a xente do meu propio sexo	1,000	,487
24. Obteño moita atención das persoas do sexo oposto	1,000	,526
26. Fago mal os exames de matemáticas	1,000	,609
27. Encántanme as clases de linguas	1,000	,693
28. Fago ben os exames da maioría das materias	1,000	,555
29. Son bon/boa en actividades como os deportes e a ximnasia	1,000	,738
30. Son atractivo/a físicamente	1,000	,711
31. Non me agradan moito os meus pais	1,000	,508
32. Conto mentiras con moita frecuencia	1,000	,457
33. Síntome confuso/a e desorientado/a	1,000	,458
34. Non me entendo ben coas chicas/os	1,000	,409
35. Desfruto compartindo o tempo cos amigos/as do meu mesmo sexo	1,000	,491
36. Non son popular coas persoas do sexo oposto	1,000	,414
38. As matemáticas son unha das miñas materias preferidas	1,000	,817
39. Obteño bons resultados nas linguas	1,000	,690
40. Son bon/boa na maioría das materias	1,000	,564

41. Son torpe en actividades semellantes a ximnasia e deportes	1,000	,630
42. Son feo/a	1,000	,644
43. Teño moitas discusións cos meus pais	1,000	,607
44. Algunhas veces digo mentiras para sair de problemas	1,000	,476
45. Desanímome con moita facilidade	1,000	,534
46. Fago amigas/os fácilmente	1,000	,487
47. Teño bons amigos/as do meu propio sexo	1,000	,465
48. Para min é importante ser popular entre as persoas do sexo oposto	1,000	,316
50. Realizo ben os exames de matemáticas	1,000	,777
51. Nas clases de linguas aprendo as cousas rapidamente	1,000	,660
52. Teño problemas coa maioría das materias	1,000	,553
53. Son mellor que a maioría dos meus amigos/as en actividades como deportes e ximnasia	1,000	,591
54. Ninguén pensa que son guapo/a	1,000	,536
55. Con frecuencia os meus pais están descontentos co que fago	1,000	,562
56. Algunhas veces engano á xente	1,000	,499
57. Estou alegre case todo o tempo	1,000	,602
58. A maioría dos chicos/as intentan evitarme	1,000	,420
59. Comparto moito tempo coas persoas do meu propio sexo	1,000	,498
61. Desfruto estudando para as materias de matemáticas	1,000	,804
62. Fago mal os exames nos que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas	1,000	,347
63. Teño malos resultados na maioría das asignaturas	1,000	,580
64. Son capaz de correr moito tempo sen parar	1,000	,526
65. Teño un corpo bonito	1,000	,613
66. Resúltame difícil charlar cos meus pais	1,000	,463
67. Son honesto/a	1,000	,371
68. Son unha persoa feliz	1,000	,645
69. As chicas/os encóntranme aburrido/a	1,000	,392
70. É importante para min ter moitos amigos/as do meu propio sexo	1,000	,450

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	8,733	13,646	13,646	8,733	13,646	13,646	4,501	7,033	7,033
2	5,036	7,868	21,514	5,036	7,868	21,514	4,447	6,949	13,982
3	4,500	7,031	28,545	4,500	7,031	28,545	3,618	5,653	19,634
4	3,356	5,244	33,789	3,356	5,244	33,789	3,594	5,616	25,250
5	2,621	4,095	37,884	2,621	4,095	37,884	3,409	5,327	30,577
6	2,356	3,682	41,566	2,356	3,682	41,566	3,281	5,126	35,703
7	2,078	3,247	44,813	2,078	3,247	44,813	3,255	5,085	40,788
8	1,955	3,055	47,868	1,955	3,055	47,868	2,483	3,879	44,667
9	1,824	2,850	50,719	1,824	2,850	50,719	2,481	3,877	48,544
10	1,567	2,448	53,167	1,567	2,448	53,167	2,246	3,509	52,053
11	1,386	2,166	55,333	1,386	2,166	55,333	2,099	3,279	55,333
12	1,135	1,773	57,106						
13	1,092	1,706	58,812						
14	1,039	1,624	60,435						
15	1,027	1,605	62,040						
16	,930	1,453	63,493						
17	,924	1,444	64,937						
18	,857	1,340	66,277						
19	,831	1,299	67,576						
20	,812	1,269	68,845						
21	,780	1,219	70,065						
22	,762	1,191	71,256						
23	,734	1,147	72,403						
24	,730	1,140	73,543						
25	,701	1,096	74,639						
26	,682	1,066	75,705						
27	,661	1,033	76,738						
28	,643	1,004	77,742						
29	,635	,992	78,734						
30	,624	,975	79,709						
31	,599	,935	80,645						
32	,584	,913	81,558						
33	,572	,893	82,451						
34	,556	,869	83,320						
35	,548	,856	84,175						
36	,538	,841	85,016						

37	,503	,786	85,802					
38	,500	,781	86,583					
39	,494	,771	87,354					
40	,473	,739	88,093					
41	,460	,718	88,812					
42	,436	,682	89,494					
43	,433	,676	90,170					
44	,415	,648	90,818					
45	,405	,633	91,451					
46	,394	,615	92,066					
47	,379	,592	92,658					
48	,359	,560	93,218					
49	,357	,557	93,776					
50	,351	,549	94,324					
51	,335	,524	94,848					
52	,323	,504	95,352					
53	,318	,497	95,849					
54	,308	,481	96,330					
55	,302	,472	96,802					
56	,295	,460	97,262					
57	,278	,434	97,696					
58	,261	,408	98,103					
59	,243	,380	98,483					
60	,233	,364	98,847					
61	,217	,339	99,186					
62	,195	,304	99,490					
63	,170	,266	99,757					
64	,156	,243	100,000					

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2. Encántanme as clases de matemáticas	,900										
38. As matemáticas son unha das miñas materias preferidas	,896										
61. Desfruto estudando para as materias de matemáticas	,893										
50. Realizo ben os exames de matemáticas	,869										
14. Odio as matemáticas	,839										
26. Fago mal os exames de matemáticas	,696										
18. Teño un rostro bonito		,798									
30. Son atractivo/a físicamente		,791									
6. Os demais pensan que son guapo/a		,749									
42. Son feo/a		,733									
65. Teño un corpo bonito		,728									
54. Ninguén pensa que son guapo/a		,599								,364	
24. Obteño moita atención das persoas do sexo oposto		,497									,489
36. Non son popular coas persoas do sexo oposto		,434								,402	
48. Para min é importante ser popular entre as persoas do sexo oposto		,384									
27. Encántanme as clases de linguas			,797								
3. As linguas son das mellores asignaturas			,793								
51. Nas clases de linguas aprendo as cousas rapidamente			,785								
39. Obteño bons resultados nas linguas			,784								
15. O traballo nas clases de linguas é facilísimo para min			,778								
62. Fago mal os exames nos que son necesarias bastantes habilidades lingüísticas			,447					,323			
29. Son bon/boa en actividades como os deportes e a ximnasia				,825							
41. Son torpe en actividades semellantes a ximnasia e deportes				,768							
5. Desfruto cos deportes e a ximnasia				,759							
53. Son mellor que a maioría dos meus amigos/as en actividades como deportes e ximnasia				,696							
64. Son capaz de correr moito tempo sen parar				,688							
17. Correndo son bastante lento/a				,641							
19. Enténdome ben cos meus pais					,805						
43. Teño moitas discusións cos meus pais					,732						
7. Os meus pais compréndenme					,721						
31. Non me agradan moito os meus pais					,685						
55. Con frecuencia os meus pais están descontentos co que fago					,658						
66. Resúltame difícil charlar cos meus pais					,620						

9. Son feliz a maior parte do tempo						,724					
68. Son unha persoa feliz						,721					
57. Estou alegre case todo o tempo						,711					
21. Frecuentemente encóntrome deprimido/a e baixo de moral						,696					
45. Desanímome con moita facilidade						,616					
33. Síntome confuso/a e desorientado/a						,563					
63. Teño malos resultados na maioría das asignaturas							,723				
52. Teño problemas coa maioría das materias							,711				
4. Son mal estudante na maioría das materias							,677				
28. Fago ben os exames da maioría das materias							,662				
40. Son bon/boa na maioría das materias							,637				
16. A maioría das materias son difíciles para min							,553				
20. Sempre digo a verdade								,747			
56. Algunhas veces engano á xente								,671			
32. Conto mentiras con moita frecuencia								,632			
44. Algunhas veces digo mentiras para saír de problemas								,614			
67. Son honesto/a								,504			
8. Os demais poden fiarse de min, fago sempre o que está ben								,425			
59. Comparto moito tempo coas persoas do meu propio sexo									,686		
35. Desfruto compartiendo o tempo cos amigos/as do meu mesmo sexo									,650		
70. É importante para min ter moitos amigos/as do meu propio sexo									,591		
47. Teño bons amigos/as do meu propio sexo									,583		
23. Teño amigos/as con facilidade entre a xente do meu propio sexo									,519		,402
11. Teño menos amigos/as do meu mesmo sexo que a maioría da xente									,338		
58. A maioría dos chicos/as intentan evitarme										,548	
34. Non me entendo ben coas chicas/os										,483	
10. Os chicos/as burlan-se de min con frecuencia										,470	
69. As chicas/os encóntranme aburrido/a										,412	
12. Teño moitos amigos/as do sexo oposto											,708
46. Fago amigas/os fácilmente									,302		,557
22. A maioría dos rapaces/as queren que eu sexa amigo/a seu											,486

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Autoconceito área Matemática

F II : Aparéncia Física

F III : Autoconceito área Verbal

F IV : Capacidade Física

F V : Relacións con pais

F VI : Estabilidade Emocional

F VII : Autoconceito Académico

F VIII : Honestidade

F IX : Relacións con iguais do Mesmo Sexo

F X : Relacións Negativas con Iguais en xeral e con Sexo Oposto

F XI : Relacións Positivas con Iguais en xeral e con Sexo Oposto

ESAVA-2 2ª Orden factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Autoconceito Área Matemática	1,000	,657
Apariencia Física	1,000	,585
Autoconceito Área Verbal	1,000	,691
Capacidade Física	1,000	,377
Relación con País	1,000	,499
Estabilidade Emocional	1,000	,477
Autoconceito Académico	1,000	,519
Honestidade	1,000	,428
Relacións con Iguais do Mesmo Sexo	1,000	,318
Relacións Negativas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	1,000	,551
Relacións Positivas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	1,000	,522

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións a cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	3,008	27,345	27,345	3,008	27,345	27,345	2,516	22,874	22,874
2	1,431	13,005	40,349	1,431	13,005	40,349	1,868	16,982	39,856
3	1,185	10,777	51,126	1,185	10,777	51,126	1,240	11,270	51,126
4	,985	8,956	60,082						
5	,855	7,773	67,855						
6	,773	7,029	74,884						
7	,691	6,283	81,167						
8	,597	5,423	86,590						
9	,524	4,763	91,352						
10	,486	4,415	95,767						
11	,466	4,233	100,000						

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Apariència Física	,762		
Relacións Positivas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	,714		
Relacións Negativas con Iguais, en xeral e con sexo oposto	,687		
Capacidade Física	,596		
Relacións con Iguais do Mesmo Sexo	,543		
Estabilidade Emocional	,501	,472	
Autoconceito Académico		,694	
Relación con Pais		,677	
Honestidade		,649	
Autoconceito Área Matemática			-,774
Autoconceito Área Verbal		,357	,750

Método de extracción: Análise de componentes principais.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Autoconceito Social Xeral
 F II : Autoconceito Privado Xeral
 F III : Autoconceito Académico Xeral

Análise factorial CPEA

Comunalidades

	Inicial	Extracción
3. Nas miñas clases emprego menos tempo explicando e proporcionando información, e máis tempo dirixindo debates.	1,000	,462
4. Actualmente utilizo máis medios audiovisuais nas miñas clases.	1,000	,732
5. Utilizo moito o sistema de pregunta-resposta porque e máis activo e menos pesado ou aburrido.	1,000	,607
6. Na educación secundaria deberíase orientar ó alumnado cara unha aprendizaxe para a resolución de problemas e non tanto para a memorización.	1,000	,413
7. Nas tutorías deixo que o alumnado fale máis que eu.	1,000	,456
8. Intento axudar ó meu alumnado a aprender.	1,000	,664
9. O profesorado debe axudar ó alumnado a pensar de forma crítica.	1,000	,607
10. A función máis importante da educación e desenvolver persoas que poidan enfrentarse a unha situación laboral.	1,000	,707
11. Un bo profesor ou profesora ten que guiar ó alumnado no proceso da aprendizaxe, de tal forma que comprenda como ten que enfocar a materia e realmente aprenda en vez de memorizar.	1,000	,517
12. O profesorado ten que dominar a súa materia perfectamente.	1,000	,588
13. Un bo profesor ou profesora ten que preocuparse polo alumnado e estar familiarizado cos seus problemas.	1,000	,597
14. O profesorado debería axudar o alumnado a converterse en persoas motivadas e adultas.	1,000	,511
15. O profesorado debe ensinar ó alumnado os coñecementos básicos da súa materia.	1,000	,441
16. A función do profesorado e transmitir o que sabe o seu alumnado.	1,000	,525
17. Ó rematar o curso, o alumnado ten que ser capaz de analizar unha situación/problema e manifestar un pensamento lóxico e racional.	1,000	,296
18. Fomento que o alumnado pregunte.	1,000	,566
19. Deberíamos preparar o alumnado para a súa futura profesión ou carreira.	1,000	,527
20. Oriento máis ó alumnado para que aprenda que para que trague cousas á forza.	1,000	,374
21. O rematar a secundaria, o alumnado debería sentirse seguro na especialidade que elixa.	1,000	,545
22. O bo profesor ou profesora debe darse conta das necesidades do alumnado.	1,000	,607
23. Melloro a presentación da información nas miñas clases utilizando medios audiovisuais.	1,000	,747
24. Un profesor ou profesora debe impartir información o alumnado.	1,000	,323
25. Un bo profesor ou profesora ten interese no alumnado e preocupase polo seu benestar.	1,000	,604
26. O coñecemento profundo da súa materia e vital para calquera docente.	1,000	,649
27. As e os docentes deben ser persoas con recursos a nivel de información, tanto dándoa como compartíndoa.	1,000	,741
28. A institución escolar ten que producir bos aprendices que poidan continuar aprendendo cando a deixen.	1,000	,537

29. A boa profesora ou profesor e quen estimula o interese do alumnado na súa materia.	1,000	,598
30. Fago uso de transparencias (acetatos) que poden proporcionar un mellor acercamento o tema.	1,000	,661
31. Ti non podes ser un bo profesor ou profesora alomenos que sexas un expertola na túa materia.	1,000	,478
32. Débese preparar o alumnado para os papeis que terán que desempeñar unha vez que deixen a institución escolar.	1,000	,416
33. Ensinar e transmitir coñecementos.	1,000	,445
34. Deixo que o alumnado se responsabilice da súa propia aprendizaxe.	1,000	,393
35. Unha boa profesora ou profesor e quen facilita a aprendizaxe.	1,000	,532
36. O bo profesorado preocupase do alumnado e está disposto a axudalo.	1,000	,453
37. A información so pode ser presentada de forma apropiada se se utilizan medios audiovisuais.	1,000	,457
38. Ensinar e proporcionar un ambiente no que o alumnado aprenda.	1,000	,608
39. A función máis importante da educación secundaria e ensinar o alumnado a analizar problemas de forma crítica.	1,000	,610
40. Nas miñas clases acostumo a facer debates.	1,000	,656
41. Un profesor ou profesora con éxito e capaz de entusiasmar o alumnado.	1,000	,480
42. O profesorado ten que estar o corrente do que está acontecendo con respecto a súa materia/área.	1,000	,427
43. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e producir aprendices independentes.	1,000	,582
44. O bo profesorado é o que motiva ó alumnado para aprender.	1,000	,551
45. Unha función importante da educación secundaria e cultivar habilidades de pensamento crítico.	1,000	,623
46. Nas miñas clases facilito e fomento a participación do alumnado para facelas máis activas.	1,000	,500
47. O bo profesorado debería manterse o corrente sempre do seu campo de coñecemento.	1,000	,489
48. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e preparar ó alumnado para o seu desempeño profesional.	1,000	,662

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	10,027	21,797	21,797	10,027	21,797	21,797	6,278	13,647	13,647
2	3,251	7,067	28,864	3,251	7,067	28,864	4,639	10,084	23,731
3	2,777	6,037	34,901	2,777	6,037	34,901	3,092	6,722	30,453
4	2,564	5,574	40,475	2,564	5,574	40,475	3,056	6,643	37,096
5	2,266	4,927	45,402	2,266	4,927	45,402	2,917	6,342	43,438
6	2,207	4,797	50,199	2,207	4,797	50,199	2,702	5,873	49,312
7	1,868	4,062	54,261	1,868	4,062	54,261	2,277	4,949	54,261
8	1,703	3,701	57,962						
9	1,509	3,281	61,243						
10	1,353	2,940	64,183						
11	1,271	2,763	66,946						
12	1,229	2,672	69,619						
13	1,204	2,618	72,237						
14	,990	2,152	74,388						
15	,962	2,091	76,479						
16	,886	1,926	78,406						
17	,841	1,829	80,235						
18	,805	1,751	81,985						
19	,783	1,703	83,688						
20	,671	1,458	85,146						
21	,625	1,360	86,506						
22	,599	1,303	87,809						
23	,503	1,094	88,903						
24	,469	1,020	89,923						
25	,450	,977	90,900						
26	,423	,920	91,821						
27	,384	,834	92,654						
28	,364	,791	93,445						
29	,344	,748	94,194						

30	,328	,713	94,906						
31	,292	,635	95,541						
32	,269	,586	96,127						
33	,231	,502	96,629						
34	,212	,460	97,089						
35	,189	,411	97,500						
36	,180	,391	97,891						
37	,164	,356	98,247						
38	,152	,330	98,577						
39	,130	,283	98,860						
40	,114	,248	99,108						
41	9,243E-02	,201	99,309						
42	7,922E-02	,172	99,481						
43	7,446E-02	,162	99,643						
44	7,136E-02	,155	99,798						
45	5,555E-02	,121	99,919						
46	3,745E-02	8,142E-02	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
8. Intento axudar ó meu alumnado a aprender.	,787						
9. O profesorado debe axudar ó alumnado a pensar de forma crítica.	,743						
11. Un bo profesor ou profesora ten que guiar ó alumnado no proceso da aprendizaxe, de tal forma que comprenda como ten que enfocar a materia e realmente aprenda en vez de memorizar.	,690						
22. O bo profesor ou profesora debe darse conta das necesidades do alumnado.	,679						
29. A boa profesora ou profesor e quen estimula o interese do alumnado na súa materia.	,640						
27. As e os docentes deben ser persoas con recursos a nivel de infonnación, tanto dándoa como compartíndoa.	,620			,475			
35. Unha boa profesora ou profesor e quen facilita a aprendizaxe.	,592				,303		
36. O bo profesorado preocupase do alumnado e está disposto a axudalo.	,544			,340			
7. Nas tutorías deixo que o alumnado fale máis que eu.	,515						,318
14. O profesorado debería axudar o alumnado a converterse en persoas motivadas e adultas.	,501	,395					
20. Oriento máis ó alumnado para que aprenda que para que trague cousas á forza.	,498						
6. Na educación secundaria debería orientar ó alumnado cara unha aprendizaxe para a resolución de problemas e non tanto para a memorización.	,495						
43. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e producir aprendices independentes.	,419		,397		,407		
47. O bo profesorado debería manterse o corrente sempre do seu campo deconecemento.		,621					
44. O bo profesorado é o que motiva ó alumnado para aprender.		,610					
41. Un profesor ou profesora con éxito e capaz de entusiasmar o alumnado.		,589					
13. Un bo profesor ou profesora ten que preocuparse polo alumnado e estar familiarizado cos seus problemas.		,560		,421			
16. A función do profesorado e transmitir o que sabe o seu alumnado.		,542	,465				
15. O profesorado debe ensinar ó alumnado os coñecementos básicos da súa materia.		,521		,380			
42. O profesorado ten que estar o corrente do que está acontecendo con respecto a súa materia/área.		,514					
18. Fomento que o alumnado pregunte.	,448	,502					
25. Un bo profesor ou profesora ten interese no alumnado e preocupase polo seu benestar.	,365	,497		,412			
46. Nas miñas clases facilito e fomento a participación do alumnado para facelas máis activas.	,457	,464					
17. Ó rematar o curso, o alumnado ten que ser capaz de analizar unha situación/problema e manifestar un pensamento lóxico e racional.		,461					
24. Un profesor ou profesora debe impartir información o alumnado.		,407					
10. A función máis importante da educación e desenvolver persoas que poidan enfrentarse a unha situación laboral.			,800				
48. Unha das funcións máis importantes da educación secundaria e preparar ó alumnado para o seu desempeño profesional.			,734				

19. Deberíamos preparar o alumnado para a súa futura profesión ou carreira.		,367	,565			
33. Ensinar e transmitir coñecementos.			,541			-,344
32. Débese preparar o alumnado para os papeis que terán que desempeñar unha vez que deixen a institución escolar.			,447			
12. O profesorado ten que dominar a súa materia perfectamente.				,732		
26. O coñecemento profundo da súa materia e vital para calquera docente.				,706		
31. Ti non podes ser un bo profesor ou profesora alomenos que sexas un expertola na túa materia.				,513	,416	
21. O rematar a secundaria, o alumnado debería sentirse seguro na especialidade que elixa.			,392	,453		
39. A función máis importante da educación secundaria e ensinar o alumnado a analizar problemas de forma crítica.					,748	
38. Ensinar e proporcionar un ambiente no que o alumnado aprenda.					,598	
45. Unha función importante da educación secundaria e cultivar habilidades de pensamento crítico.	,382				,591	
37. A información so pode ser presentada de forma apropiada se se utilizan medios audiovisuais.					,537	,316
28. A institución escolar ten que producir bos aprendices que poidan continuar aprendendo cando a deixen.	,433				,478	
23. Melloro a presentación da información nas miñas clases utilizando medios audiovisuais.						,847
4. Actualmente utilizo máis medios audiovisuais nas miñas clases.						,782
30. Fago uso de transparencias (acetatos) que poden proporcionar un mellor acercamento o tema.						,739
3. Nas miñas clases emprego menos tempo explicando e proporcionando información, e máis tempo dirixindo debates.						
5. Utilizo moito o sistema de pregunta-resposta porque e máis activo e menos pesado ou aburrido.				,306		,620
40. Nas miñas clases acostumo a facer debates.		,510				,574
34. Deixo que o alumnado se responsabilice da súa propia aprendizaxe.					,360	,408

Método de extracción: Análise de componentes principais. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

- F I : Docéncia orientada a facilitar a aprendizaxe significativa
- F II : Docéncia orientada à motivación do alunado para a adquisición de coñecementos
- F III : Docéncia enfocada à preparación profesional do alunado
- F IV : Concepción do profesorado como experto na sua matéria
- F V : Docéncia enfocada a fomentar aprendices críticos e independentes
- F VI : Utilización dos meios audiovisuais como recursos didácticos
- F VII : Utilización do diálogo e o debate como recursos didácticos

CPEA 2ª Orden factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
CPEA.1	1,000	,682
CPEA.2	1,000	,641
CPEA.3	1,000	,468
CPEA.4	1,000	,234
CPEA.5	1,000	,641
CPEA.6	1,000	,683
CPEA.7	1,000	,388

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sumas das saturacións ao cadrado da extracción			Suma das saturacións ao cadrado da rotación		
	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada	Total	% da varianza	% acumulada
1	2,672	38,166	38,166	2,672	38,166	38,166	2,467	35,241	35,241
2	1,067	15,242	53,408	1,067	15,242	53,408	1,272	18,167	53,408
3	,933	13,325	66,733						
4	,797	11,385	78,118						
5	,679	9,697	87,815						
6	,523	7,477	95,291						
7	,330	4,709	100,000						

Método de extracción: Análise de Componentes principais.

Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
CPEA.1	,826	
CPEA.5	,793	
CPEA.2	,744	
CPEA.7	,621	
CPEA.4	,365	,318
CPEA.6		,820
CPEA.3		,630

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

F I : Docència orientada a axudar a aprender

F II : Docència orientada a ensinar coñecimentos

FIABILIDADE DAS ESCALAS

Análise de fiabilidade CDPFA conxunto (17 factores)

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	INTE.PER	2,8703	1,3080	744,0
2.	INTE.RAD	2,6035	1,1323	744,0
3.	INTE.GAL	2,5181	,9703	744,0
4.	FRAC.FOR	2,7778	,9840	744,0
5.	FRAC.INS	2,7513	,9062	744,0
6.	ESTU.MAT	3,8551	,8521	744,0
7.	ESTU.FAM	3,0191	,9025	744,0
8.	ESTU.REO	2,0444	,8150	744,0
9.	ESTU.AUT	4,4422	,7996	744,0
10.	FAM.CONF	4,3369	,7442	744,0
11.	FAM.REFO	2,9592	1,0384	744,0
12.	FAM.SATI	2,7545	,7912	744,0
13.	FAM.CENT	3,4819	1,0412	744,0
14.	FAM.EXPE	2,1606	,9727	744,0
15.	META.REF	3,0771	,9131	744,0
16.	META.APR	4,2648	,7278	744,0
17.	META.LOG	4,5944	,5471	744,0

N of Cases = 744,0

N of

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	54,5112	33,5148	5,7892	17

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
INTE.PER	51,6409	29,2132	,1832	,1190	,5990
INTE.RAD	51,9077	29,4977	,2224	,0955	,5880
INTE.GAL	51,9930	30,1988	,2227	,0999	,5871
FRAC.FOR	51,7334	32,2642	,0253	,0322	,6187
FRAC.INS	51,7598	31,8780	,0797	,0723	,6083
ESTU.MAT	50,6561	30,0856	,2892	,1564	,5776
ESTU.FAM	51,4921	28,9875	,3821	,2712	,5624
ESTU.REO	52,4668	30,5062	,2604	,1664	,5822
ESTU.AUT	50,0690	31,6806	,1328	,1495	,5993
FAM.CONF	50,1743	31,0491	,2305	,1667	,5869
FAM.REFO	51,5519	28,9151	,3154	,1727	,5708
FAM.SATI	51,7567	30,6672	,2535	,1590	,5834
FAM.CENT	51,0293	28,9681	,3089	,2349	,5720
FAM.EXPE	52,3506	31,1822	,1276	,0536	,6024
META.REF	51,4341	29,9559	,2727	,1778	,5794
META.APR	50,2464	30,1857	,3500	,1961	,5723
META.LOG	49,9168	32,0066	,1953	,1220	,5928

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	1464,7952	743	1,9715		
Within People	17098,4330	11904	1,4364		
Between Measures	7775,4394	16	485,9650	619,6670	,0000
Residual	9322,9936	11888	,7842		
Total	18563,2282	12647	1,4678		
Grand Mean	3,2065				

Hotelling's T-Squared = 11290,9420 F = 691,4372 Prob. = ,0000
 Degrees of Freedom: Numerator = 16 Denominator = 728

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients 17 items

Alpha = ,6022 Standardized item alpha = ,6178

Análise de fiabilidade Subescalas EACM

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)		Mean	Std Dev	Cases
1.	FM.ARA	2,9381	,8557	759,0
2.	AC.ARA	3,4304	,8262	759,0
3.	PF.BRA	3,3353	,7898	759,0
4.	S.RA	2,4932	,7988	759,0
5.	AE.ARA	3,7184	,6341	759,0
6.	EE.BRA	3,6636	,8289	759,0
7.	BC.BRA	2,4384	,7325	759,0
8.	ATR.EXTE	2,8012	,5634	759,0
9.	ATR.INTE	3,6041	,5181	759,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is close to zero: 1,776E-32

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA are meaningless and printed as .

N of Cases = 759,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	28,4227	12,9036	3,5922	9

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
FM.ARA	25,4846	9,7040	,4629	.	,6534
AC.ARA	24,9923	10,8645	,2491	.	,7005
PF.BRA	25,0874	10,3143	,3875	.	,6704
S.RA	25,9295	10,1444	,4168	.	,6641
AE.ARA	24,7043	11,2048	,3055	.	,6853
EE.BRA	24,7591	11,4650	,1339	.	,7241
BC.BRA	25,9843	10,7480	,3371	.	,6802
ATR.EXTE	25,6215	9,9124	,7538	.	,6159
ATR.INTE	24,8186	10,8560	,5211	.	,6565

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	1086,7715	758	1,4337		
Within People	4143,7401	6072	,6824		
Between Measures	1525,3868	8	190,6733	441,5917	,0000
Residual	2618,3533	6064	,4318		
Total	5230,5116	6830	,7658		
Grand Mean	3,1581				

Hotelling's T-Squared = 2260,2720 F = 279,9248 Prob. = ,0000
 Degrees of Freedom: Numerator = 8 Denominator = 751

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,6988 Standardized item alpha = ,7252

Análise de fiabilidade EACM

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	EACM.1	2,7679	,6797	759,0
2.	EACM.2	3,1599	,7627	759,0
3.	EACM.3	3,7645	,7273	759,0
4.	EACM.4	3,4304	,8262	759,0
5.	EACM.5	2,4897	,8516	759,0
6.	EACM.6	3,7754	,8739	759,0
7.	INCONTRO	2,8059	,5488	759,0
8.	CONTROLA	3,6567	,5482	759,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
are meaningless and printed as .

N of Cases = 759,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	25,8504	9,9192	3,1495	Variables 8

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
EACM.1	23,0825	8,1777	,3291	.	,6126
EACM.2	22,6905	8,0649	,2938	.	,6221
EACM.3	22,0859	8,6868	,1641	.	,6540
EACM.4	22,4200	7,8733	,2940	.	,6238
EACM.5	23,3607	7,8363	,2848	.	,6276
EACM.6	22,0750	7,7415	,2907	.	,6268
INCONTRO	23,0445	7,7379	,6158	.	,5568
CONTROLA	22,1937	7,7426	,6149	.	,5571

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	939,8397	758	1,2399		
Within People	3683,9755	5313	,6934		
Between Measures	1329,5818	7	189,9403	428,0605	,0000
Residual	2354,3937	5306	,4437		
Total	4623,8152	6071	,7616		
Grand Mean	3,2313				

Hotelling's T-Squared cannot be computed because of a singular matrix

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = ,6421 Standardized item alpha = ,6766

Análise de fiabilidade Subescalas CEPA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	CEPA.MS	3,3142	,5678	758,0
2.	CEPA.ES	3,1280	,6720	758,0
3.	CEPA.MP	3,4088	,6068	758,0
4.	CEPA.EP	2,9191	,6149	758,0
5.	CEPA.ML	2,8815	,6192	758,0
6.	CEPA.EL	2,9343	,7456	758,0

N of Cases = 758,0

	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Statistics for Scale	18,5858	5,7936	2,4070	6

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
CEPA.MS	15,2715	4,2878	,5033	,2651	,6269
CEPA.ES	15,4578	5,2386	,0336	,1728	,7708
CEPA.MP	15,1770	4,0747	,5513	,3320	,6084
CEPA.EP	15,6667	4,0637	,5452	,4131	,6097
CEPA.ML	15,7043	4,1075	,5190	,2736	,6182
CEPA.EL	15,6515	3,8618	,4696	,4735	,6338

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	730,9599	757	,9656		
Within People	1320,4167	3790	,3484		
Between Measures	189,4304	5	37,8861	126,7909	,0000
Residual	1130,9863	3785	,2988		
Total	2051,3766	4547	,4511		
Grand Mean	3,0976				

Hotelling's T-Squared = 833,1900 F = 165,7575 Prob. = ,0000
 Degrees of Freedom: Numerator = 5 Denominator = 753

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,6905 Standardized item alpha = ,7005

Análise de fiabilidade CEPA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	CEPA.1	3,2024	,4825	758,0
2.	CEPA.2	2,5046	,6398	758,0
3.	CEPA.3	3,6132	,6818	758,0
4.	CEPA.4	3,1704	,6711	758,0
5.	CEPA.5	2,5921	,6992	758,0
6.	CEPA.6	3,8496	,6746	758,0
7.	SIGNIFI	3,3225	,5044	758,0
8.	REPRODU	2,9883	,4546	758,0

*** Warning *** Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA are meaningless and printed as .

N of Cases = 758,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables			
	25,2431	10,3635	3,2192	8			
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance	
	3,1554	2,5046	3,8496	1,3450	1,5370	,2130	
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance	
	,3703	,2066	,4889	,2823	2,3663	,0139	

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
CEPA.1	22,0407	8,5466	,5615	.	,7941
CEPA.2	22,7385	8,2188	,4731	.	,8043
CEPA.3	21,6299	7,6818	,5866	.	,7873
CEPA.4	22,0727	8,4461	,3761	.	,8197
CEPA.5	22,6511	8,0712	,4539	.	,8091
CEPA.6	21,3935	8,1725	,4501	.	,8087
SIGNIFI	21,9207	7,8357	,8050	.	,7635
REPRODU	22,2548	8,1706	,7644	.	,7732

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	980,6449	757	1,2954		
Within People	2391,8217	5306	,4508		
Between Measures	1129,9139	7	161,4163	677,8188	,0000
Residual	1261,9078	5299	,2381		
Total	3372,4666	6063	,5562		
Grand Mean	3,1554				

Hotelling's T-Squared cannot be computed because of a singular matrix

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = ,8162 Standardized item alpha = ,8354

Análise de fiabilidade Subescalas ESAVA-2 [omitida subescala AG]

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	ESAVA.MA	3,0102	1,5622	753,0
2.	ESAVA.AV	3,1669	1,1347	753,0
3.	ESAVA.AA	3,9223	,9150	753,0
4.	ESAVA.CF	4,2592	1,1735	753,0
5.	ESAVA.AF	4,0507	1,1687	753,0
6.	ESAVA.RP	4,6275	1,0959	753,0
7.	ESAVA.HO	4,7034	,8011	753,0
8.	ESAVA.EM	4,5438	1,0342	753,0
9.	ESAVA.RI	4,8603	,7366	753,0
10.	ESAVA.MS	4,6928	,8207	753,0
11.	ESAVA.SO	3,9412	,9808	753,0
12.	ESAV.AAX	3,3665	,7383	753,0
13.	ESAV.ASX	4,3608	,6694	753,0
14.	ESAV.APX	4,6249	,7189	753,0

*** Warning *** Determinant of matrix is zero
 Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
 are meaningless and printed as .
 N of Cases = 753,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables			
Scale	58,1305	48,0804	6,9340	14			
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance	
	4,1522	3,0102	4,8603	1,8502	1,6146	,3658	
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance	
	,9935	,4482	2,4405	1,9923	5,4456	,2843	

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)					
Item-total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
ESAVA.MA	55,1204	44,3203	,0634	.	,8030
ESAVA.AV	54,9637	44,4842	,1525	.	,7760
ESAVA.AA	54,2082	41,9549	,4461	.	,7458
ESAVA.CF	53,8714	41,7225	,3286	.	,7579
ESAVA.AF	54,0799	39,6846	,4774	.	,7409
ESAVA.RP	53,5031	40,9890	,4198	.	,7475
ESAVA.HO	53,4271	44,3463	,2898	.	,7592
ESAVA.EM	53,5867	40,3046	,5107	.	,7382
ESAVA.RI	53,2702	41,9885	,5813	.	,7385
ESAVA.MS	53,4378	43,5420	,3568	.	,7540
ESAVA.SO	54,1893	42,2082	,3853	.	,7510
ESAV.AAX	54,7641	42,6098	,5110	.	,7436
ESAV.ASX	53,7697	41,2931	,7368	.	,7302
ESAV.APX	53,5056	41,4259	,6633	.	,7331

Analysis of Variance					
Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	2582,6047	752	3,4343		
Within People	11457,6963	9789	1,1705		
Between Measures	3580,7523	13	275,4425	341,8490	,0000
Residual	7876,9440	9776	,8057		
Total	14040,3011	10541	1,3320		
Grand Mean	4,1522				

Hotelling's T-Squared cannot be computed because of a singular matrix
 Reliability Coefficients 14 items
 Alpha = ,7654 Standardized item alpha = ,8093

Análise de fiabilidade ESAVA-2

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	ESAVA.1	3,0102	1,5622	753,0
2.	ESAVA.2	3,9399	1,0934	753,0
3.	ESAVA.3	3,1669	1,1347	753,0
4.	ESAVA.4	4,2592	1,1735	753,0
5.	ESAVA.5	4,6275	1,0959	753,0
6.	ESAVA.6	4,5438	1,0342	753,0
7.	ESAVA.7	3,9223	,9150	753,0
8.	ESAVA.8	4,7034	,8011	753,0
9.	ESAVA.9	4,6928	,8207	753,0
10.	ESAVA.10	4,8738	,8143	753,0
11.	ESAVA.11	4,3207	,9331	753,0
12.	ESAV.I	4,4384	,6416	753,0
13.	ESAV.II	4,4177	,6748	753,0
14.	ESAV.III	3,0885	,8613	753,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
are meaningless and printed as .

N of Cases = 753,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	58,0051	47,2907	6,8768	14

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
ESAVA.1	54,9949	42,8296	,0988	.	,7943
ESAVA.2	54,0653	40,2767	,4192	.	,7425
ESAVA.3	54,8382	43,3790	,1756	.	,7692
ESAVA.4	53,7459	41,2968	,3061	.	,7557
ESAVA.5	53,3776	40,2813	,4176	.	,7427
ESAVA.6	53,4613	39,9059	,4833	.	,7359
ESAVA.7	54,0828	41,0397	,4618	.	,7394
ESAVA.8	53,3017	43,4872	,2992	.	,7539
ESAVA.9	53,3123	42,8516	,3504	.	,7498
ESAVA.10	53,1313	41,3856	,5003	.	,7377
ESAVA.11	53,6844	40,9308	,4597	.	,7394
ESAV.I	53,5668	40,5446	,7752	.	,7238
ESAV.II	53,5874	41,1647	,6549	.	,7304
ESAV.III	54,9166	41,9821	,4092	.	,7447

Source of Variation	Analysis of Variance			F	Prob.
	Sum of Sq.	DF	Mean Square		
Between People	2540,1885	752	3,3779		
Within People	11796,7809	9789	1,2051		
Between Measures	3909,2592	13	300,7122	372,7106	,0000
Residual	7887,5217	9776	,8068		
Total	14336,9695	10541	1,3601		
Grand Mean	4,1432				

Hotelling's T-Squared cannot be computed because of a singular matrix

Reliability Coefficients 14 items
Alpha = ,7611 Standardized item alpha = ,8039

Análise de fiabilidade CPEA

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	CPEA.1	4,3547	,5037	82,0
2.	CPEA.2	4,2429	,4788	82,0
3.	CPEA.3	3,9004	,6361	82,0
4.	CPEA.4	3,8333	,6914	82,0
5.	CPEA.5	3,9293	,6632	82,0
6.	CPEA.6	3,0549	,9104	82,0
7.	CPEA.7	2,9848	,7129	82,0
8.	CPEA1527	3,8779	,4514	82,0
9.	CPEA634	3,5962	,4856	82,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA are meaningless and printed as .

N of Cases =		82,0				
Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	33,7743	11,6179	3,4085	9		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,7527	2,9848	4,3547	1,3699	1,4590	,2224
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3980	,2038	,8287	,6250	4,0669	,0399

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
CPEA.1	29,4196	9,7344	,5185	.	,7521
CPEA.2	29,5314	9,5529	,6202	.	,7417
CPEA.3	29,8739	9,6677	,3907	.	,7672
CPEA.4	29,9410	9,6779	,3398	.	,7763
CPEA.5	29,8450	8,9184	,5704	.	,7402
CPEA.6	30,7194	9,4975	,2302	.	,8115
CPEA.7	30,7895	9,3450	,4049	.	,7669
CPEA1527	29,8964	9,2337	,7948	.	,7247
CPEA634	30,1781	9,2797	,7107	.	,7307

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Source of Variation	Analysis of Variance			F	Prob.
	Sum of Sq.	DF	Mean Square		
Between People	104,5609	81	1,2909		
Within People	331,4651	656	,5053		
Between Measures	145,8788	8	18,2348	63,6695	,0000
Residual	185,5863	648	,2864		
Total	436,0260	737	,5916		
Grand Mean	3,7527				

Hotelling's T-Squared cannot be computed because of a singular matrix

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,7781 Standardized item alpha = ,8205

CORRELACIÓNS E INTERCORRELACIÓNS

Correlacións xerais

Rho de Spearman	Cualif. Numér	Estudios da nai	Estudios do pai	Cualificación ESO	Interese periódicos	Interese radio	Interese TV e liter. galegas	Conc. formativa fracaso	Conc. institucional fracaso	Condic. materiais estudo	Control e axudas familiares estudo	Uso recursos. organ reforz matér	Autonomía decisións estudo	Confianza familiar capacidade esforzo	Reforzos familiar rendimento	Satisfaci familiar resultados	Colaboraci famili centro	Expectativas familiares futuro	Metas reforzo social	Metas de aprendizaxe	Metas de Logro	Atrib. Sorte Facilita Matér-R	Atrib. Profesorado -BR	Atrib. Escaso Esforzo -BR	Atrib. Alta Capacidade -AR	Atri. Baixa Capacidade-BR	Atrib. Alto Esforzo -AR	Atributos Incontrolábeis	Atributos Controlábeis
Cualif. Num	1,000	-.126	-.032	.259	-.015	.073	.048	-.005	-.020	.028	-.131	.036	-.077	.045	-.003	-.293	-.054	.020	-.052	.191	.101	-.145	-.115	-.077	.014	-.129	-.035	-.184	-.038
Estudios nai	-.126	1,000	.467	-.050	.185	.010	-.016	.067	.031	.094	.123	-.026	-.020	.059	.108	.053	.060	.154	-.019	.013	-.025	.031	.138	.045	.115	-.015	.048	.084	.097
Estudios pai	-.032	.467	1,000	-.004	.204	.067	.036	.010	-.016	.112	.131	-.011	-.024	.087	.025	.007	.023	.108	-.024	-.018	-.022	-.012	.071	.017	.062	-.056	.012	.012	.045
Cualifi ESO	.259	-.050	-.004	1,000	-.015	.044	.123	.032	-.011	.031	-.012	.056	.062	.007	.003	.223	.022	.016	.004	.057	.079	-.137	.004	-.004	.050	.030	.045	-.044	.061
Inter períodi	-.015	.185	.204	-.015	1,000	.238	.081	.083	-.092	.084	.154	.065	.017	.086	.108	.014	.039	.124	.023	.013	.010	-.044	-.002	.077	.100	-.088	-.004	-.052	.089
Interes radio	.073	.010	.067	.044	.238	1,000	.135	.000	.025	.088	.117	.129	.028	.032	.102	.124	.052	.055	.072	.081	.030	.019	.011	.013	.071	-.004	.052	.011	.075
Inte tv-lit ga	-.048	-.016	.036	.123	.081	.135	1,000	-.009	.065	.155	.204	.216	.003	-.008	.015	.180	.126	.004	.057	.149	-.016	.032	-.076	.042	.038	-.004	.127	-.030	.093
Conc format	.005	.067	.010	.032	.083	.000	-.009	1,000	.055	.029	.001	-.068	.047	.088	-.003	.000	-.029	-.015	-.054	.056	-.010	-.043	.121	.047	.020	-.007	-.041	.040	.009
Conc institu	-.020	.031	-.016	-.011	-.092	.025	.065	.055	1,000	.020	.019	.004	-.011	.006	.012	-.028	.110	-.003	.174	-.001	.070	.158	.194	-.006	.059	.179	.034	.237	.055
Co mat estu	.028	.094	.112	.031	.084	.088	.155	.029	.020	1,000	.183	.284	.149	.084	.144	.178	.170	-.002	.020	.194	.054	-.127	-.024	.100	.183	-.024	.268	-.068	.283
Cont ax fam	-.131	.123	.131	-.012	.154	.117	.204	.001	.019	.183	1,000	.200	-.057	.150	.250	.113	.419	.086	.159	.151	.008	.092	-.021	.137	.133	.023	.177	.036	.214
Rec org refu	.036	-.026	-.011	.056	.065	.129	.216	-.068	.004	.284	.200	1,000	-.078	-.060	.067	.152	.179	.083	.074	.133	.020	-.089	-.144	.070	.040	.037	.201	-.081	.159
Autono estu	-.077	-.020	-.024	.062	.017	.028	.003	.047	-.011	.149	-.057	-.078	1,000	.281	.053	.069	-.076	-.051	-.045	.219	.153	-.029	.026	.153	.143	-.081	.103	-.036	.185
Confia fam	.045	.059	.087	.007	.086	.048	-.008	.088	.006	.084	.150	-.060	.281	1,000	.154	.021	.136	.019	.072	.225	.204	-.059	.038	.266	.111	-.132	.070	-.069	.178
Reforz fam	-.003	.108	.025	.003	.108	.102	.015	-.003	.012	.144	.250	.067	.053	.154	1,000	.267	.186	.048	.198	.136	.098	.057	-.002	.152	.068	-.027	.119	-.001	.146
Satisfá fam	.293	.053	.007	.223	.014	.124	.180	.000	-.028	.178	.113	.152	.069	.021	.267	1,000	.035	.038	.096	.254	.078	-.036	-.016	.005	.158	-.064	.143	-.057	.158
Col fam cent	-.054	.060	.023	.022	.039	.052	.126	-.029	.110	.170	.419	.179	-.076	.136	.186	.035	1,000	.073	.179	.123	.099	.080	-.030	.117	.025	.081	.182	.052	.150
Expecta fam	.020	.154	.108	.016	.124	.055	.004	-.015	-.003	-.002	.086	.083	-.051	.019	.048	.038	.073	1,000	.153	.058	.035	.068	.037	.012	.098	.061	-.013	.070	.048
Meta ref soc	-.052	-.019	-.024	.004	.023	.072	.057	-.054	.174	.020	.159	.074	-.045	.072	.198	.096	.179	.153	1,000	.158	.242	.252	.180	.035	.256	.190	.128	.274	.217
Meta logro	.101	-.025	-.022	.079	.010	.030	-.016	-.010	.070	.054	.008	.020	.153	.204	.098	.078	.099	.035	.242	.222	1,000	-.025	.083	.132	.132	.008	.097	.036	.185
At SF-R	-.145	.031	-.012	-.137	-.044	.019	.032	-.043	.158	-.127	.092	-.089	-.029	-.059	.057	-.036	.080	.068	.252	-.030	-.025	1,000	.316	.022	.071	.306	-.025	.707	.023
At Prof-BR	-.115	.138	.071	.004	-.002	.011	-.076	.121	.194	-.024	-.021	-.144	.026	.038	-.002	-.016	-.030	.037	.180	.029	.083	.316	1,000	-.072	.184	.178	-.003	.680	.064
At EE-BR	-.077	.045	.017	-.004	.077	.013	.042	.047	-.006	.100	.137	.070	.153	.266	.152	.005	.117	.012	.035	.179	.132	.022	-.072	1,000	.120	-.039	.253	-.052	.597
At AC-AR	-.014	.115	.062	.050	.100	.071	.038	.020	.059	.183	.133	.040	.143	.111	.068	.158	.025	.098	.256	.197	.132	.071	.184	.120	1,000	-.023	.226	.105	.659
At BC-BR	-.129	-.015	-.056	.030	-.088	-.004	-.004	-.007	.179	-.024	.023	.037	-.081	-.132	-.027	-.064	.081	.061	.190	-.030	.008	.306	.178	-.039	-.023	1,000	.087	.717	.033
At AE-AR	-.035	.048	.012	.045	-.004	.052	.127	-.041	.034	.268	.177	.201	.103	.070	.119	.143	.182	-.013	.128	.261	.097	-.025	-.003	.253	.226	.087	1,000	.027	.743
Atrib Incont	-.184	.084	.012	-.044	-.052	.011	-.030	.040	.237	-.068	.036	-.081	-.036	-.069	-.001	-.057	.052	.070	.274	-.015	.036	.707	.680	-.052	.105	.717	.027	1,000	.051
Atrib Contro	-.038	.097	.045	.061	.089	.075	.093	.009	.055	.283	.214	.159	.185	.178	.146	.158	.150	.048	.217	.295	.185	.023	.064	.597	.659	.033	.743	.051	1,000
CEPA MS	-.037	.035	.062	.033	.001	.025	.090	-.016	.178	.177	.143	.133	.099	.075	.130	.111	.114	.018	.242	.201	.159	.209	.168	.125	.154	.226	.282	.291	.277
CEPA ES	-.192	.019	-.015	-.119	-.023	-.060	-.050	-.025	.139	-.085	.052	-.217	.003	.041	.063	-.088	-.011	.005	.205	-.069	.067	.377	.253	.100	.090	.144	.007	.339	.093
CEPA MP	.022	.084	.041	.042	.082	.088	.095	.085	.010	.193	.161	.121	.125	.232	.093	.153	.098	.088	.168	.364	.132	.077	.156	.224	.244	.067	.291	.143	.348
CEPA ESP	-.021	.072	.061	.075	.129	.108	.235	.127	.045	.262	.220	.272	.007	.085	.109	.170	.174	.083	.157	.314	.087	.066	.089	.094	.248	.123	.319	.134	.341
CEPA ML	-.006	.052	.057	.020	.082	.084	.091	.025	.104	.149	.158	.118	.057	.053	.089	.164	.085	.077	.381	.228	.147	.183	.209	.102	.298	.160	.266	.245	.341
CEPA ES L	.035	.049	.057	.110	.081	.105	.239	-.017	.019	.342	.256	.421	-.013	.021	.123	.248	.135	.043	.161	.324	.059	-.061	-.007	.021	.247	.104	.383	.031	.335
Ap Prof Logr	.010	.085	.071	.084	.124	.126	.232	-.067	.056	.325	.271	.317	.063	.126	.135	.252	.162	.080	.273	.408	.138	.066	.124	.132	.334	.136	.413	.156	.439
Ap Superfici	-.164	.022	.038	-.074	-.023	-.035	.011	-.027	.208	.047	.111	-.071	.057	.062	.117	-.008	.062	.022	.285	.068	.141	.394	.288	.139	.155	.243	.169	.422	.225
I.Enf Es Log	-.050	.032	.009	.022	-.022	.024	.106	-.060	.083	.188	.123	.044	.077	.081	.137	.154	.113	-.014	.203	.214	.142	.205	.151	.152	.173	.132	.293	.213	.296
II.Enf Es PL	-.082	.060	.087	.055	.142	.126	.240	.027	.055	.216	.263	.356	-.064	-.021	.093	.177	.143	.158	.202	.200	.052	.059	.082	.025	.227	.129	.279	.136	.281
III.E ME PL	.096	.060	.056	.096	.092	.087	.170	.092	.033	.292	.199	.248	.162	.214	.145	.213	.116	.011	.162	.433	.193	.002	.072	.184	.269	.037	.376	.057	.402
IV.E Superf	-.136	.014	-.005	-.065	-.021	-.025	.029	-.029	.192	.083	.152	.030	-.038	-.016	.075	.001	.100	.005	.247	.084	.055	.328	.225	.049	.118	.327	.211	.410	.198
V.Enf M Lo	-.073	.057	.051	-.037	.056	.065	.016	.046	.104	.038	.132	.001	-.010	.026	.062	.090	.055	.112	.389	.094	.059	.265	.264	.045	.285	.155	.174	.302	.264
VI.E Profun	.068	.064	.040	.050	.083	.059	.101	.074	.007	.222	.108	.112	.221	.250	.083	.100	.072	.026	.075	.370	.169	-.041	.048	.242	.188	.009	.195	.024	.279
Ori Signific	.046	.072	.087	.098	.134	.116	.218	.084	.034	.328	.242	.303	.150	.208	.140	.204	.133	.074	.187	.438	.181	-.004	.084	.196	.306	.057	.368	.074	.419
Ori Reprodu	-.123	.047	.028	-.040	.018	.022	.072	-.017	.177	.121	.176	.024	-.003	.017	.106	.085	.110	.047	.388	.170	.118	.375	.310	.101	.265	.281	.293	.438	.335
Auto Global	.082	.060	.024	.053	.066	.016	.072	.042	-.082	.246	.077	.098	.182	.110	.068	.284	-.018	.005	-.010	.156	.110	-.104	.003	.094	.243	-.202	.126	-.129	.220
Auto Matem	.064	.058	.061	.017	-.021	-.041	.053	-.021	-.056	.060	.066	.067	-.007	.013	-.006	.102	.078	.076	.000	.073	.028	-.113	-.009	.000	.048	-.140	-.013	-.115	.011
Auto Verbal	.063	-.002	-.009	.203	.049	.048	.141	.005	-.048	.113	.065	.247	.028	.022	.064	.084	.023	.045	-.007	.006	.071	-.130	-.171	.071	.076	-.030	.060	-.154	.098

das variábeis

CEPA Mot Superficiais	CEPA Estratèxias Superficiais	CEPA Motivos Profundos	CEPA Estratèxias Profundas	CEPA Motivos de Logro	CEPA Estratèxias de Logro	Aprox. Profunda-Logro	Aprox. Superficial	Enf Estrat Logro	Enf Estratèx Profundo-Logro	Enfo Mot Estra Profundo-Logro	Enfoque Superficial	Enfoque Motiv de Logro	Enfoque Profundo	Orientación ao Significado	Orientación à Reprodución	Autoconceito Global	Auto Área Matemática	Auto Área Verbal	Autoconceito Académico	Capacidade Física	Aparéncia Física	Relación con País	Honestidade	Estabilidade Emocional	Relación con Iguais	Relación Iguais Mesmo Sexo	Relación Iguais Sexo Oposto	Autoconceito Académico Xeral	Autoconceito Social Xeral	Autoconceito Privado Xeral
-037	-192	.022	-.021	-.006	.035	.010	-.164	-.050	-.082	-.096	-.136	-.073	.068	.046	-.123	.082	.064	.063	.359	-.115	-.041	.090	.072	-.018	-.007	-.011	-.003	.217	-.064	.071
.035	.019	.084	.072	.052	.049	.085	.022	.032	.060	.060	.014	.057	.064	.072	.047	.060	.058	-.002	.001	.061	.047	-.011	.010	.067	.092	.021	.066	.052	.079	.043
.062	-.015	-.041	.061	.057	.057	.071	.038	.009	.087	.056	-.005	.051	.040	.087	.028	.024	.061	-.009	.021	.081	.015	-.005	.028	.059	.063	.004	.039	.058	.059	.033
.033	-.119	.042	.075	.020	.110	.084	-.074	.022	.055	.096	-.065	-.037	.050	.098	-.040	.053	.017	.203	.333	-.004	-.006	.106	-.003	-.077	.050	.003	.018	.251	.004	.017
.001	-.023	.082	.129	.082	.081	.124	-.023	-.022	.142	.092	-.021	.056	.083	.134	.018	.066	-.021	.049	.050	.074	.113	.055	-.024	.070	.133	.068	.110	.059	.154	.057
.025	-.060	.088	.108	.084	.105	.126	-.035	.024	.126	.087	-.025	.065	.059	.116	.022	.016	-.041	.048	.031	-.017	-.014	.079	.012	.016	.009	-.001	-.004	.013	.007	.049
.090	-.050	.095	.235	.091	.239	.232	.011	.106	.240	.170	.029	.016	.101	.218	.072	.072	.053	.141	.079	-.031	.005	.065	.070	-.018	.066	.012	.050	.143	.032	.056
-.016	-.025	.085	.127	.025	-.017	.067	-.027	-.060	.027	.092	-.029	.046	.074	.084	-.017	.042	-.021	.005	.045	-.001	-.028	-.037	.052	.026	.058	-.048	.027	.020	.006	.002
.178	.139	.010	.045	.104	.019	.056	.208	.083	.055	.033	.192	.104	.007	.034	.177	-.082	-.056	-.048	-.082	.023	.012	-.019	.028	-.052	-.027	-.009	.053	-.091	.008	-.019
.177	-.085	.193	.262	.149	.342	.325	.047	.188	.216	.292	.083	.038	.222	.328	.121	.246	.060	.113	.213	.018	.127	.277	.247	.150	.236	.134	.052	.187	.147	.306
.143	.052	.161	.220	.158	.256	.271	.111	.123	.263	.199	.152	.132	.108	.242	.176	.077	.066	.065	.036	-.012	.069	.191	.049	.074	.133	.074	.072	.101	.088	.151
.133	-.217	.121	.272	.118	.421	.317	-.071	.044	.356	.248	-.030	.001	.112	.303	.024	.098	.067	.247	.190	-.047	-.023	.121	.181	-.066	.064	.039	-.024	.235	-.001	.098
.099	.003	.125	.007	.057	-.013	.063	.077	.077	-.064	.162	-.038	-.010	.221	.150	-.003	.182	-.007	.028	.126	.071	.072	.110	.082	.098	.116	.035	.105	.068	.122	.120
.075	.041	.232	.085	.053	.021	.126	.062	.081	-.021	.214	-.016	.026	.250	.208	.017	.110	.013	.022	.136	.025	.090	.086	.096	.056	.179	.097	.077	.087	.127	.102
.130	.063	.093	.109	.089	.123	.135	.117	.137	.093	.145	.075	.062	.083	.140	.106	.068	-.006	.064	.084	-.041	.082	.255	.054	.040	.055	.103	.022	.067	.060	.181
.111	-.088	.153	.170	.164	.248	.252	-.008	.154	.177	.213	.001	.090	.100	.204	.085	.284	.102	.084	.391	.102	.108	.280	.088	.120	.127	.058	.114	.273	.146	.228
.114	-.011	.098	.174	.085	.135	.162	.062	.113	.143	.116	.100	.055	.072	.133	.110	-.018	.078	.023	.061	-.020	.006	.153	.010	.021	.120	.125	.018	.103	.062	.086
.018	.005	.088	.083	.077	.043	.080	.022	-.014	.158	.011	.005	.112	.026	.074	.047	-.005	.076	.045	.038	.112	.073	-.100	.009	-.052	.007	.040	.084	.090	.095	-.050
.242	.205	.168	.157	.381	.161	.273	.285	.203	.202	.162	.247	.389	.075	.187	.388	-.010	.000	-.007	.001	.091	.203	-.028	-.073	-.044	.085	.106	.200	.014	.199	-.063
.201	-.069	.364	.314	.228	.324	.408	.068	.214	.200	.433	.084	.094	.370	.438	.170	.156	.073	.006	.254	.023	-.004	.165	.139	.069	.102	.082	.082	.181	.080	.155
.159	.067	.132	.087	.147	.059	.138	.141	.142	.052	.193	.055	.059	.169	.181	.118	.110	.028	.071	.154	-.007	.057	.067	.052	.032	.124	.136	.088	.137	.102	.056
.209	.377	.077	.066	.183	-.061	.066	.394	.205	.059	.002	.328	.265	-.041	-.004	.375	-.104	-.113	-.130	-.204	.044	.044	-.096	-.186	-.081	-.061	.030	.075	-.209	.038	-.152
.168	.253	.156	.089	.209	-.007	.124	.288	.151	.082	.072	.225	.264	.048	.084	.310	.003	-.009	-.171	-.062	.154	.129	-.077	-.110	-.018	.070	.057	.210	-.118	.184	-.091
.125	.100	.224	.094	.102	.021	.132	.139	.152	.025	.184	.049	.045	.242	.196	.101	.094	.000	.071	.033	-.012	.025	.090	.049	.091	.112	.092	.048	.060	.065	.110
.154	.090	.244	.248	.298	.247	.334	.155	.173	.227	.269	.118	.285	.188	.306	.265	.243	.048	.076	.242	.197	.274	.053	.018	.147	.199	.104	.212	.172	.280	.095
.226	.144	.067	.123	.160	.104	.136	.243	.132	.129	.037	.327	.155	.009	.057	.281	-.202	-.140	-.030	-.155	-.014	-.074	-.121	-.067	-.251	-.112	-.032	-.042	-.167	-.072	-.215
.282	.007	.291	.319	.266	.383	.413	.169	.293	.279	.376	.211	.174	.195	.368	.293	.126	-.013	.060	.122	.053	.037	.168	.145	.009	.101	.095	.017	.081	.079	.126
.291	.339	.143	.134	.245	.031	.156	.422	.213	.136	.057	.410	.302	.024	.074	.438	-.129	-.115	-.154	-.195	.093	.043	-.143	-.163	-.163	-.043	.025	.104	-.226	.070	-.215
.277	.093	.348	.341	.341	.335	.439	.225	.296	.281	.402	.198	.264	.279	.419	.335	.220	.011	.098	.195	.124	.162	.137	.106	.112	.194	.120	.135	.143	.203	.153
1,000	.196	.331	.270	.347	.342	.421	.713	.448	.310	.459	.561	.235	.357	.498	.554	.015	-.024	.019	.029	.057	.027	.070	.085	-.097	.064	.104	.025	.008	.075	.014
.196	1,000	.074	-.007	.182	-.191	-.001	.806	.497	-.105	-.002	.615	.255	.027	-.029	.613	-.045	-.084	-.114	-.227	.059	.110	-.085	-.094	-.016	.019	.146	.116	-.206	.119	-.084
.331	.074	1,000	.464	.360	.401	.719	.245	.348	.420	.678	.188	.355	.661	.772	.390	.180	.059	.083	.209	.014	.068	.103	.095	.046	.161	.150	.155	.178	.143	.093
.270	-.007	.464	1,000	.330	.563	.774	.152	.294	.731	.553	.227	.247	.437	.753	.342	.087	.014	.109	.181	-.001	.060	.105	.073	-.023	.082	.025	.129	.142	.088	.063
.347	.182	.360	.330	1,000	.360	.665	.319	.453	.332	.419	.270	.843	.242	.436	.719	.108	.046	-.002	.135	.190	.201	.048	-.022	.033	.092	.070	.212	.096	.226	.030
.342	-.191	.401	.563	.360	1,000	.799	.062	.428	.731	.547	.159	.239	.304	.690	.343	.123	.029	.165	.271	.049	.054	.181	.184	-.014	.067	.026	.023	.214	.057	.147
.421	-.001	.719	.774	.665	.799	1,000	.237	.505	.747	.728	.263	.535	.540	.890	.575	.170	.055	.118	.267	.076	.130	.157	.125	.016	.311	.080	.158	.213	.162	.122
.713	.806	.245	.152	.319	.062	.237	1,000	.601	.110	.262	.770	.313	.223	.266	.758	-.032	-.083	-.078	-.144	.077	.078	-.031	-.021	-.069	.050	.165	.101	-.150	.122	-.061
.448	.497	.348	.294	.453	.428	.505	.601	1,000	.228	.384	.366	.317	.276	.395	.689	.073	-.011	.003	.053	.050	.118	.122	.042	.018	.092	.152	.129	.009	.136	.080
.310	-.105	.420	.731	.332	.731	.747	.110	.228	1,000	.378	.120	.295	.216	.672	.286	.084	.046	.126	.164	.058	.086	.080	.078	-.042	.048	.015	.129	.156	.111	.050
.459	-.002	.678	.553	.419	.547	.728	.262	.384	.378	1,000	.185	.228	.463	.822	.331	.211	.004	.122	.280	.002	.070	.172	.149	.068	.187	.145	.114	.192	.126	.161
.561	.615	.188	.227	.270	.159	.263	.770	.366	.120	.185	1,000	.234	.129	.189	.732	-.086	-.121	-.034	-.146	.061	.019	-.036	.001	-.134	-.019	.124	.028	-.152	.058	-.085
.235	.255	.355	.247	.843	.239	.535	.313	.317	.295	.228	.234	1,000	.135	.283	.732	.041	.033	-.052	.050	.186	.203	-.035	-.072	.015	.049	.012	.217	.030	.202	-.034
.357	.027	.661	.437	.242	.304	.540	.223	.276	.216	.463	.129	.135	1,000	.738	.227	.160	.063	.072	.204	.000	.001	.120	.139	.070	.120	.098	.069	.173	.062	.127
.498	-.029	.772	.753	.436	.690	.890	.266	.395	.672	.822	.189	.283	.738	1,000	.369	.205	.047	.152	.288	.014	.073	.175	.161	.043	.162	.111	.128	.233	.125	.155
.554	.613	.390	.342	.719	.343	.575	.758	.689	.286	.331	.732	.732	.227	.369	1,000	-.001	-.048	-.046	-.039	.144	.153	-.006	-.029	-.054	.054	.118	.164	-.057	.178	-.043
.015	-.045	.180	.087	.108	.123	.170	-.032	.073	.084	.211	-.086	.041	.160	.205	-.001	1,000	-.020	.145</												

Intercorrelaciones: Subescala CEPA de Motivos Superficiais

<i>Rho de Spearman</i>		1. Elegí estos estudios.	7. Me desanimo por una mala	13. Me guste o no, tengo que.	19. Incluso, cuando estudio.	25. Creo que los profesores.	31. Continuaré mis estudios.
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.	Coeficiente de correlación	1,000	,004	-,047	,080*	,028	,033
	Sig. (bilateral) N	, 768	,917 767	,197 768	,027 767	,440 767	,369 766
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.	Coeficiente de correlación	,004	1,000	,137**	,209**	,001	,144**
	Sig. (bilateral) N	,917 767	, 767	,000 767	,000 766	,973 766	,000 765
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	Coeficiente de correlación	-,047	,137**	1,000	,101**	,068	,186**
	Sig. (bilateral) N	,197 768	,000 767	, 768	,005 767	,059 767	,000 766
19. Incluso, cuando estudio duro para un examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.	Coeficiente de correlación	,080*	,209**	,101**	1,000	,190**	,036
	Sig. (bilateral) N	,027 767	,000 766	,005 767	, 767	,000 767	,324 766
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas	Coeficiente de correlación	,028	,001	,068	,190**	1,000	-,033
	Sig. (bilateral) N	,440 767	,973 766	,059 767	,000 767	, 767	,364 766
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo	Coeficiente de correlación	,033	,144**	,186**	,036	-,033	1,000
	Sig. (bilateral) N	,369 766	,000 765	,000 766	,324 766	,364 766	, 766

* A correlación é significativa ao nivel 0,05 (bilateral).

** A correlación é significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

Intercorrelaciones: *Subescala CEPA de Motivos Profundos*

<i>Rho de Spearman</i>		2. Opino que, a veces,	8. Aunque me doy	14. Veo que algunas	20. Considero que estudiar	26. Presiento que algún .	32. Mi principal
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 , 768	,140** ,000 764	,341** ,000 768	,277** ,000 767	,129** ,000 766	,252** ,000 766
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	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,140** ,000 764	1,000 , 764	,069 ,057 764	,054 ,135 763	,126** ,001 762	,101** ,005 762
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,341** ,000 768	,069 ,057 764	1,000 , 768	,423** ,000 767	,093* ,010 766	,263** ,000 766
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,277** ,000 767	,054 ,135 763	,423** ,000 767	1,000 , 767	,027 ,453 766	,176** ,000 766
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,129** ,000 766	,126** ,001 762	,093* ,010 766	,027 ,453 766	1,000 , 766	,151** ,000 765
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,252** ,000 766	,101** ,005 762	,263** ,000 766	,176** ,000 766	,151** ,000 765	1,000 , 766

** A correlación é significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

* A correlación é significativa ao nivel 0,05 (bilateral).

Intercorrelaciones: Subescala CEPA de Motivos de Logro

<i>Rho de Spearman</i>		3. Intento obtener	9. Siento un gran deseo	15. Me gusta que el res	21. Preferiría ser	27. Yo trabajaré	33. Yo la Escuela
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.	Coefficiente de correlación	1,000	,304**	,148**	,157**	,206**	,186**
	Sig. (bilateral) N	, 768	,000 767	,000 767	,000 767	,000 767	,000 766
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios	Coefficiente de correlación	,304**	1,000	-,049	,053	,349**	,095**
	Sig. (bilateral) N	,000 767	, 767	,175 766	,140 766	,000 766	,009 765
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as	Coefficiente de correlación	,148**	-,049	1,000	,244**	-,076*	,167**
	Sig. (bilateral) N	,000 767	,175 766	, 767	,000 767	,035 767	,000 766
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.	Coefficiente de correlación	,157**	,053	,244**	1,000	,068	,256**
	Sig. (bilateral) N	,000 767	,140 766	,000 767	, 767	,061 767	,000 766
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia	Coefficiente de correlación	,206**	,349**	-,076*	,068	1,000	,052
	Sig. (bilateral) N	,000 767	,000 766	,035 767	,061 767	, 767	,148 766
33. Yo la Escuela/Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar	Coefficiente de correlación	,186**	,095**	,167**	,256**	,052	1,000
	Sig. (bilateral) N	,000 766	,009 765	,000 766	,000 766	,148 766	, 766

** A correlación é significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

* A correlación é significativa ao nivel 0,05 (bilateral).

Intercorrelaciones: *Subescala CEPA de Estratégias Superficiais*

<i>Rho de Spearman</i>		4. Yo estudio sólo lo que	10. Considero que el único	16. Prefiero las materias	22. En muchas materias	28. Creo que es mejor	34. No pierdo el tiempo
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra	Coeficiente de correlación	1,000	,113**	,252**	,435**	-,003	,262**
	Sig. (bilateral)	,	,002	,000	,000	,926	,000
	N	768	767	767	767	767	766
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas	Coeficiente de correlación	,113**	1,000	,147**	,151**	,165**	,117**
	Sig. (bilateral)	,002	,	,000	,000	,000	,001
	N	767	767	766	766	766	765
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.	Coeficiente de correlación	,252**	,147**	1,000	,249**	,256**	,163**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	767	766	767	767	767	766
22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar	Coeficiente de correlación	,435**	,151**	,249**	1,000	,007	,243**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,852	,000
	N	767	766	767	767	767	766
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema	Coeficiente de correlación	-,003	,165**	,256**	,007	1,000	,032
	Sig. (bilateral)	,926	,000	,000	,852	,	,370
	N	767	766	767	767	767	766
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	Coeficiente de correlación	,262**	,117**	,163**	,243**	,032	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,370	,
	N	766	765	766	766	766	766

** A correlación é significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

Intercorrelaci3ns: Subescala CEPA de Estrat3xias Profundas

<i>Rho de Spearman</i>		5. Mientras estoy	11. Cuando leo un nuevo tema	17. Para encontrar mi	23. Intento relacionar	29. Me intereso por muchos	35. Me paso una gran
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	1,000 , 767	,212** ,000 766	,121** ,001 766	,126** ,000 766	,164** ,000 766	,135** ,000 765
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	,212** ,000 766	1,000 , 767	,179** ,000 766	,140** ,000 766	,299** ,000 766	,275** ,000 765
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	,121** ,001 766	,179** ,000 766	1,000 , 767	,129** ,000 767	,168** ,000 767	,059 ,105 766
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya s3 en otras	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	,126** ,000 766	,140** ,000 766	,129** ,000 767	1,000 , 767	,157** ,000 767	,119** ,001 766
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar m3s cosas sobre ellos	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	,164** ,000 766	,299** ,000 766	,168** ,000 767	,157** ,000 767	1,000 , 767	,425** ,000 766
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averigunado m3s cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases	Coefficiente de correlaci3n Sig. (bilateral) N	,135** ,000 765	,275** ,000 765	,059 ,105 766	,119** ,001 766	,425** ,000 766	1,000 , 766

** A correlaci3n 3 significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

Intercorrelaciones: *Subescala CEPA de Estratégias de Logro*

<i>Rho de Spearman</i>		6. Normalmente	12. Intento llevar al día	18. Intento realizar	24. Nada más terminar	30. Cuando me devuelven	36. Normalmente
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas/apuntes que tomo de cosas que leo al respecto	Coeficiente de correlación	1,000	,246**	,360**	,362**	,286**	,263**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	768	767	766	767	766	766
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca	Coeficiente de correlación	,246**	1,000	,381**	,336**	,212**	,260**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	767	767	765	766	765	765
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan	Coeficiente de correlación	,360**	,381**	1,000	,348**	,300**	,297**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	766	765	766	766	765	765
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas	Coeficiente de correlación	,362**	,336**	,348**	1,000	,262**	,339**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,000	,000
	N	767	766	766	767	766	766
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.	Coeficiente de correlación	,286**	,212**	,300**	,262**	1,000	,236**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,	,000
	N	766	765	765	766	766	765
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer	Coeficiente de correlación	,263**	,260**	,297**	,339**	,236**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	766	765	765	766	765	766

** A correlación é significativa ao nivel 0,01 (bilateral).

ANÁLISES DE VARIANZA

PROBAS DE KRUSKAL-WALLIS VARIÁBEL DE AGRUPACIÓN: *XÉNERO*

Kruskal-Wallis Rendimento actual e anterior / Xénero

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Cualificación Numérica [Rendimento Actual]	680	5,3627	1,37523	1,00	10,00
15. A miña nota media global no remate da ESO foi [Rendimento Anterior]	769	2,79	,683	1	5
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promedio
Cualificación Numérica [Rendimento Actual]	Feminino	272	378,65
	Masculino	408	315,07
	Total	680	
15. A miña nota media global no remate da ESO foi [Rendimento Anterior]	Feminino	309	415,12
	Masculino	460	364,77
	Total	769	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Cualificación Numérica [Rendimento Actual]	17,106	1	,000
15. A miña nota media global no remate da ESO foi [Rendimento Anterior]	12,232	1	,000

a. Proba de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CDPFA: Concepcións do fracaso e Intereses "culturais" / Xénero

Estatísticos descritivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interese periódicos diários	770	2,8610	1,31592	1,00	5,00
Interese programas de rádio	770	2,6078	1,13122	1,00	5,00
Interese TV e literatura galegas	766	2,5255	,96795	1,00	5,00
Concepción formativa do fracaso	769	2,7755	,98727	1,00	5,00
Concepción institucional do fracaso	770	2,7506	,91268	1,00	5,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Interese periódicos diários	Feminino	309	361,69
	Masculino	461	401,46
	Total	770	
Interese programas de rádio	Feminino	309	387,10
	Masculino	461	384,43
	Total	770	
Interese TV e literatura galegas	Feminino	309	419,93
	Masculino	457	358,87
	Total	766	
Concepción formativa do fracaso	Feminino	309	385,25
	Masculino	460	384,83
	Total	769	
Concepción institucional do fracaso	Feminino	309	394,17
	Masculino	461	379,69
	Total	770	

Estatísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Interese periódicos diários	6,002	1	,014
Interese programas de rádio	,027	1	,869
Interese TV e literatura galegas	14,399	1	,000
Concepción formativa do fracaso	,001	1	,980
Concepción institucional do fracaso	,792	1	,373

a. Proba de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CDPFA: Condicións de estudo / Xénero

Estatísticos descritivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Condicións materiais de estudo	767	3,8480	,85227	1,00	5,00
Control e axudas familiares no estudo	768	3,0211	,90274	1,00	5,00
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	770	2,0580	,82150	1,00	5,00
Autonomía nas decisións sobre estudo	767	4,4381	,80575	1,00	5,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Condicións materiais de estudo	Feminino	309	420,07
	Masculino	458	359,66
	Total	767	
Control e axudas familiares no estudo	Feminino	308	378,77
	Masculino	460	388,34
	Total	768	
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Feminino	309	470,94
	Masculino	461	328,23
	Total	770	
Autonomía nas decisións sobre estudo	Feminino	309	389,15
	Masculino	458	380,53
	Total	767	

Estatísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Condicións materiais de estudo	13,804	1	,000
Control e axudas familiares no estudo	,345	1	,557
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	77,558	1	,000
Autonomía nas decisións sobre estudo	,337	1	,561

a. Proba de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CDPFA: Atitudes familiares / Xénero

Estatísticos descritivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	768	4,3268	,75594	1,00	5,00
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	768	2,9557	1,04307	1,00	5,00
Satisfacción familiar cos resultados	762	2,7515	,79370	1,00	5,00
Colaboración familiar co centro escolar	769	3,4837	1,04648	1,00	5,00
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	765	2,1765	,98528	1,00	5,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Feminino	309	383,49
	Masculino	459	385,18
	Total	768	
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Feminino	308	382,06
	Masculino	460	386,13
	Total	768	
Satisfacción familiar cos resultados	Feminino	305	376,35
	Masculino	457	384,94
	Total	762	
Colaboración familiar co centro escolar	Feminino	309	398,28
	Masculino	460	376,08
	Total	769	
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Feminino	308	358,75
	Masculino	457	399,34
	Total	765	

Estatísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,012	1	,914
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,063	1	,802
Satisfacción familiar cos resultados	,284	1	,594
Colaboración familiar co centro escolar	1,900	1	,168
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	6,406	1	,011

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CDPFA: Metas académicas / Xénero

Estadísticos descriptivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Metas de reforzo social	769	3,0802	,91915	1,00	5,00
Metas de aprendizaxe	767	4,2588	,73595	1,00	5,00
Metas de logro	767	4,5880	,55189	2,00	5,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promedio
Metas de reforzo social	Feminino	308	367,82
	Masculino	461	396,48
	Total	769	
Metas de aprendizaxe	Feminino	309	399,92
	Masculino	458	373,26
	Total	767	
Metas de logro	Feminino	307	400,89
	Masculino	460	372,73
	Total	767	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Metas de reforzo social	3,083	1	,079
Metas de aprendizaxe	2,752	1	,097
Metas de logro	3,427	1	,064

a. Proba de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis EACM Atribuícións / Xénero

Estadísticos descritivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Atribuíción à Sorte e Facilitade das materias, do Rendimento	767	2,7679	,67836	1,00	5,00
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	762	3,1614	,76255	1,00	5,00
Atribuíción à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	767	3,7614	,72721	1,00	5,00
Atribuíción à Capacidade, do Alto Rendimento	767	3,4294	,82351	1,00	5,00
Atribuíción à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	768	2,4922	,85018	1,00	5,00
Atribuíción ao Esforzo, do Alto Rendimento	768	3,7715	,87493	1,00	5,00
Atribuícións Incontrolábeis e externas	761	2,8071	,54964	1,22	4,75
Atribuícións Controlábeis e internas	766	3,6549	,54796	1,81	5,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Atribuíción à Sorte e à Facilitade das materias, do Rendimento	Feminino	309	355,52
	Masculino	458	403,21
	Total	767	
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Feminino	305	322,04
	Masculino	457	421,19
	Total	762	
Atribuíción à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	Feminino	309	391,89
	Masculino	458	378,68
	Total	767	
Atribuíción à Capacidade, do Alto Rendimento	Feminino	309	342,80
	Masculino	458	411,79
	Total	767	
Atribuíción à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	Feminino	309	411,21
	Masculino	459	366,52
	Total	768	
Atribuíción ao Esforzo, do Alto Rendimento	Feminino	309	421,20
	Masculino	459	359,79
	Total	768	
Atribuícións Incontrolábeis e externas	Feminino	305	353,22
	Masculino	456	399,58
	Total	761	
Atribuícións Controlábeis e internas	Feminino	309	385,20
	Masculino	457	382,35
	Total	766	

Estatísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Atribuíción à Sorte e Facilitade das materias, do Rendimento	8,587	1	,003
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	37,359	1	,000
Atribuíción à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	,663	1	,415
Atribuíción à Capacidade, do Alto Rendimento	18,157	1	,000
Atribuíción à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	7,606	1	,006
Atribuíción ao Esforzo, do Alto Rendimento	14,616	1	,000
Atribuícións Incontrolábeis e externas	8,126	1	,004
Atribuícións Controlábeis e internas	,031	1	,861

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CEPA Subescalas / Xénero

Estatísticos descritivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	765	3,3109	,56972	1,50	5,00
Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	765	3,1259	,67521	1,00	5,00
Subescala CEPA de Motivos Profundos	761	3,4104	,60695	1,50	5,00
Subescala CEPA de Estratexias Profundas	764	2,9236	,61561	1,00	5,00
Subescala CEPA de Motivos de Logro	765	2,8786	,61973	1,00	4,67
Subescala CEPA de Estratexias de Logro	763	2,9367	,74481	1,00	5,00
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	758	3,0359	,49268	1,58	4,50
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	764	3,2185	,48431	1,58	4,83
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Feminino	307	410,60
	Masculino	458	364,50
	Total	765	
Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	Feminino	308	340,93
	Masculino	457	411,36
	Total	765	
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Feminino	307	400,85
	Masculino	454	367,58
	Total	761	
Subescala CEPA de Estratexias Profundas	Feminino	308	380,18
	Masculino	456	384,07
	Total	764	
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Feminino	308	344,05
	Masculino	457	409,25
	Total	765	
Subescala CEPA de Estratexias de Logro	Feminino	308	413,34
	Masculino	455	360,79
	Total	763	
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	Feminino	307	384,90
	Masculino	451	375,82
	Total	758	
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	Feminino	307	367,12
	Masculino	457	392,83
	Total	764	

Estadísticos de contraste^{ab}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	8,066	1	,005
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	18,802	1	,000
Subescala CEPA de Motivos Profundos	4,225	1	,040
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	,057	1	,811
Subescala CEPA de Motivos de Logro	16,129	1	,000
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	10,493	1	,001
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	,315	1	,575
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	2,500	1	,114

a Proba de Kruskal-Wallis

b Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis CEPA Enfoques / Xénero

Estatísticos descriptivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Enfoque Estratéxico de Logro	763	3,2011	,48537	1,57	4,71
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	764	2,5074	,63915	1,00	4,75
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	763	3,6147	,68457	1,67	5,00
Enfoque Superficial	766	3,1684	,67468	1,00	5,00
Enfoque Motivacional de Logro	762	2,5924	,69743	1,00	5,00
Enfoque Profundo	767	3,8494	,67449	1,00	5,00
Orientación ao Significado	762	3,3228	,50422	1,49	4,72
Orientación à Reprodución	761	2,9894	,45404	1,75	4,57
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Rangos

	Xénero	N	Rango promédio
Enfoque Estratéxico de Logro	Feminino	307	375,76
	Masculino	456	386,20
	Total	763	
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Feminino	308	372,91
	Masculino	456	388,98
	Total	764	
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Feminino	308	419,81
	Masculino	455	356,40
	Total	763	
Enfoque Superficial	Feminino	308	394,14
	Masculino	458	376,34
	Total	766	
Enfoque Motivacional de Logro	Feminino	307	322,69
	Masculino	455	421,18
	Total	762	
Enfoque Profundo	Feminino	308	403,02
	Masculino	459	371,23
	Total	767	
Orientación ao Significado	Feminino	308	404,60
	Masculino	454	365,83
	Total	762	
Orientación à Reprodución	Feminino	307	350,41
	Masculino	454	401,68
	Total	761	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Enfoque Estratégico de Logro	,415	1	,519
Enfoque Estratégico Profundo-Logro	,979	1	,322
Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-Logro	15,282	1	,000
Enfoque Superficial	1,199	1	,274
Enfoque Motivacional de Logro	36,979	1	,000
Enfoque Profundo	3,845	1	,050
Orientación ao Significado	5,693	1	,017
Orientación à Reprodución	9,964	1	,002

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Kruskal-Wallis Subescalas ESAVA-2 Autoconceitos / Xénero

Estadísticos descriptivos

	N	Média	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autoconceito Global	761	4,7006	,79171	1,00	6,00
Autoconceito Área Matemática	763	3,0009	1,55943	1,00	6,00
Autoconceito Área Verbal	762	3,1638	1,13098	1,00	6,00
Autoconceito Académico	763	3,9227	,91621	1,00	6,00
Capacidade Física	760	4,2623	1,17156	1,00	6,00
Apariencia Física	762	4,0523	1,16837	1,00	6,00
Relación con País	763	4,6263	1,09684	1,00	6,00
Honestidade	759	4,7027	,80325	1,17	6,00
Estabilidade Emocional	762	4,5383	1,03439	1,00	6,00
Relación con Iguais en Xeral	760	4,8559	,73614	1,17	6,00
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	761	4,6892	,82396	1,83	6,00
Relación con Iguais do Sexo Oposto	763	3,9387	,97992	1,00	6,00
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	762	3,3627	,73748	1,00	5,83
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	757	4,3592	,66972	2,08	6,00
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	758	4,6241	,72224	1,78	6,00
Xénero	771	1,60	,490	1	2

Proba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cadrado	gl	Sig. asintót.
Autoconceito Global	,066	1	,797
Autoconceito Área Matemática	,788	1	,375
Autoconceito Área Verbal	55,246	1	,000
Autoconceito Académico	3,142	1	,076
Capacidade Física	108,536	1	,000
Apariencia Física	23,204	1	,000
Relación con País	1,700	1	,192
Honestidade	18,655	1	,000
Estabilidade Emocional	24,650	1	,000
Relación con Iguais en Xeral	,273	1	,601
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,007	1	,931
Relación con Iguais do Sexo Oposto	37,733	1	,000
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	17,537	1	,000
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	47,832	1	,000
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	,101	1	,751

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variábel de agrupación: Xénero

Rangos

	Xénero	N	Rango promedio
Autoconceito Global	Feminino	307	378,51
	Masculino	454	382,69
	Total	761	
Autoconceito Área Matemática	Feminino	309	373,43
	Masculino	454	387,84
	Total	763	
Autoconceito Área Verbal	Feminino	309	453,18
	Masculino	453	332,60
	Total	762	
Autoconceito Académico	Feminino	309	399,11
	Masculino	454	370,35
	Total	763	
Capacidade Física	Feminino	308	280,11
	Masculino	452	448,91
	Total	760	
Apariencia Física	Feminino	309	335,04
	Masculino	453	413,19
	Total	762	
Relación con Pais	Feminino	309	394,59
	Masculino	454	373,43
	Total	763	
Honestidade	Feminino	308	421,49
	Masculino	451	351,66
	Total	759	
Estabilidade Emocional	Feminino	309	333,63
	Masculino	453	414,15
	Total	762	
Relación con Iguais en Xeral	Feminino	309	375,48
	Masculino	451	383,94
	Total	760	
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Feminino	309	381,83
	Masculino	452	380,43
	Total	761	
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Feminino	309	322,77
	Masculino	454	422,31
	Total	763	
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Feminino	309	421,92
	Masculino	453	353,93
	Total	762	
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Feminino	308	312,64
	Masculino	449	424,52
	Total	757	
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	Feminino	308	376,45
	Masculino	450	381,59
	Total	758	

ANÁLISES DE VARIANZA

ANOVAS.

FACTOR: *FAMÍLIA PROFESIONAL*

ANOVA Rendimento Actual + Rendimento Anterior / *Família profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média a 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Cualificación Numérica [Rend. Actual]	Administración	183	5,1186	1,54115	,11393	4,8938	5,3434	1,00	8,75	
	Electricidade-Electrónica	202	5,0427	1,22860	,08644	4,8722	5,2131	1,28	10,00	
	Mantenimento de Veículos	158	5,5465	,96737	,07696	5,3944	5,6985	2,71	8,14	
	Sanidade	137	5,9490	1,52803	,13055	5,6908	6,2071	1,00	9,60	
	Total	680	5,3628	1,37523	,05274	5,2592	5,4663	1,00	10,00	
	Modelo Efeitos fixos Efeitos aleatórios				1,33243 ,20560	,05110 4,7084	5,2624 6,0171			
15. A miña nota media global no remate da ESO foi [Rend. Anterior]	Administración	206	2,77	,656	,046	2,68	2,86	1	5	
	Electricidade-Electrónica	244	2,73	,669	,043	2,64	2,81	1	5	
	Mantenimento de Veículos	162	2,72	,709	,056	2,61	2,83	1	4	
	Sanidade	157	3,00	,679	,054	2,89	3,11	1	4	
	Total	769	2,79	,683	,025	2,74	2,84	1	5	
	Modelo Efeitos fixos Efeitos aleatórios				,676 ,063	,024 2,59	2,74 2,99				,013

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Cualificación Numérica	Inter-grupos	84,019	3	28,006	15,775	,000
	Intra-grupos	1200,144	676	1,775		
	Total	1284,163	679			
15. A miña nota media global no remate da ESO foi	Inter-grupos	8,893	3	2,964	6,482	,000
	Intra-grupos	349,817	765	,457		
	Total	358,710	768			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Cualificación Numérica	Administración	Electricidade-Electrónica	,0759	,13598	,958	-,3052	,4570
		Mantenimento de Veículos	-,4279*	,14470	,034	-,8334	-,0224
		Sanidade	-,8304*	,15053	,000	-1,2523	-,4085
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0759	,13598	,958	-,4570	,3052
		Mantenimento de Veículos	-,5038*	,14151	,006	-,9004	-,1072
		Sanidade	-,9063*	,14747	,000	-1,3196	-,4930
	Mantenimento de Veículos	Administración	,4279*	,14470	,034	,0224	,8334
		Electricidade-Electrónica	,5038*	,14151	,006	,1072	,9004
		Sanidade	-,4025	,15555	,083	-,8385	,0334
	Sanidade	Administración	,8304*	,15053	,000	,4085	1,2523
		Electricidade-Electrónica	,9063*	,14747	,000	,4930	1,3196
		Mantenimento de Veículos	,4025	,15555	,083	-,0334	,8385
15. A miña nota media global no remate da ESO foi	Administración	Electricidade-Electrónica	,05	,064	,913	-,13	,23
		Mantenimento de Veículos	,06	,071	,892	-,14	,25
		Sanidade	-,23*	,072	,018	-,43	-,03
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,05	,064	,913	-,23	,13
		Mantenimento de Veículos	,01	,069	,999	-,18	,20
		Sanidade	-,27*	,069	,001	-,47	-,08
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,06	,071	,892	-,25	,14
		Electricidade-Electrónica	-,01	,069	,999	-,20	,18
		Sanidade	-,28*	,076	,003	-,50	-,07
	Sanidade	Administración	,23*	,072	,018	,03	,43
		Electricidade-Electrónica	,27*	,069	,001	,08	,47
		Mantenimento de Veículos	,28*	,076	,003	,07	,50

*. A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Cualificación Numérica

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Electricidade-Electrónica	202	5,0427	
Administración	183	5,1186	
Mantenimento de Veículos	158		5,5465
Sanidade	137		5,9490
Sig.		,966	,056

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 166,366.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

15. A miña nota media global no remate da ESO foi

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Mantenimento de Veículos	162	2,72	
Electricidade-Electrónica	244	2,73	
Administración	206	2,77	
Sanidade	157		3,00
Sig.		,889	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,090.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Intereses "culturais" e Concepcións do fracaso escolar / *Família profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Interese periódicos diários	Administración	206	2,7233	1,30146	,09068	2,5445	2,9021	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	245	3,0980	1,28858	,08232	2,9358	3,2601	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	2,6111	1,28295	,10080	2,4121	2,8102	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,9299	1,35337	,10801	2,7166	3,1433	1,00	5,00	
	Total	770	2,8610	1,31592	,04742	2,7679	2,9541	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,30429	,04700	2,7688	2,9533		
	Efeitos aleatórios				,11323	2,5007	3,2214			,04103
Interese programas de rádio	Administración	206	2,4539	1,10500	,07699	2,3021	2,6057	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	245	2,6796	1,20806	,07718	2,5276	2,8316	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	2,5278	1,08955	,08560	2,3587	2,6968	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,7803	1,05815	,08445	2,6134	2,9471	1,00	5,00	
	Total	770	2,6078	1,13122	,04077	2,5278	2,6878	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,12659	,04060	2,5281	2,6875		
	Efeitos aleatórios				,07275	2,3763	2,8393			,01409
Interese TV e literatura galegas	Administración	205	2,5415	1,06504	,07439	2,3948	2,6881	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	243	2,3704	,89574	,05746	2,2572	2,4836	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	2,4317	,84317	,06645	2,3004	2,5629	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,8408	,99524	,07943	2,6839	2,9977	1,00	5,00	
	Total	766	2,5255	,96795	,03497	2,4568	2,5941	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,95422	,03448	2,4578	2,5931		
	Efeitos aleatórios				,10186	2,2013	2,8496			,03554
Concepción formativa do fracaso	Administración	206	2,8366	1,03528	,07213	2,6944	2,9788	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	2,7664	,93725	,06000	2,6482	2,8846	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	2,7757	1,01665	,07988	2,6180	2,9335	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,7091	,97236	,07760	2,5558	2,8624	1,00	5,00	
	Total	769	2,7755	,98727	,03560	2,7056	2,8454	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,98822	,03564	2,7055	2,8454		
	Efeitos aleatórios				,03564	2,6621	2,8889			-,00254
Concepción	Administración	206	2,8867	,97342	,06782	2,7530	3,0204	1,00	5,00	

institucional do fracaso	Electricidade-Electrónica	245	2,6626	,85223	,05445	2,5553	2,7698	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	2,7634	,88985	,06991	2,6253	2,9014	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,6964	,93170	,07436	2,5495	2,8433	1,00	5,00	
	Total	770	2,7506	,91268	,03289	2,6861	2,8152	1,00	5,00	
Modelo	Efeitos fixos			,91003	,03280	2,6863	2,8150			
	Efeitos aleatórios				,05254	2,5834	2,9179			,00651

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reemplazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Interese periódicos diários	Inter-grupos	28,525	3	9,508	5,589	,001
	Intra-grupos	1303,106	766	1,701		
	Total	1331,631	769			
Interese programas de rádio	Inter-grupos	11,850	3	3,950	3,112	,026
	Intra-grupos	972,204	766	1,269		
	Total	984,053	769			
Interese TV e literatura galegas	Inter-grupos	22,922	3	7,641	8,391	,000
	Intra-grupos	693,832	762	,911		
	Total	716,754	765			
Concepción formativa do fracaso	Inter-grupos	1,480	3	,493	,505	,679
	Intra-grupos	747,084	765	,977		
	Total	748,564	768			
Concepción institucional do fracaso	Inter-grupos	6,203	3	2,068	2,497	,059
	Intra-grupos	634,366	766	,828		
	Total	640,569	769			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependiente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Interese periódicos diários	Administración	Electricidade-Electrónica	-,3747*	,12330	,027	-,7201	-,0292
		Mantenimento de Veículos	,1122	,13696	,880	-,2715	,4959
		Sanidade	-,2066	,13818	,525	-,5938	,1805
	Electricidade-Electrónica	Administración	,3747*	,12330	,027	,0292	,7201
		Mantenimento de Veículos	,4868*	,13208	,004	,1168	,8569
		Sanidade	,1680	,13334	,662	-,2056	,5416
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1122	,13696	,880	-,4959	,2715
		Electricidade-Electrónica	-,4868*	,13208	,004	-,8569	-,1168
		Sanidade	-,3188	,14607	,191	-,7281	,0904
	Sanidade	Administración	,2066	,13818	,525	-,1805	,5938
		Electricidade-Electrónica	-,1680	,13334	,662	-,5416	,2056
		Mantenimento de Veículos	,3188	,14607	,191	-,0904	,7281
Interese programas de rádio	Administración	Electricidade-Electrónica	-,2257	,10650	,214	-,5241	,0727
		Mantenimento de Veículos	-,0739	,11830	,942	-,4053	,2576
		Sanidade	-,3264	,11935	,059	-,6608	,0080
	Electricidade-Electrónica	Administración	,2257	,10650	,214	-,0727	,5241
		Mantenimento de Veículos	,1518	,11408	,621	-,1678	,4714
		Sanidade	-,1007	,11517	,858	-,4233	,2220
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0739	,11830	,942	-,2576	,4053
		Electricidade-Electrónica	-,1518	,11408	,621	-,4714	,1678
		Sanidade	-,2525	,12617	,262	-,6060	,1010
	Sanidade	Administración	,3264	,11935	,059	-,0080	,6608
		Electricidade-Electrónica	,1007	,11517	,858	-,2220	,4233
		Mantenimento de Veículos	,2525	,12617	,262	-,1010	,6060
Interese TV e literatura galegas	Administración	Electricidade-Electrónica	,1711	,09049	,312	-,0824	,4246
		Mantenimento de Veículos	,1098	,10048	,755	-,1717	,3913
		Sanidade	-,2993*	,10120	,034	-,5828	-,0158
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1711	,09049	,312	-,4246	,0824
		Mantenimento de Veículos	-,0613	,09697	,940	-,3330	,2104

		Sanidade	-,4704*	,09771	,000	-,7441	-,1966
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1098	,10048	,755	-,3913	,1717
		Electricidade-Electrónica	,0613	,09697	,940	-,2104	,3330
		Sanidade	-,4091*	,10703	,002	-,7090	-,1092
	Sanidade	Administración	,2993*	,10120	,034	,0158	,5828
		Electricidade-Electrónica	,4704*	,09771	,000	,1966	,7441
		Mantenimento de Veículos	,4091*	,10703	,002	,1092	,7090
Concepción formativa do fracaso	Administración	Electricidade-Electrónica	,0702	,09350	,905	-,1918	,3321
		Mantenimento de Veículos	,0608	,10377	,952	-,2299	,3516
		Sanidade	,1274	,10469	,687	-,1659	,4208
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0702	,09350	,905	-,3321	,1918
		Mantenimento de Veículos	-,0093	,10015	1,000	-,2899	,2713
		Sanidade	,0573	,10111	,956	-,2260	,3405
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0608	,10377	,952	-,3516	,2299
		Electricidade-Electrónica	,0093	,10015	1,000	-,2713	,2899
		Sanidade	,0666	,11067	,948	-,2435	,3767
	Sanidade	Administración	-,1274	,10469	,687	-,4208	,1659
		Electricidade-Electrónica	-,0573	,10111	,956	-,3405	,2260
		Mantenimento de Veículos	-,0666	,11067	,948	-,3767	,2435
Concepción institucional do fracaso	Administración	Electricidade-Electrónica	,2241	,08603	,080	-,0169	,4652
		Mantenimento de Veículos	,1234	,09556	,645	-,1444	,3911
		Sanidade	,1903	,09641	,274	-,0798	,4605
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,2241	,08603	,080	-,4652	,0169
		Mantenimento de Veículos	-,1008	,09215	,754	-,3590	,1574
		Sanidade	-,0338	,09303	,988	-,2945	,2268
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1234	,09556	,645	-,3911	,1444
		Electricidade-Electrónica	,1008	,09215	,754	-,1574	,3590
		Sanidade	,0670	,10192	,934	-,2186	,3525
	Sanidade	Administración	-,1903	,09641	,274	-,4605	,0798
		Electricidade-Electrónica	,0338	,09303	,988	-,2268	,2945
		Mantenimento de Veículos	-,0670	,10192	,934	-,3525	,2186

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Interese periódicos diarios

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Mantenimiento de Vehículos	162	2,6111	
Administración	206	2,7233	2,7233
Sanidade	157	2,9299	2,9299
Electricidade-Electrónica	245		3,0980
Sig.		,136	,054

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,235.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Interese programas de rádio

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	206	2,4539
Mantenimiento de Vehículos	162	2,5278
Electricidade-Electrónica	245	2,6796
Sanidade	157	2,7803
Sig.		,051

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,235.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Interese TV e literatura galegasScheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	2
Electricidade-Electrónica	243	2,3704	
Mantenimento de Veículos	161	2,4317	
Administración	205	2,5415	
Sanidade	157		2,8408
Sig.		,395	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,409.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Concepción formativa do fracasoScheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Sanidade	157	2,7091
Electricidade-Electrónica	244	2,7664
Mantenimento de Veículos	162	2,7757
Administración	206	2,8366
Sig.		,672

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,090.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Concepción institucional do fracaso

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	245	2,6626
Sanidade	157	2,6964
Mantenimento de Veículos	162	2,7634
Administración	206	2,8867
Sig.		,131

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,235.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Condicións de estudo / *Familia profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						média ao 95%				
						Límite inferior	Límite superior			
Condicións materiais de estudo	Administración	206	3,8971	,88207	,06146	3,7759	4,0183	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	3,7541	,89232	,05713	3,6416	3,8666	1,40	5,00	
	Mantenimento de Veículos	160	3,8075	,73232	,05790	3,6932	3,9218	1,80	5,00	
	Sanidade	157	3,9707	,85059	,06788	3,8366	4,1048	1,00	5,00	
	Total	767	3,8480	,85227	,03077	3,7876	3,9084	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,84989	,03069	3,7877	3,9082			
	Efeitos aleatórios				,04854	3,6935	4,0024			,00547
Control e axudas familiares no estudo	Administración	205	2,9551	,89833	,06274	2,8314	3,0788	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	3,0213	,92351	,05912	2,9049	3,1378	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	3,0457	,85879	,06747	2,9124	3,1789	1,00	5,00	
	Sanidade	157	3,0815	,92291	,07366	2,9360	3,2270	1,00	5,00	
	Total	768	3,0211	,90274	,03257	2,9571	3,0850	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,90338	,03260	2,9571	3,0851			
	Efeitos aleatórios				,03260 ^a	2,9174 ^a	3,1248 ^a			-,00155
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Administración	206	2,2994	,87818	,06119	2,1787	2,4200	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	245	1,8463	,75110	,04799	1,7517	1,9408	1,00	4,33	
	Mantenimento de Veículos	162	1,8436	,80301	,06309	1,7190	1,9682	1,00	4,67	
	Sanidade	157	2,2930	,71746	,05726	2,1799	2,4061	1,00	4,67	
	Total	770	2,0580	,82150	,02960	1,9999	2,1161	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,79149	,02852	2,0020	2,1140			
	Efeitos aleatórios				,13296	1,6349	2,4811			,06520
Autonomia nas decisións sobre estudo	Administración	206	4,3883	,85663	,05968	4,2707	4,5060	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	242	4,3822	,85066	,05468	4,2745	4,4899	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	4,4722	,75849	,05959	4,3545	4,5899	1,00	5,00	
	Sanidade	157	4,5541	,69931	,05581	4,4439	4,6644	2,00	5,00	
	Total	767	4,4381	,80575	,02909	4,3810	4,4952	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,80443	,02905	4,3811	4,4951			
	Efeitos aleatórios				,03977	4,3115	4,5646			,00286

^a. Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Condições materiais de estudo	Inter-grupos	5,274	3	1,758	2,434	,064
	Intra-grupos	551,120	763	,722		
	Total	556,394	766			
Control e axudas familiares no estudo	Inter-grupos	1,564	3	,521	,639	,590
	Intra-grupos	623,495	764	,816		
	Total	625,058	767			
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Inter-grupos	39,099	3	13,033	20,804	,000
	Intra-grupos	479,865	766	,626		
	Total	518,965	769			
Autonomía nas decisións sobre estudo	Inter-grupos	3,568	3	1,189	1,838	,139
	Intra-grupos	493,740	763	,647		
	Total	497,308	766			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza a 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Condições materiais de estudo	Administración	Electricidade-Electrónica	,1430	,08042	,368	-,0823	,3683
		Mantenimento de Veículos	,0896	,08956	,801	-,1613	,3405
		Sanidade	-,0736	,09004	,881	-,3259	,1787
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1430	,08042	,368	-,3683	,0823
		Mantenimento de Veículos	-,0534	,08646	,944	-,2956	,1888
		Sanidade	-,2166	,08695	,103	-,4602	,0270
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0896	,08956	,801	-,3405	,1613
		Electricidade-Electrónica	,0534	,08646	,944	-,1888	,2956
		Sanidade	-,1632	,09547	,404	-,4307	,1043
	Sanidade	Administración	,0736	,09004	,881	-,1787	,3259
		Electricidade-Electrónica	,2166	,08695	,103	-,0270	,4602
		Mantenimento de Veículos	,1632	,09547	,404	-,1043	,4307
Control e axudas familiares no estudo	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0662	,08559	,897	-,3060	,1736
		Mantenimento de Veículos	-,0906	,09497	,823	-,3566	,1755
		Sanidade	-,1264	,09581	,628	-,3948	,1420
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0662	,08559	,897	-,1736	,3060
		Mantenimento de Veículos	-,0244	,09155	,995	-,2809	,2321
		Sanidade	-,0602	,09243	,935	-,3192	,1987
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0906	,09497	,823	-,1755	,3566
		Electricidade-Electrónica	,0244	,09155	,995	-,2321	,2809
		Sanidade	-,0358	,10117	,989	-,3193	,2476
	Sanidade	Administración	,1264	,09581	,628	-,1420	,3948
		Electricidade-Electrónica	,0602	,09243	,935	-,1987	,3192
		Mantenimento de Veículos	,0358	,10117	,989	-,2476	,3193

Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Administración	Electricidade-Electrónica	,4531*	,07482	,000	,2435	,6627
		Mantenimento de Veículos	,4557*	,08311	,000	,2229	,6886
		Sanidade	,0064	,08385	1,000	-,2286	,2413
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,4531*	,07482	,000	-,6627	-,2435
		Mantenimento de Veículos	,0026	,08015	1,000	-,2219	,2272
		Sanidade	-,4467*	,08091	,000	-,6734	-,2200
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,4557*	,08311	,000	-,6886	-,2229
		Electricidade-Electrónica	-,0026	,08015	1,000	-,2272	,2219
		Sanidade	-,4494*	,08864	,000	-,6977	-,2010
	Sanidade	Administración	-,0064	,08385	1,000	-,2413	,2286
		Electricidade-Electrónica	,4467*	,08091	,000	,2200	,6734
		Mantenimento de Veículos	,4494*	,08864	,000	,2010	,6977
Autonomia nas decisións sobre estudo	Administración	Electricidade-Electrónica	,0061	,07626	1,000	-,2075	,2198
		Mantenimento de Veículos	-,0839	,08447	,805	-,3205	,1528
		Sanidade	-,1658	,08522	,287	-,4046	,0730
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0061	,07626	1,000	-,2198	,2075
		Mantenimento de Veículos	-,0900	,08166	,750	-,3188	,1388
		Sanidade	-,1719	,08244	,227	-,4029	,0591
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0839	,08447	,805	-,1528	,3205
		Electricidade-Electrónica	,0900	,08166	,750	-,1388	,3188
		Sanidade	-,0819	,09009	,843	-,3343	,1705
	Sanidade	Administración	,1658	,08522	,287	-,0730	,4046
		Electricidade-Electrónica	,1719	,08244	,227	-,0591	,4029
		Mantenimento de Veículos	,0819	,09009	,843	-,1705	,3343

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Condicions materiais de estudo

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	244	3,7541
Mantenimento de Veículos	160	3,8075
Administración	206	3,8971
Sanidade	157	3,9707
Sig.		,111

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,424.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Control e axudas familiares no estudo

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	205	2,9551
Electricidade-Electrónica	244	3,0213
Mantenimento de Veículos	162	3,0457
Sanidade	157	3,0815
Sig.		,611

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,885.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Uso de recursos, organización e reforzo de materias

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Mantenimento de Veículos	162	1,8436	
Electricidade-Electrónica	245	1,8463	
Sanidade	157		2,2930
Administración	206		2,2994
Sig.		1,000	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,235.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autonomia nas decisións sobre estudo

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	242	4,3822
Administración	206	4,3883
Mantenimento de Veículos	162	4,4722
Sanidade	157	4,5541
Sig.		,237

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,797.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Atitudes familiares ante o estudo / *Familia profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Administración	206	4,2346	,80477	,05607	4,1241	4,3452	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	4,3238	,78707	,05039	4,2245	4,4230	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	4,3354	,70955	,05592	4,2250	4,4458	1,67	5,00	
	Sanidade	157	4,4437	,67240	,05366	4,3377	4,5497	2,33	5,00	
	Total	768	4,3268	,75594	,02728	4,2733	4,3804	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,75404	,02721	4,2734	4,3802			
	Efeitos aleatórios				,04174	4,1940	4,4597			
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Administración	206	2,9369	1,01683	,07085	2,7972	3,0766	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	3,0246	1,06717	,06832	2,8900	3,1592	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	2,8580	,95720	,07520	2,7095	3,0065	1,00	5,00	
	Sanidade	156	2,9744	1,12294	,08991	2,7968	3,1520	1,00	5,00	
	Total	768	2,9557	1,04307	,03764	2,8818	3,0296	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			1,04334	,03765	2,8818	3,0296			
	Efeitos aleatórios				,03765	2,8359	3,0755			
Satisfacción familiar cos resultados	Administración	203	2,6601	,81309	,05707	2,5476	2,7726	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	242	2,6736	,77979	,05013	2,5748	2,7723	1,00	4,67	
	Mantenimento de Veículos	161	2,9358	,75509	,05951	2,8183	3,0533	1,00	4,67	
	Sanidade	156	2,8013	,79944	,06401	2,6748	2,9277	1,00	5,00	
	Total	762	2,7515	,79370	,02875	2,6951	2,8080	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,78775	,02854	2,6955	2,8076			
	Efeitos aleatórios				,06394	2,5480	2,9550			
Colaboración familiar co centro escolar	Administración	206	3,4733	1,00147	,06978	3,3357	3,6109	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	3,3893	1,10649	,07084	3,2498	3,5289	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	3,5370	,96934	,07616	3,3866	3,6874	1,00	5,00	
	Sanidade	157	3,5892	1,08087	,08626	3,4188	3,7596	1,00	5,00	
	Total	769	3,4837	1,04648	,03774	3,4097	3,5578	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			1,04578	,03771	3,4097	3,5578			
	Efeitos aleatórios				,04394	3,3439	3,6236			

Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Administración	204	2,0931	,94094	,06588	1,9632	2,2230	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	243	2,2901	1,00164	,06426	2,1636	2,4167	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	2,2205	1,04410	,08229	2,0580	2,3830	1,00	5,00	
	Sanidade	157	2,0637	,94007	,07503	1,9155	2,2119	1,00	5,00	
	Total	765	2,1765	,98528	,03562	2,1065	2,2464	1,00	5,00	
	Modelo				,98264	,03553	2,1067	2,2462		
	Efeitos aleatórios				,05540	2,0002	2,3528			,00699

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatorios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Inter-grupos	3,911	3	1,304	2,293	,077
	Intra-grupos	434,390	764	,569		
	Total	438,301	767			
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Inter-grupos	2,831	3	,944	,867	,458
	Intra-grupos	831,664	764	1,089		
	Total	834,495	767			
Satisfacción familiar cos resultados	Inter-grupos	9,022	3	3,007	4,846	,002
	Intra-grupos	470,379	758	,621		
	Total	479,401	761			
Colaboración familiar co centro escolar	Inter-grupos	4,402	3	1,467	1,342	,260
	Intra-grupos	836,645	765	1,094		
	Total	841,047	768			
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Inter-grupos	6,864	3	2,288	2,370	,069
	Intra-grupos	734,812	761	,966		
	Total	741,676	764			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0891	,07135	,668	-,2890	,1107
		Mantenimento de Veículos	-,1008	,07932	,656	-,3230	,1215
		Sanidade	-,2091	,07988	,078	-,4329	,0147
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0891	,07135	,668	-,1107	,2890
		Mantenimento de Veículos	-,0116	,07656	,999	-,2261	,2029
		Sanidade	-,1200	,07715	,491	-,3361	,0962
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1008	,07932	,656	-,1215	,3230
		Electricidade-Electrónica	,0116	,07656	,999	-,2029	,2261
		Sanidade	-,1083	,08458	,650	-,3453	,1286
	Sanidade	Administración	,2091	,07988	,078	-,0147	,4329
		Electricidade-Electrónica	,1200	,07715	,491	-,0962	,3361
		Mantenimento de Veículos	,1083	,08458	,650	-,1286	,3453
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0877	,09872	,852	-,3643	,1889
		Mantenimento de Veículos	,0789	,10956	,915	-,2281	,3858
		Sanidade	-,0375	,11074	,990	-,3477	,2728
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0877	,09872	,852	-,1889	,3643
		Mantenimento de Veículos	,1666	,10574	,479	-,1297	,4628
		Sanidade	,0502	,10695	,974	-,2494	,3499
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0789	,10956	,915	-,3858	,2281
		Electricidade-Electrónica	-,1666	,10574	,479	-,4628	,1297
		Sanidade	-,1163	,11704	,804	-,4442	,2116
	Sanidade	Administración	,0375	,11074	,990	-,2728	,3477
		Electricidade-Electrónica	-,0502	,10695	,974	-,3499	,2494
		Mantenimento de Veículos	,1163	,11704	,804	-,2116	,4442
Satisfacción familiar cos resultados	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0135	,07497	,998	-,2235	,1966
		Mantenimento de Veículos	-,2757*	,08313	,012	-,5086	-,0428
		Sanidade	-,1412	,08387	,419	-,3762	,0938
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0135	,07497	,998	-,1966	,2235
		Mantenimento de Veículos	-,2623*	,08012	,014	-,4867	-,0378
		Sanidade	-,1277	,08088	,477	-,3543	,0989

	Mantenimento de Veículos	Administración	,2757*	,08313	,012	,0428	,5086
		Electricidade-Electrónica	,2623*	,08012	,014	,0378	,4867
		Sanidade	,1345	,08850	,511	-,1134	,3825
	Sanidade	Administración	,1412	,08387	,419	-,0938	,3762
		Electricidade-Electrónica	,1277	,08088	,477	-,0989	,3543
		Mantenimento de Veículos	-,1345	,08850	,511	-,3825	,1134
Colaboración familiar co centro escolar	Administración	Electricidade-Electrónica	,0840	,09895	,868	-,1933	,3612
		Mantenimento de Veículos	-,0637	,10982	,953	-,3714	,2439
		Sanidade	-,1159	,11079	,779	-,4263	,1945
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0840	,09895	,868	-,3612	,1933
		Mantenimento de Veículos	-,1477	,10599	,585	-,4446	,1493
		Sanidade	-,1998	,10700	,323	-,4996	,0999
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0637	,10982	,953	-,2439	,3714
		Electricidade-Electrónica	,1477	,10599	,585	-,1493	,4446
		Sanidade	-,0521	,11712	,978	-,3803	,2760
	Sanidade	Administración	,1159	,11079	,779	-,1945	,4263
		Electricidade-Electrónica	,1998	,10700	,323	-,0999	,4996
		Mantenimento de Veículos	,0521	,11712	,978	-,2760	,3803
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Administración	Electricidade-Electrónica	-,1970	,09331	,217	-,4584	,0644
		Mantenimento de Veículos	-,1274	,10359	,680	-,4176	,1629
		Sanidade	,0294	,10432	,994	-,2628	,3217
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1970	,09331	,217	-,0644	,4584
		Mantenimento de Veículos	,0696	,09986	,922	-,2101	,3494
		Sanidade	,2264	,10062	,168	-,0555	,5083
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1274	,10359	,680	-,1629	,4176
		Electricidade-Electrónica	-,0696	,09986	,922	-,3494	,2101
		Sanidade	,1568	,11022	,568	-,1520	,4656
	Sanidade	Administración	-,0294	,10432	,994	-,3217	,2628
		Electricidade-Electrónica	-,2264	,10062	,168	-,5083	,0555
		Mantenimento de Veículos	-,1568	,11022	,568	-,4656	,1520

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Confianza familiar nas capacidades e esforzo

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	206	4,2346
Electricidade-Electrónica	244	4,3238
Mantenimento de Veículos	161	4,3354
Sanidade	157	4,4437
Sig.		,068

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,758.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Reforzos familiares do rendimento e non comparacións

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Mantenimento de Veículos	162	2,8580
Administración	206	2,9369
Sanidade	156	2,9744
Electricidade-Electrónica	244	3,0246
Sig.		,500

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,737.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Satisfacción familiar cos resultados

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	203	2,6601	
Electricidade-Electrónica	242	2,6736	
Sanidade	156	2,8013	2,8013
Mantenimento de Veículos	161		2,9358
Sig.		,398	,442

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,504.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Colaboración familiar co centro escolar

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	244	3,3893
Administración	206	3,4733
Mantenimento de Veículos	162	3,5370
Sanidade	157	3,5892
Sig.		,335

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 186,090.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Sanidade	157	2,0637
Administración	204	2,0931
Mantenimento de Veículos	161	2,2205
Electricidade-Electrónica	243	2,2901
Sig.		,179

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,204.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Metas académicas / Familia profesional

Descritivos

	N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes	
					Límite inferior	Límite superior				
Metas de reforzo social	Administración	206	3,0591	,90894	,06333	2,9342	3,1839	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	245	3,1694	,91274	,05831	3,0545	3,2842	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	3,0967	,90979	,07148	2,9555	3,2379	1,17	5,00	
	Sanidade	156	2,9509	,94437	,07561	2,8015	3,1002	1,00	5,00	
	Total	769	3,0802	,91915	,03315	3,0151	3,1453	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos Efeitos aleatórios			,91761	,03309	3,0152	3,1451			
Metas de aprendizaxe	Administración	205	4,1171	,84436	,05897	4,0008	4,2333	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	4,1578	,77094	,04935	4,0606	4,2550	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	4,4208	,61455	,04843	4,3252	4,5165	2,50	5,00	
	Sanidade	157	4,4347	,55984	,04468	4,3465	4,5230	2,25	5,00	
	Total	767	4,2588	,73595	,02657	4,2066	4,3110	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos Efeitos aleatórios			,72331	,02612	4,2075	4,3101			
Metas de logro	Administración	206	4,5922	,55709	,03881	4,5157	4,6688	2,25	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	4,5410	,59737	,03824	4,4657	4,6163	2,25	5,00	
	Mantenimento de Veículos	162	4,5772	,56302	,04423	4,4898	4,6645	2,00	5,00	
	Sanidade	155	4,6677	,44422	,03568	4,5973	4,7382	3,50	5,00	
	Total	767	4,5880	,55189	,01993	4,5489	4,6271	2,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos Efeitos aleatórios			,55114	,01990	4,5489	4,6271			

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Metas de reforzo social	Inter-grupos	4,695	3	1,565	1,859	,135
	Intra-grupos	644,138	765	,842		
	Total	648,833	768			
Metas de aprendizaxe	Inter-grupos	15,692	3	5,231	9,998	,000
	Intra-grupos	399,187	763	,523		
	Total	414,878	766			
Metas de logro	Inter-grupos	1,548	3	,516	1,698	,166
	Intra-grupos	231,762	763	,304		
	Total	233,310	766			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Metas de reforzo social	Administración	Electricidade-Electrónica	-,1103	,08674	,656	-,3534	,1327
		Mantenimento de Veículos	-,0376	,09636	,985	-,3076	,2323
		Sanidade	,1082	,09739	,745	-,1647	,3811
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1103	,08674	,656	-,1327	,3534
		Mantenimento de Veículos	,0727	,09292	,894	-,1877	,3330
		Sanidade	,2185	,09399	,145	-,0448	,4819
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0376	,09636	,985	-,2323	,3076
		Electricidade-Electrónica	-,0727	,09292	,894	-,3330	,1877
		Sanidade	,1459	,10293	,571	-,1425	,4342
	Sanidade	Administración	-,1082	,09739	,745	-,3811	,1647
		Electricidade-Electrónica	-,2185	,09399	,145	-,4819	,0448
		Mantenimento de Veículos	-,1459	,10293	,571	-,4342	,1425

Metas de aprendizaxe	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0407	,06853	,950	-,2327	,1513
		Mantenimento de Veículos	-,3037*	,07617	,001	-,5171	-,0903
		Sanidade	-,3176*	,07671	,001	-,5326	-,1027
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0407	,06853	,950	-,1513	,2327
		Mantenimento de Veículos	-,2630*	,07344	,005	-,4688	-,0573
		Sanidade	-,2769*	,07400	,003	-,4843	-,0696
	Mantenimento de Veículos	Administración	,3037*	,07617	,001	,0903	,5171
		Electricidade-Electrónica	,2630*	,07344	,005	,0573	,4688
		Sanidade	-,0139	,08113	,999	-,2412	,2134
	Sanidade	Administración	,3176*	,07671	,001	,1027	,5326
		Electricidade-Electrónica	,2769*	,07400	,003	,0696	,4843
		Mantenimento de Veículos	,0139	,08113	,999	-,2134	,2412
Metas de logro	Administración	Electricidade-Electrónica	,0512	,05215	,810	-,0949	,1974
		Mantenimento de Veículos	,0151	,05788	,995	-,1471	,1772
		Sanidade	-,0755	,05860	,646	-,2397	,0887
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0512	,05215	,810	-,1974	,0949
		Mantenimento de Veículos	-,0362	,05586	,936	-,1927	,1203
		Sanidade	-,1268	,05661	,172	-,2854	,0318
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0151	,05788	,995	-,1772	,1471
		Electricidade-Electrónica	,0362	,05586	,936	-,1203	,1927
		Sanidade	-,0906	,06192	,544	-,2641	,0829
	Sanidade	Administración	,0755	,05860	,646	-,0887	,2397
		Electricidade-Electrónica	,1268	,05661	,172	-,0318	,2854
		Mantenimento de Veículos	,0906	,06192	,544	-,0829	,2641

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Metas de reforzo social

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Sanidade	156	2,9509	
Administración	206	3,0591	
Mantenimento de Veículos	162	3,0967	
Electricidade-Electrónica	245	3,1694	
Sig.		,154	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,881.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Metas de aprendizaxe

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	205	4,1171	
Electricidade-Electrónica	244	4,1578	
Mantenimento de Veículos	161		4,4208
Sanidade	157		4,4347
Sig.		,961	,998

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,554.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Metas de logro

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	244	4,5410
Mantenimiento de Vehículos	162	4,5772
Administración	206	4,5922
Sanidade	155	4,6677
Sig.		,180

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,381.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA EACM Atribuízóns / *Família Profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	Administración	206	2,7233	,65641	,04573	2,6331	2,8135	1,29	4,57	
	Electricidade-Electrónica	244	2,7734	,68354	,04376	2,6872	2,8596	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	160	2,8964	,69654	,05507	2,7877	3,0052	1,29	4,43	
	Sanidade	157	2,6870	,66695	,05323	2,5818	2,7921	1,00	4,71	
	Total	767	2,7679	,67836	,02449	2,7198	2,8160	1,00	5,00	
	Modelo				,67573	,02440	2,7200	2,8158		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,02481	2,6317	2,9042			,00478
II. Atribuízón ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Administración	203	3,1044	,75290	,05284	3,0002	3,2086	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	243	3,2741	,74818	,04800	3,1795	3,3686	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,3354	,75353	,05939	3,2181	3,4527	1,80	5,00	
	Sanidade	155	2,8787	,72381	,05814	2,7639	2,9936	1,00	5,00	
	Total	762	3,1614	,76255	,02762	3,1072	3,2156	1,00	5,00	
	Modelo				,74570	,02701	3,1084	3,2144		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,09790	2,8498	3,4730			,03423
III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Administración	206	3,7767	,75419	,05255	3,6731	3,8803	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	243	3,7078	,70785	,04541	3,6184	3,7973	1,75	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,7112	,73451	,05789	3,5969	3,8255	1,50	5,00	
	Sanidade	157	3,8758	,70576	,05633	3,7645	3,9871	1,75	5,00	
	Total	767	3,7614	,72721	,02626	3,7099	3,8130	1,00	5,00	
	Modelo				,72575	,02621	3,7100	3,8129		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,03776	3,6412	3,8816			,00286
IV. Atribuízón à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	Administración	206	3,3981	,78752	,05487	3,2899	3,5062	1,33	5,00	
	Electricidade-Electrónica	243	3,5144	,82553	,05296	3,4101	3,6187	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,5197	,82651	,06514	3,3910	3,6483	1,67	5,00	
	Sanidade	157	3,2463	,83815	,06689	3,1142	3,3784	1,00	5,00	
	Total	767	3,4294	,82351	,02974	3,3710	3,4878	1,00	5,00	
	Modelo				,81832	,02955	3,3714	3,4874		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,06196	3,2322	3,6266			,01147

V. Atribución à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Administración	206	2,6278	,89902	,06264	2,5043	2,7513	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	2,4399	,83232	,05328	2,3349	2,5448	1,00	4,67	
	Mantenimento de Veículos	161	2,4286	,84280	,06642	2,2974	2,5597	1,00	4,67	
	Sanidade	157	2,4607	,80643	,06436	2,3336	2,5879	1,00	5,00	
	Total	768	2,4922	,85018	,03068	2,4320	2,5524	1,00	5,00	
	Modelo				,84780	,03059	2,4321	2,5522		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,04845	2,3380	2,6464			,00546
VI. Atribución ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	Administración	206	3,8204	,88718	,06181	3,6985	3,9423	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	244	3,6742	,90914	,05820	3,5595	3,7888	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,7081	,81309	,06408	3,5815	3,8346	1,00	5,00	
	Sanidade	157	3,9236	,84763	,06765	3,7899	4,0572	1,00	5,00	
	Total	768	3,7715	,87493	,03157	3,7095	3,8335	1,00	5,00	
	Modelo				,87135	,03144	3,7098	3,8332		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,05631	3,5923	3,9507			,00844
Atribucións Incontrolábeis e externas	Administración	203	2,8184	,56509	,03966	2,7402	2,8966	1,42	4,45	
	Electricidade-Electrónica	243	2,8271	,52494	,03367	2,7608	2,8935	1,22	4,56	
	Mantenimento de Veículos	160	2,8863	,54134	,04280	2,8018	2,9708	1,46	4,16	
	Sanidade	155	2,6790	,55913	,04491	2,5903	2,7677	1,31	4,75	
	Total	761	2,8071	,54964	,01992	2,7679	2,8462	1,22	4,75	
	Modelo				,54631	,01980	2,7682	2,8459		
	Efeitos fixos Ef aleatórios				,04082	2,6772	2,9370			,00492
Atribucións Controlábeis e internas	Administración	206	3,6650	,57424	,04001	3,5862	3,7439	2,31	5,00	
	Electricidade-Electrónica	242	3,6345	,55783	,03586	3,5639	3,7052	1,81	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,6463	,51331	,04045	3,5664	3,7262	1,89	4,75	
	Sanidade	157	3,6819	,53531	,04272	3,5975	3,7663	2,25	4,78	
	Total	766	3,6549	,54796	,01980	3,6161	3,6938	1,81	5,00	
	Modelo				,54875	,01983	3,6160	3,6938		
	Efeitos fixos Efeitos aleatórios				,01983	3,5918	3,7180			-,00115

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
I. Atribuíción à Sorte e à Facilidade das Matérias, do Rendimento	Inter-grupos	4,088	3	1,363	2,984	,031
	Intra-grupos	348,399	763	,457		
	Total	352,487	766			
II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	21,005	3	7,002	12,591	,000
	Intra-grupos	421,501	758	,556		
	Total	442,506	761			
III. Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	3,206	3	1,069	2,029	,108
	Intra-grupos	401,881	763	,527		
	Total	405,088	766			
IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	Inter-grupos	8,534	3	2,845	4,248	,005
	Intra-grupos	510,946	763	,670		
	Total	519,480	766			
V. Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	5,265	3	1,755	2,442	,063
	Intra-grupos	549,133	764	,719		
	Total	554,398	767			
VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	Inter-grupos	7,081	3	2,360	3,109	,026
	Intra-grupos	580,064	764	,759		
	Total	587,146	767			
Atribuícións Incontrolábeis e externas	Inter-grupos	3,672	3	1,224	4,101	,007
	Intra-grupos	225,928	757	,298		
	Total	229,600	760			
Atribuícións Controlábeis e internas	Inter-grupos	,248	3	,083	,274	,844
	Intra-grupos	229,455	762	,301		
	Total	229,703	765			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
I. Atribución à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0501	,06394	,893	-,2293	,1290
		Mantenimento de Veículos	-,1731	,07121	,117	-,3726	,0264
		Sanidade	,0363	,07159	,968	-,1643	,2369
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0501	,06394	,893	-,1290	,2293
		Mantenimento de Veículos	-,1230	,06874	,362	-,3156	,0696
		Sanidade	,0864	,06914	,668	-,1073	,2801
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1731	,07121	,117	-,0264	,3726
		Electricidade-Electrónica	,1230	,06874	,362	-,0696	,3156
		Sanidade	,2094	,07591	,056	-,0032	,4221
	Sanidade	Administración	-,0363	,07159	,968	-,2369	,1643
		Electricidade-Electrónica	-,0864	,06914	,668	-,2801	,1073
		Mantenimento de Veículos	-,2094	,07591	,056	-,4221	,0032
II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Administración	Electricidade-Electrónica	-,1696	,07091	,127	-,3683	,0290
		Mantenimento de Veículos	-,2310*	,07870	,036	-,4515	-,0105
		Sanidade	,2257*	,07954	,046	,0029	,4486
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1696	,07091	,127	-,0290	,3683
		Mantenimento de Veículos	-,0613	,07578	,884	-,2736	,1510
		Sanidade	,3954*	,07665	,000	,1806	,6101
	Mantenimento de Veículos	Administración	,2310	,07870	,036	,0105	,4515
		Electricidade-Electrónica	,0613	,07578	,884	-,1510	,2736
		Sanidade	,4567*	,08391	,000	,2216	,6918
	Sanidade	Administración	-,2257*	,07954	,046	-,4486	-,0029
		Electricidade-Electrónica	-,3954*	,07665	,000	-,6101	-,1806
		Mantenimento de Veículos	-,4567*	,08391	,000	-,6918	-,2216
III. Atribución ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	Administración	Electricidade-Electrónica	,0689	,06873	,800	-,1237	,2615
		Mantenimento de Veículos	,0655	,07634	,865	-,1484	,2794
		Sanidade	-,0991	,07689	,646	-,3145	,1163
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0689	,06873	,800	-,2615	,1237
		Mantenimento de Veículos	-,0034	,07375	1,000	-,2100	,2033
		Sanidade	-,1680	,07431	,165	-,3762	,0402

	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0655	,07634	,865	-,2794	,1484
		Electricidade-Electrónica	,0034	,07375	1,000	-,2033	,2100
		Sanidade	-,1646	,08140	,253	-,3927	,0635
	Sanidade	Administración	,0991	,07689	,646	-,1163	,3145
		Electricidade-Electrónica	,1680	,07431	,165	-,0402	,3762
		Mantenimento de Veículos	,1646	,08140	,253	-,0635	,3927
IV. Atribuíción à Alta Capacidade, Administración do Alto Rendimento		Electricidade-Electrónica	-,1163	,07750	,522	-,3335	,1008
		Mantenimento de Veículos	-,1216	,08608	,574	-,3628	,1196
		Sanidade	,1518	,08670	,382	-,0911	,3947
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1163	,07750	,522	-,1008	,3335
		Mantenimento de Veículos	-,0053	,08316	1,000	-,2382	,2277
		Sanidade	,2681*	,08379	,017	,0334	,5029
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1216	,08608	,574	-,1196	,3628
		Electricidade-Electrónica	,0053	,08316	1,000	-,2277	,2382
		Sanidade	,2734*	,09179	,032	,0162	,5305
	Sanidade	Administración	-,1518	,08670	,382	-,3947	,0911
		Electricidade-Electrónica	-,2681*	,08379	,017	-,5029	-,0334
		Mantenimento de Veículos	-,2734*	,09179	,032	-,5305	-,0162
V. Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	Administración	Electricidade-Electrónica	,1879	,08022	,140	-,0368	,4127
		Mantenimento de Veículos	,1993	,08918	,173	-,0506	,4491
		Sanidade	,1671	,08982	,327	-,0845	,4188
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1879	,08022	,140	-,4127	,0368
		Mantenimento de Veículos	,0113	,08608	,999	-,2299	,2525
		Sanidade	-,0208	,08674	,996	-,2639	,2222
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1993	,08918	,173	-,4491	,0506
		Electricidade-Electrónica	-,0113	,08608	,999	-,2525	,2299
		Sanidade	-,0322	,09509	,990	-,2986	,2343
	Sanidade	Administración	-,1671	,08982	,327	-,4188	,0845
		Electricidade-Electrónica	,0208	,08674	,996	-,2222	,2639
		Mantenimento de Veículos	,0322	,09509	,990	-,2343	,2986
VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Administración Alto Rendimento		Electricidade-Electrónica	,1462	,08245	,370	-,0848	,3772
		Mantenimento de Veículos	,1123	,09166	,682	-,1445	,3691
		Sanidade	-,1032	,09231	,741	-,3618	,1555
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1462	,08245	,370	-,3772	,0848
		Mantenimento de Veículos	-,0339	,08847	,986	-,2818	,2140
		Sanidade	-,2494	,08915	,051	-,4992	,0004

	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1123	,09166	,682	-,3691	,1445
		Electricidade-Electrónica	,0339	,08847	,986	-,2140	,2818
		Sanidade	-,2155	,09773	,183	-,4893	,0583
	Sanidade	Administración	,1032	,09231	,741	-,1555	,3618
		Electricidade-Electrónica	,2494	,08915	,051	-,0004	,4992
		Mantenimento de Veículos	,2155	,09773	,183	-,0583	,4893
Atribuícións Incontrolábeis e externas	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0088	,05195	,999	-,1543	,1368
		Mantenimento de Veículos	-,0679	,05775	,709	-,2297	,0939
		Sanidade	,1394	,05827	,127	-,0239	,3027
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0088	,05195	,999	-,1368	,1543
		Mantenimento de Veículos	-,0592	,05562	,769	-,2150	,0967
		Sanidade	,1482	,05616	,074	-,0092	,3055
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0679	,05775	,709	-,0939	,2297
		Electricidade-Electrónica	,0592	,05562	,769	-,0967	,2150
		Sanidade	,2073*	,06157	,010	,0348	,3798
	Sanidade	Administración	-,1394	,05827	,127	-,3027	,0239
		Electricidade-Electrónica	-,1482	,05616	,074	-,3055	,0092
		Mantenimento de Veículos	-,2073*	,06157	,010	-,3798	-,0348
Atribuícións Controlábeis e internas	Administración	Electricidade-Electrónica	,0305	,05202	,951	-,1152	,1763
		Mantenimento de Veículos	,0187	,05772	,991	-,1430	,1805
		Sanidade	-,0168	,05814	,994	-,1797	,1460
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0305	,05202	,951	-,1763	,1152
		Mantenimento de Veículos	-,0118	,05581	,998	-,1681	,1446
		Sanidade	-,0474	,05623	,871	-,2049	,1102
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0187	,05772	,991	-,1805	,1430
		Electricidade-Electrónica	,0118	,05581	,998	-,1446	,1681
		Sanidade	-,0356	,06155	,953	-,2080	,1369
	Sanidade	Administración	,0168	,05814	,994	-,1460	,1797
		Electricidade-Electrónica	,0474	,05623	,871	-,1102	,2049
		Mantenimento de Veículos	,0356	,06155	,953	-,1369	,2080

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

I. Atribución à Sorte e à Facilidade das Matérias, do Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	2,6870	
Administración	206	2,7233	2,7233
Electricidade-Electrónica	244	2,7734	2,7734
Mantenimento de Veículos	160		2,8964
Sig.		,679	,108

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,424.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Sanidade	155	2,8787		
Administración	203		3,1044	
Electricidade-Electrónica	243		3,2741	3,2741
Mantenimento de Veículos	161			3,3354
Sig.		1,000	,190	,891

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,297.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

III. Atribución ao Escaso Esfuerzo, do Baixo Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	
Electricidade-Electrónica	243	3,7078	
Mantenimento de Veículos	161	3,7112	
Administración	206	3,7767	
Sanidade	157	3,8758	
Sig.		,175	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,613.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

IV. Atribución à Alta Capacidade, do Alto Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	3,2463	
Administración	206	3,3981	3,3981
Electricidade-Electrónica	243		3,5144
Mantenimento de Veículos	161		3,5197
Sig.		,364	,562

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,613.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

V. Atribuição à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profissional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Mantenimento de Veículos	161	2,4286
Electricidade-Eletrónica	244	2,4399
Sanidade	157	2,4607
Administração	206	2,6278
Sig.		,163

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,758.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

VI. Atribuição ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Eletrónica	244	3,6742
Mantenimento de Veículos	161	3,7081
Administração	206	3,8204
Sanidade	157	3,9236
Sig.		,056

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,758.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuízóns Incontrolábeis e externas

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	155	2,6790	
Administración	203	2,8184	2,8184
Electricidade-Electrónica	243	2,8271	2,8271
Mantenimento de Veículos	160		2,8863
Sig.		,081	,700

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 183,968.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuízóns Controlábeis e internas

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	242	3,6345
Mantenimento de Veículos	161	3,6463
Administración	206	3,6650
Sanidade	157	3,6819
Sig.		,875

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,467.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Subescalas CEPA / *Família profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Administración	205	3,3707	,54504	,03807	3,2957	3,4458	1,83	4,50	
	Electricidade-Electrónica	243	3,2757	,60974	,03911	3,1987	3,3528	1,50	4,67	
	Mantenimento de Veículos	161	3,2329	,55349	,04362	3,1468	3,3191	2,17	4,67	
	Sanidade	156	3,3675	,54402	,04356	3,2815	3,4536	2,17	5,00	
	Total	765	3,3109	,56972	,02060	3,2705	3,3513	1,50	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,56794	,02053	3,2706	3,3512		
	Efeitos aleatórios				,03356	3,2041	3,4177			,00273
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	Administración	205	3,0577	,69255	,04837	2,9624	3,1531	1,33	5,00	
	Electricidade-Electrónica	242	3,2018	,63807	,04102	3,1210	3,2826	1,00	4,67	
	Mantenimento de Veículos	161	3,2391	,68002	,05359	3,1333	3,3450	1,50	5,00	
	Sanidade	157	2,9820	,67320	,05373	2,8758	3,0881	1,00	4,67	
	Total	765	3,1259	,67521	,02441	3,0780	3,1738	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,66905	,02419	3,0784	3,1734		
	Efeitos aleatórios				,05884	2,9387	3,3132			,01114
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Administración	205	3,3407	,61422	,04290	3,2561	3,4252	1,67	5,00	
	Electricidade-Electrónica	239	3,3745	,62065	,04015	3,2954	3,4536	1,50	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,4027	,61789	,04870	3,3065	3,4989	1,67	5,00	
	Sanidade	156	3,5652	,54000	,04323	3,4798	3,6506	2,17	4,83	
	Total	761	3,4104	,60695	,02200	3,3672	3,4536	1,50	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,60264	,02185	3,3675	3,4533		
	Efeitos aleatórios				,04783	3,2582	3,5626			,00702
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Administración	205	2,8472	,60111	,04198	2,7644	2,9299	1,17	4,33	
	Electricidade-Electrónica	241	2,8935	,62967	,04056	2,8136	2,9734	1,00	4,50	
	Mantenimento de Veículos	161	2,9720	,63362	,04994	2,8734	3,0707	1,33	4,67	
	Sanidade	157	3,0202	,58176	,04643	2,9285	3,1119	1,67	5,00	
	Total	764	2,9236	,61561	,02227	2,8799	2,9674	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,61334	,02219	2,8801	2,9672		
	Efeitos aleatórios				,03824	2,8019	3,0454			,00376
Subescala CEPA de	Administración	205	2,7772	,62446	,04361	2,6912	2,8632	1,17	4,33	

Motivos de Logro	Electricidade-Electrónica	242	2,9897	,66754	,04291	2,9051	3,0742	1,00	4,50	
	Mantenimento de Veículos	161	2,9120	,55810	,04398	2,8251	2,9989	1,50	4,50	
	Sanidade	157	2,8057	,56923	,04543	2,7160	2,8955	1,17	4,67	
	Total	765	2,8786	,61973	,02241	2,8347	2,9226	1,00	4,67	
	Modelo									
		Efeitos aleatórios			,61446	,02222	2,8350	2,9223			,00876
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	Administración	205	2,9951	,80422	,05617	2,8844	3,1059	1,00	5,00	
	Electricidade-Electrónica	241	2,8479	,70720	,04555	2,7581	2,9376	1,00	4,83	
	Mantenimento de Veículos	160	2,8865	,67794	,05360	2,7806	2,9923	1,33	5,00	
	Sanidade	157	3,0478	,77097	,06153	2,9262	3,1693	1,17	4,67	
	Total	763	2,9367	,74481	,02696	2,8837	2,9896	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos aleatórios			,74191	,02686	2,8839	2,9894			,00582
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	Administración	205	2,9900	,52059	,03636	2,9184	3,0617	1,71	4,46	
	Electricidade-Electrónica	237	3,0239	,49706	,03229	2,9603	3,0875	1,58	4,38	
	Mantenimento de Veículos	160	3,0419	,47400	,03747	2,9679	3,1159	1,75	4,50	
	Sanidade	156	3,1082	,46240	,03702	3,0350	3,1813	1,79	4,13	
	Total	758	3,0359	,49268	,01789	3,0008	3,0710	1,58	4,50	
	Modelo									
	Efeitos aleatórios			,49193	,01787	3,0008	3,0710			,00100
Aproximación Superficial (Subescalas)	Administración	205	3,2142	,47040	,03285	3,1495	3,2790	2,17	4,42	
	Electricidade-Electrónica	242	3,2393	,49870	,03206	3,1762	3,3025	1,58	4,67	
	Mantenimento de Veículos	161	3,2360	,49329	,03888	3,1592	3,3128	2,00	4,83	
	Sanidade	156	3,1736	,47169	,03777	3,0990	3,2482	2,08	4,50	
	Total	764	3,2185	,48431	,01752	3,1841	3,2529	1,58	4,83	
	Modelo									
	Efeitos aleatórios			,48463	,01753	3,1841	3,2529			-,00041

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Inter-grupos	2,514	3	,838	2,598	,051
	Intra-grupos	245,462	761	,323		
	Total	247,976	764			
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	Inter-grupos	7,664	3	2,555	5,707	,001
	Intra-grupos	340,650	761	,448		
	Total	348,314	764			
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Inter-grupos	5,052	3	1,684	4,637	,003
	Intra-grupos	274,925	757	,363		
	Total	279,977	760			
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Inter-grupos	3,258	3	1,086	2,887	,035
	Intra-grupos	285,899	760	,376		
	Total	289,157	763			
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Inter-grupos	6,105	3	2,035	5,390	,001
	Intra-grupos	287,324	761	,378		
	Total	293,429	764			
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	Inter-grupos	4,943	3	1,648	2,993	,030
	Intra-grupos	417,773	759	,550		
	Total	422,716	762			
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	Inter-grupos	1,286	3	,429	1,771	,151
	Intra-grupos	182,461	754	,242		
	Total	183,747	757			
Aproximación Superficial (Subescalas)	Inter-grupos	,472	3	,157	,671	,570
	Intra-grupos	178,498	760	,235		
	Total	178,970	763			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Administración	Electricidade-Electrónica	,0950	,05386	,375	-,0559	,2459
		Mantenimento de Veículos	,1378	,05981	,151	-,0298	,3054
		Sanidade	,0032	,06034	1,000	-,1659	,1723
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0950	,05386	,375	-,2459	,0559
		Mantenimento de Veículos	,0428	,05771	,908	-,1189	,2045
		Sanidade	-,0918	,05827	,479	-,2551	,0714
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1378	,05981	,151	-,3054	,0298
		Electricidade-Electrónica	-,0428	,05771	,908	-,2045	,1189
		Sanidade	-,1346	,06380	,218	-,3134	,0442
	Sanidade	Administración	-,0032	,06034	1,000	-,1723	,1659
		Electricidade-Electrónica	,0918	,05827	,479	-,0714	,2551
		Mantenimento de Veículos	,1346	,06380	,218	-,0442	,3134
Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	Administración	Electricidade-Electrónica	-,1441	,06351	,162	-,3220	,0339
		Mantenimento de Veículos	-,1814	,07046	,086	-,3788	,0160
		Sanidade	,0758	,07096	,767	-,1230	,2746
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1441	,06351	,162	-,0339	,3220
		Mantenimento de Veículos	-,0373	,06804	,960	-,2280	,1533
		Sanidade	,2198*	,06856	,017	,0277	,4119
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1814	,07046	,086	-,0160	,3788
		Electricidade-Electrónica	,0373	,06804	,960	-,1533	,2280
		Sanidade	,2572*	,07504	,009	,0469	,4674
	Sanidade	Administración	-,0758	,07096	,767	-,2746	,1230
		Electricidade-Electrónica	-,2198*	,06856	,017	-,4119	-,0277
		Mantenimento de Veículos	-,2572*	,07504	,009	-,4674	-,0469
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0338	,05737	,951	-,1946	,1269
		Mantenimento de Veículos	-,0620	,06346	,812	-,2398	,1158
		Sanidade	-,2245*	,06403	,007	-,4039	-,0451
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0338	,05737	,951	-,1269	,1946
		Mantenimento de Veículos	-,0282	,06144	,976	-,2004	,1439
		Sanidade	-,1907*	,06203	,024	-,3645	-,0169

	Mantenimento de Veículos	Administración	,0620	,06346	,812	-,1158	,2398
		Electricidade-Electrónica	,0282	,06144	,976	-,1439	,2004
		Sanidade	-,1625	,06770	,125	-,3522	,0272
	Sanidade	Administración	,2245*	,06403	,007	,0451	,4039
		Electricidade-Electrónica	,1907*	,06203	,024	,0169	,3645
		Mantenimento de Veículos	,1625	,06770	,125	-,0272	,3522
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0463	,05827	,889	-,2096	,1169
		Mantenimento de Veículos	-,1249	,06459	,292	-,3059	,0561
		Sanidade	-,1730	,06505	,070	-,3553	,0092
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0463	,05827	,889	-,1169	,2096
		Mantenimento de Veículos	-,0786	,06243	,663	-,2535	,0964
		Sanidade	-,1267	,06290	,256	-,3029	,0496
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1249	,06459	,292	-,0561	,3059
		Electricidade-Electrónica	,0786	,06243	,663	-,0964	,2535
		Sanidade	-,0481	,06879	,921	-,2409	,1446
	Sanidade	Administración	,1730	,06505	,070	-,0092	,3553
		Electricidade-Electrónica	,1267	,06290	,256	-,0496	,3029
		Mantenimento de Veículos	,0481	,06879	,921	-,1446	,2409
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Administración	Electricidade-Electrónica	-,2124*	,05833	,004	-,3758	-,0490
		Mantenimento de Veículos	-,1348	,06471	,228	-,3161	,0465
		Sanidade	-,0285	,06517	,979	-,2111	,1541
	Electricidade-Electrónica	Administración	,2124*	,05833	,004	,0490	,3758
		Mantenimento de Veículos	,0777	,06249	,672	-,0974	,2527
		Sanidade	,1839*	,06297	,037	,0075	,3604
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1348	,06471	,228	-,0465	,3161
		Electricidade-Electrónica	-,0777	,06249	,672	-,2527	,0974
		Sanidade	,1063	,06892	,498	-,0868	,2994
	Sanidade	Administración	,0285	,06517	,979	-,1541	,2111
		Electricidade-Electrónica	-,1839*	,06297	,037	-,3604	-,0075
		Mantenimento de Veículos	-,1063	,06892	,498	-,2994	,0868
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	Administración	Electricidade-Electrónica	,1473	,07049	,226	-,0502	,3448
		Mantenimento de Veículos	,1087	,07826	,588	-,1106	,3279
		Sanidade	-,0526	,07868	,930	-,2731	,1678
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1473	,07049	,226	-,3448	,0502
		Mantenimento de Veículos	-,0386	,07566	,967	-,2506	,1734
		Sanidade	-,1999	,07609	,076	-,4131	,0133

	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1087	,07826	,588	-,3279	,1106
		Electricidade-Electrónica	,0386	,07566	,967	-,1734	,2506
		Sanidade	-,1613	,08334	,291	-,3948	,0722
	Sanidade	Administración	,0526	,07868	,930	-,1678	,2731
		Electricidade-Electrónica	,1999	,07609	,076	-,0133	,4131
		Mantenimento de Veículos	,1613	,08334	,291	-,0722	,3948
Aproximación Profunda- Logro (Subescalas)	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0339	,04692	,914	-,1653	,0976
		Mantenimento de Veículos	-,0519	,05189	,801	-,1973	,0935
		Sanidade	-,1181	,05227	,165	-,2646	,0283
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0339	,04692	,914	-,0976	,1653
		Mantenimento de Veículos	-,0180	,05033	,988	-,1590	,1230
		Sanidade	-,0843	,05072	,431	-,2264	,0578
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0519	,05189	,801	-,0935	,1973
		Electricidade-Electrónica	,0180	,05033	,988	-,1230	,1590
		Sanidade	-,0662	,05535	,698	-,2213	,0888
	Sanidade	Administración	,1181	,05227	,165	-,0283	,2646
		Electricidade-Electrónica	,0843	,05072	,431	-,0578	,2264
		Mantenimento de Veículos	,0662	,05535	,698	-,0888	,2213
Aproximación Superficial (Subescalas)	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0251	,04600	,960	-,1540	,1038
		Mantenimento de Veículos	-,0218	,05103	,980	-,1648	,1212
		Sanidade	,0406	,05149	,891	-,1036	,1849
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0251	,04600	,960	-,1038	,1540
		Mantenimento de Veículos	,0033	,04929	1,000	-,1348	,1414
		Sanidade	,0657	,04976	,627	-,0737	,2051
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0218	,05103	,980	-,1212	,1648
		Electricidade-Electrónica	-,0033	,04929	1,000	-,1414	,1348
		Sanidade	,0624	,05445	,726	-,0901	,2150
	Sanidade	Administración	-,0406	,05149	,891	-,1849	,1036
		Electricidade-Electrónica	-,0657	,04976	,627	-,2051	,0737
		Mantenimento de Veículos	-,0624	,05445	,726	-,2150	,0901

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Subescala CEPA de Motivos Superficiais

Scheffé^{a,b}

Família profisional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Mantenimento de Veículos	161	3,2329	
Electricidade-Eletrónica	243	3,2757	
Sanidade	156	3,3675	
Administração	205	3,3707	
Sig.		,143	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,059.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais

Scheffé^{a,b}

Família profisional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	2,9820	
Administração	205	3,0577	3,0577
Electricidade-Eletrónica	242		3,2018
Mantenimento de Veículos	161		3,2391
Sig.		,756	,079

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,263.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Motivos Profundos

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	205	3,3407	
Electricidade-Electrónica	239	3,3745	
Mantenimiento de Vehículos	161	3,4027	3,4027
Sanidade	156		3,5652
Sig.		,807	,083

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,471.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratexias Profundas

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	205	2,8472
Electricidade-Electrónica	241	2,8935
Mantenimiento de Vehículos	161	2,9720
Sanidade	157	3,0202
Sig.		,062

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,116.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Motivos de LogroScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	205	2,7772	
Sanidade	157	2,8057	
Mantenimiento de Veículos	161	2,9120	2,9120
Electricidade-Electrónica	242		2,9897
Sig.		,217	,687

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,263.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratéxias de LogroScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	241	2,8479
Mantenimiento de Veículos	160	2,8865
Administración	205	2,9951
Sanidade	157	3,0478
Sig.		,083

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,784.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	205	2,9900
Electricidade-Electrónica	237	3,0239
Mantenimiento de Vehículos	160	3,0419
Sanidade	156	3,1082
Sig.		,152

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 183,843.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Aproximación Superficial (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Sanidade	156	3,1736
Administración	205	3,2142
Mantenimiento de Vehículos	161	3,2360
Electricidade-Electrónica	242	3,2393
Sig.		,637

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,914.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA CEPA Enfoques / *Família profesional*

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
I. Enfoque Estratéxico de Logro	Administración	205	3,2063	,49473	,03455	3,1381	3,2744	2,00	4,71	
	Electricidade-Electrónica	241	3,1761	,48524	,03126	3,1145	3,2376	1,57	4,71	
	Mantenimento de Veículos	161	3,2378	,49563	,03906	3,1607	3,3149	1,57	4,71	
	Sanidade	156	3,1951	,46414	,03716	3,1216	3,2685	2,14	4,43	
	Total	763	3,2011	,48537	,01757	3,1666	3,2356	1,57	4,71	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,48581	,01759	3,1666	3,2356			-,00058
	Efeitos aleatórios				,01759	3,1451	3,2571			
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Administración	205	2,4817	,61122	,04269	2,3975	2,5659	1,00	4,25	
	Electricidade-Electrónica	241	2,5389	,66818	,04304	2,4541	2,6237	1,00	4,50	
	Mantenimento de Veículos	161	2,4829	,65929	,05196	2,3803	2,5855	1,00	4,75	
	Sanidade	157	2,5175	,61130	,04879	2,4211	2,6139	1,13	4,38	
	Total	764	2,5074	,63915	,02312	2,4620	2,5528	1,00	4,75	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,63991	,02315	2,4619	2,5528			-,00131
	Efeitos aleatórios				,02315	2,4337	2,5810			
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Administración	205	3,6195	,69971	,04887	3,5232	3,7159	1,67	5,00	
	Electricidade-Electrónica	241	3,5256	,69199	,04458	3,4378	3,6134	1,67	5,00	
	Mantenimento de Veículos	160	3,5448	,66291	,05241	3,4413	3,6483	1,83	5,00	
	Sanidade	157	3,8163	,63722	,05086	3,7159	3,9168	2,17	5,00	
	Total	763	3,6147	,68457	,02478	3,5660	3,6633	1,67	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,67714	,02451	3,5666	3,6628			,01362
	Efeitos aleatórios				,06418	3,4104	3,8189			
IV. Enfoque Superficial	Administración	205	3,1748	,67756	,04732	3,0815	3,2681	1,17	4,83	
	Electricidade-Electrónica	243	3,1283	,71927	,04614	3,0374	3,2191	1,00	5,00	
	Mantenimento de Veículos	161	3,2122	,61435	,04842	3,1166	3,3078	1,67	4,67	
	Sanidade	157	3,1773	,66149	,05279	3,0730	3,2816	1,33	4,67	
	Total	766	3,1684	,67468	,02438	3,1206	3,2163	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,67530	,02440	3,1205	3,2163			

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
I. Enfoque Estratéxico de Logro	Inter-grupos	,379	3	,126	,536	,658
	Intra-grupos	179,136	759	,236		
	Total	179,515	762			
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Inter-grupos	,487	3	,162	,396	,756
	Intra-grupos	311,206	760	,409		
	Total	311,693	763			
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Inter-grupos	9,084	3	3,028	6,604	,000
	Intra-grupos	348,020	759	,459		
	Total	357,104	762			
IV. Enfoque Superficial	Inter-grupos	,721	3	,240	,527	,664
	Intra-grupos	347,498	762	,456		
	Total	348,220	765			
V. Enfoque Motivacional de Logro	Inter-grupos	17,693	3	5,898	12,683	,000
	Intra-grupos	352,463	758	,465		
	Total	370,156	761			
VI. Enfoque Profundo	Inter-grupos	6,190	3	2,063	4,599	,003
	Intra-grupos	342,292	763	,449		
	Total	348,482	766			
Orientación ao Significado	Inter-grupos	3,258	3	1,086	4,328	,005
	Intra-grupos	190,214	758	,251		
	Total	193,473	761			
Orientación à Reprodución	Inter-grupos	1,918	3	,639	3,127	,025
	Intra-grupos	154,758	757	,204		
	Total	156,676	760			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
I. Enfoque Estratéxico de Logro	Administración	Electricidade-Electrónica	,0302	,04616	,934	-,0991	,1595
		Mantenimento de Veículos	-,0315	,05116	,944	-,1749	,1118
		Sanidade	,0112	,05162	,997	-,1334	,1558
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0302	,04616	,934	-,1595	,0991
		Mantenimento de Veículos	-,0617	,04945	,669	-,2003	,0768
		Sanidade	-,0190	,04992	,986	-,1589	,1209
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0315	,05116	,944	-,1118	,1749
		Electricidade-Electrónica	,0617	,04945	,669	-,0768	,2003
		Sanidade	,0427	,05458	,893	-,1102	,1957
	Sanidade	Administración	-,0112	,05162	,997	-,1558	,1334
		Electricidade-Electrónica	,0190	,04992	,986	-,1209	,1589
		Mantenimento de Veículos	-,0427	,05458	,893	-,1957	,1102
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0572	,06080	,829	-,2275	,1132
		Mantenimento de Veículos	-,0012	,06739	1,000	-,1900	,1876
		Sanidade	-,0358	,06786	,964	-,2259	,1543
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0572	,06080	,829	-,1132	,2275
		Mantenimento de Veículos	,0560	,06513	,864	-,1265	,2385
		Sanidade	,0214	,06563	,991	-,1625	,2053
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0012	,06739	1,000	-,1876	,1900
		Electricidade-Electrónica	-,0560	,06513	,864	-,2385	,1265
		Sanidade	-,0346	,07177	,972	-,2357	,1665
	Sanidade	Administración	,0358	,06786	,964	-,1543	,2259
		Electricidade-Electrónica	-,0214	,06563	,991	-,2053	,1625
		Mantenimento de Veículos	,0346	,07177	,972	-,1665	,2357
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Administración	Electricidade-Electrónica	,0939	,06434	,546	-,0863	,2742
		Mantenimento de Veículos	,0747	,07143	,778	-,1254	,2749
		Sanidade	-,1968	,07181	,058	-,3980	,0044
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0939	,06434	,546	-,2742	,0863
		Mantenimento de Veículos	-,0192	,06905	,994	-,2127	,1743
		Sanidade	-,2908*	,06945	,001	-,4853	-,0962

	Mantenimiento de Vehículos	Administración	-,0747	,07143	,778	-,2749	,1254
		Electricidad-Electrónica	,0192	,06905	,994	-,1743	,2127
		Sanidade	-,2716*	,07607	,005	-,4847	-,0584
	Sanidade	Administración	,1968	,07181	,058	-,0044	,3980
		Electricidad-Electrónica	,2908*	,06945	,001	,0962	,4853
		Mantenimiento de Vehículos	,2716*	,07607	,005	,0584	,4847
IV. Enfoque Superficial	Administración	Electricidad-Electrónica	,0465	,06404	,913	-,1329	,2260
		Mantenimiento de Vehículos	-,0374	,07111	,964	-,2367	,1618
		Sanidade	-,0025	,07162	1,000	-,2031	,1982
	Electricidad-Electrónica	Administración	-,0465	,06404	,913	-,2260	,1329
		Mantenimiento de Vehículos	-,0840	,06862	,683	-,2762	,1083
		Sanidade	-,0490	,06915	,918	-,2428	,1447
	Mantenimiento de Vehículos	Administración	,0374	,07111	,964	-,1618	,2367
		Electricidad-Electrónica	,0840	,06862	,683	-,1083	,2762
		Sanidade	,0349	,07574	,975	-,1773	,2471
	Sanidade	Administración	,0025	,07162	1,000	-,1982	,2031
		Electricidad-Electrónica	,0490	,06915	,918	-,1447	,2428
		Mantenimiento de Vehículos	-,0349	,07574	,975	-,2471	,1773
V. Enfoque Motivacional de Logro	Administración	Electricidad-Electrónica	-,3382*	,06485	,000	-,5199	-,1565
		Mantenimiento de Vehículos	-,2552*	,07181	,006	-,4564	-,0540
		Sanidade	-,0130	,07245	,998	-,2160	,1899
	Electricidad-Electrónica	Administración	,3382*	,06485	,000	,1565	,5199
		Mantenimiento de Vehículos	,0830	,06947	,699	-,1116	,2777
		Sanidade	,3252*	,07013	,000	,1287	,5217
	Mantenimiento de Vehículos	Administración	,2552*	,07181	,006	,0540	,4564
		Electricidad-Electrónica	-,0830	,06947	,699	-,2777	,1116
		Sanidade	,2422*	,07661	,019	,0275	,4568
	Sanidade	Administración	,0130	,07245	,998	-,1899	,2160
		Electricidad-Electrónica	-,3252*	,07013	,000	-,5217	-,1287
		Mantenimiento de Vehículos	-,2422*	,07661	,019	-,4568	-,0275
VI. Enfoque Profundo	Administración	Electricidad-Electrónica	-,0156	,06346	,996	-,1934	,1622
		Mantenimiento de Vehículos	-,0720	,07053	,791	-,2696	,1256
		Sanidade	-,2386*	,07103	,011	-,4376	-,0396
	Electricidad-Electrónica	Administración	,0156	,06346	,996	-,1622	,1934
		Mantenimiento de Vehículos	-,0564	,06801	,876	-,2469	,1342
		Sanidade	-,2230*	,06853	,015	-,4150	-,0310

	Mantenimento de Veículos	Administración	,0720	,07053	,791	-,1256	,2696
		Electricidade-Electrónica	,0564	,06801	,876	-,1342	,2469
		Sanidade	-,1666	,07513	,179	-,3771	,0439
	Sanidade	Administración	,2386*	,07103	,011	,0396	,4376
		Electricidade-Electrónica	,2230*	,06853	,015	,0310	,4150
		Mantenimento de Veículos	,1666	,07513	,179	-,0439	,3771
Orientación ao Significado	Administración	Electricidade-Electrónica	,0084	,04764	,999	-,1251	,1419
		Mantenimento de Veículos	,0040	,05284	1,000	-,1441	,1520
		Sanidade	-,1571*	,05313	,034	-,3059	-,0082
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0084	,04764	,999	-,1419	,1251
		Mantenimento de Veículos	-,0045	,05113	1,000	-,1477	,1388
		Sanidade	-,1655*	,05142	,016	-,3096	-,0215
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0040	,05284	1,000	-,1520	,1441
		Electricidade-Electrónica	,0045	,05113	1,000	-,1388	,1477
		Sanidade	-,1611*	,05627	,043	-,3187	-,0034
	Sanidade	Administración	,1571*	,05313	,034	,0082	,3059
		Electricidade-Electrónica	,1655*	,05142	,016	,0215	,3096
		Mantenimento de Veículos	,1611*	,05627	,043	,0034	,3187
Orientación à Reprodución	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0947	,04304	,184	-,2153	,0259
		Mantenimento de Veículos	-,1081	,04761	,162	-,2415	,0254
		Sanidade	,0000	,04804	1,000	-,1346	,1346
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0947	,04304	,184	-,0259	,2153
		Mantenimento de Veículos	-,0133	,04610	,994	-,1425	,1159
		Sanidade	,0947	,04654	,247	-,0357	,2251
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1081	,04761	,162	-,0254	,2415
		Electricidade-Electrónica	,0133	,04610	,994	-,1159	,1425
		Sanidade	,1080	,05080	,211	-,0343	,2503
	Sanidade	Administración	,0000	,04804	1,000	-,1346	,1346
		Electricidade-Electrónica	-,0947	,04654	,247	-,2251	,0357
		Mantenimento de Veículos	-,1080	,05080	,211	-,2503	,0343

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

I. Enfoque Estratégico de Logro

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	241	3,1761
Sanidade	156	3,1951
Administración	205	3,2063
Mantenimento de Veículos	161	3,2378
Sig.		,684

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,767.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

II. Enfoque Estratégico Profundo-Logro

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	205	2,4817
Mantenimento de Veículos	161	2,4829
Sanidade	157	2,5175
Electricidade-Electrónica	241	2,5389
Sig.		,864

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,116.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

III. Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-Logro

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Electricidade-Electrónica	241	3,5256	
Mantenimiento de Veículos	160	3,5448	
Administración	205	3,6195	3,6195
Sanidade	157		3,8163
Sig.		,620	,051

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,784.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

IV. Enfoque Superficial

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	243	3,1283
Administración	205	3,1748
Sanidade	157	3,1773
Mantenimiento de Veículos	161	3,2122
Sig.		,698

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,409.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

V. Enfoque Motivacional de Logro

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	205	2,4293	
Sanidade	156	2,4423	
Mantenimiento de Veículos	161		2,6845
Electricidade-Electrónica	240		2,7675
Sig.		,998	,713

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,620.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

VI. Enfoque Profundo

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Administración	205	3,7805	
Electricidade-Electrónica	244	3,7961	
Mantenimiento de Veículos	161	3,8525	3,8525
Sanidade	157		4,0191
Sig.		,784	,126

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 185,554.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Orientación ao Significado

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Electricidade-Electrónica	240	3,2855	
Mantenimento de Veículos	160	3,2899	
Administración	205	3,2939	
Sanidade	157		3,4510
Sig.		,999	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,637.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Orientación à Reprodución

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	205	2,9368
Sanidade	156	2,9368
Electricidade-Electrónica	239	3,0315
Mantenimento de Veículos	161	3,0448
Sig.		,154

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,471.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Subescalas ESAVA / Familia profesional

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Autoconceito Global	Administración	205	4,7439	,76865	,05368	4,6381	4,8498	2,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	240	4,6604	,79855	,05155	4,5589	4,7620	2,33	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	4,7427	,79478	,06283	4,6186	4,8668	1,00	6,00	
	Sanidade	156	4,6624	,81010	,06486	4,5343	4,7905	2,00	6,00	
	Total	761	4,7006	,79171	,02870	4,6443	4,7570	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,79221	,02872	4,6442	4,7570		
	Efeitos aleatórios				,02872	4,6092	4,7920			-,00106
Autoconceito Área Matemática	Administración	206	3,0971	1,62126	,11296	2,8744	3,3198	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	240	3,0514	1,53894	,09934	2,8557	3,2471	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	3,1427	1,50027	,11861	2,9085	3,3770	1,00	6,00	
	Sanidade	157	2,6529	1,53078	,12217	2,4115	2,8942	1,00	6,00	
	Total	763	3,0009	1,55943	,05646	2,8900	3,1117	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,55204	,05619	2,8906	3,1112		
	Efeitos aleatórios				,10559	2,6648	3,3369			,03096
Autoconceito Área Verbal	Administración	206	3,4005	1,15174	,08025	3,2423	3,5587	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	239	2,8766	1,06280	,06875	2,7411	3,0120	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	2,8062	1,05457	,08337	2,6416	2,9709	1,00	6,00	
	Sanidade	157	3,6550	1,03226	,08238	3,4923	3,8177	1,00	6,00	
	Total	762	3,1638	1,13098	,04097	3,0834	3,2443	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,07981	,03912	3,0870	3,2406		
	Efeitos aleatórios				,20203	2,5209	3,8068			,15227
Autoconceito Académico	Administración	206	3,8503	1,00829	,07025	3,7118	3,9888	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	240	3,8507	,91239	,05889	3,7347	3,9667	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	3,9604	,87665	,06931	3,8235	4,0973	1,00	6,00	
	Sanidade	157	4,0892	,81333	,06491	3,9610	4,2174	1,33	6,00	
	Total	763	3,9227	,91621	,03317	3,8576	3,9878	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,91306	,03305	3,8578	3,9876		
	Efeitos aleatórios				,05568	3,7455	4,0999			,00778

Capacidade Física	Administração	205	4,0350	1,20592	,08423	3,8689	4,2010	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	238	4,5861	1,05261	,06823	4,4517	4,7206	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	4,6708	,98875	,07817	4,5165	4,8252	1,00	6,00	
	Sanidade	157	3,6518	1,14997	,09178	3,4705	3,8331	1,00	5,67	
	Total	760	4,2623	1,17156	,04250	4,1789	4,3457	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,10375	,04004	4,1837	4,3409		
	Efeitos aleatórios				,23481	3,5150	5,0096			,20764
Aparência Física	Administração	206	3,9029	1,06802	,07441	3,7562	4,0496	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	240	4,2194	1,24535	,08039	4,0611	4,3778	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	159	4,2631	1,08991	,08644	4,0924	4,4338	1,17	6,00	
	Sanidade	157	3,7792	1,17824	,09403	3,5934	3,9649	1,00	6,00	
	Total	762	4,0523	1,16837	,04233	3,9692	4,1354	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,15361	,04179	3,9702	4,1343		
	Efeitos aleatórios				,11690	3,6802	4,4243			,04615
Relación con Pais	Administração	206	4,6472	1,11829	,07791	4,4936	4,8009	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	240	4,5215	1,04228	,06728	4,3890	4,6541	1,67	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	4,5833	1,17910	,09322	4,3992	4,7674	1,00	6,00	
	Sanidade	157	4,8025	1,04932	,08374	4,6371	4,9680	1,50	6,00	
	Total	763	4,6263	1,09684	,03971	4,5483	4,7042	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,09426	,03961	4,5485	4,7040		
	Efeitos aleatórios				,05944	4,4371	4,8154			,00761
Honestidade	Administração	205	4,8569	,82355	,05752	4,7435	4,9703	1,83	6,00	
	Electricidade-Electrónica	239	4,5544	,84932	,05494	4,4462	4,6626	1,17	6,00	
	Mantenimento de Veículos	159	4,6289	,78598	,06233	4,5058	4,7520	2,00	6,00	
	Sanidade	156	4,8024	,66661	,05337	4,6969	4,9078	1,83	6,00	
	Total	759	4,7027	,80325	,02916	4,6454	4,7599	1,17	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,79446	,02884	4,6461	4,7593		
	Efeitos aleatórios				,07562	4,4620	4,9433			,01892
Estabilidade Emocional	Administração	206	4,4951	1,11225	,07749	4,3424	4,6479	1,00	6,00	
	Electricidade-Electrónica	239	4,6925	,95115	,06152	4,5713	4,8137	1,00	6,00	
	Mantenimento de Veículos	160	4,6740	,93786	,07414	4,5275	4,8204	1,50	6,00	
	Sanidade	157	4,2219	1,07639	,08591	4,0522	4,3916	1,00	6,00	
	Total	762	4,5383	1,03439	,03747	4,4647	4,6118	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,02058	,03697	4,4657	4,6109		
	Efeitos aleatórios				,10595	4,2011	4,8755			,03821
Relación con Iguais	Administração	206	4,8892	,77703	,05414	4,7824	4,9959	1,17	6,00	

en Xeral	Electricidade-Electrónica	238	4,8263	,75532	,04896	4,7299	4,9228	1,83	6,00		
	Mantenimento de Veículos	159	4,8700	,69295	,05495	4,7615	4,9786	3,17	6,00		
	Sanidade	157	4,8429	,69779	,05569	4,7329	4,9529	2,67	6,00		
	Total	760	4,8559	,73614	,02670	4,8035	4,9083	1,17	6,00		
	Modelo	Efeitos fixos			,73716	,02674	4,8034	4,9084			
		Efeitos aleatórios				,02674	4,7708	4,9410			-,00201
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Administración	206	4,7330	,81395	,05671	4,6212	4,8448	2,00	6,00		
	Electricidade-Electrónica	239	4,6994	,86628	,05603	4,5891	4,8098	1,83	6,00		
	Mantenimento de Veículos	159	4,6468	,76523	,06069	4,5269	4,7666	2,67	6,00		
	Sanidade	157	4,6592	,83277	,06646	4,5280	4,7905	2,67	6,00		
	Total	761	4,6892	,82396	,02987	4,6306	4,7479	1,83	6,00		
	Modelo	Efeitos fixos			,82491	,02990	4,6305	4,7479			
	Efeitos aleatórios				,02990	4,5941	4,7844			-,00211	
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Administración	206	3,8083	,87388	,06089	3,6882	3,9283	1,75	6,00		
	Electricidade-Electrónica	240	4,0521	1,04945	,06774	3,9186	4,1855	1,00	6,00		
	Mantenimento de Veículos	160	4,1641	1,01096	,07992	4,0062	4,3219	1,00	6,00		
	Sanidade	157	3,7070	,89969	,07180	3,5652	3,8488	1,50	6,00		
	Total	763	3,9387	,97992	,03548	3,8691	4,0084	1,00	6,00		
	Modelo	Efeitos fixos			,96620	,03498	3,8701	4,0074			
	Efeitos aleatórios				,10248	3,6126	4,2649			,03594	
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Administración	206	3,4493	,78374	,05461	3,3416	3,5570	1,00	5,83		
	Electricidade-Electrónica	239	3,2603	,75117	,04859	3,1646	3,3561	1,00	5,61		
	Mantenimento de Veículos	160	3,3031	,71284	,05636	3,1918	3,4144	1,33	5,83		
	Sanidade	157	3,4657	,65337	,05214	3,3627	3,5687	1,39	5,00		
	Total	762	3,3627	,73748	,02672	3,3103	3,4152	1,00	5,83		
	Modelo	Efeitos fixos			,73331	,02656	3,3106	3,4149			
	Efeitos aleatórios				,05325	3,1932	3,5322			,00826	
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Administración	205	4,2710	,62550	,04369	4,1848	4,3571	2,30	5,75		
	Electricidade-Electrónica	236	4,4797	,69030	,04493	4,3911	4,5682	2,08	6,00		
	Mantenimento de Veículos	159	4,5226	,64379	,05106	4,4218	4,6235	2,87	5,90		
	Sanidade	157	4,1280	,64125	,05118	4,0269	4,2291	2,55	5,53		
	Total	757	4,3592	,66972	,02434	4,3115	4,4070	2,08	6,00		
	Modelo	Efeitos fixos			,65335	,02375	4,3126	4,4059			
	Efeitos aleatórios				,08985	4,0733	4,6452			,02914	
Autoconceito Privado Xeral	Administración	205	4,6650	,77448	,05409	4,5584	4,7717	1,78	6,00		
	Electricidade-Electrónica	238	4,5924	,71275	,04620	4,5014	4,6835	2,50	5,94		

(Subescalas)	Mantenimento de Veículos	159	4,6286	,69150	,05484	4,5203	4,7369	2,28	5,89	
	Sanidade	156	4,6140	,70005	,05605	4,5032	4,7247	2,11	6,00	
	Total	758	4,6241	,72224	,02623	4,5726	4,6756	1,78	6,00	
	Modelo			,72313	,02627	4,5725	4,6756			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,02627	4,5405	4,7077			-,00172

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Autoconceito Global	Inter-grupos	1,283	3	,428	,682	,563
	Intra-grupos	475,090	757	,628		
	Total	476,373	760			
Autoconceito Área Matemática	Inter-grupos	24,752	3	8,251	3,425	,017
	Intra-grupos	1828,303	759	2,409		
	Total	1853,055	762			
Autoconceito Área Verbal	Inter-grupos	89,592	3	29,864	25,613	,000
	Intra-grupos	883,819	758	1,166		
	Total	973,411	761			
Autoconceito Académico	Inter-grupos	6,902	3	2,301	2,760	,041
	Intra-grupos	632,758	759	,834		
	Total	639,660	762			
Capacidade Física	Inter-grupos	120,772	3	40,257	33,045	,000
	Intra-grupos	921,002	756	1,218		
	Total	1041,774	759			
Aparéncia Física	Inter-grupos	30,078	3	10,026	7,534	,000
	Intra-grupos	1008,756	758	1,331		
	Total	1038,834	761			
Relación con Pais	Inter-grupos	7,897	3	2,632	2,198	,087
	Intra-grupos	908,829	759	1,197		
	Total	916,726	762			
Honestidade	Inter-grupos	12,546	3	4,182	6,626	,000
	Intra-grupos	476,525	755	,631		

	Total	489,071	758			
Estabilidade Emocional	Inter-grupos	24,729	3	8,243	7,914	,000
	Intra-grupos	789,516	758	1,042		
	Total	814,245	761			
Relación con Iguais en Xeral	Inter-grupos	,494	3	,165	,303	,823
	Intra-grupos	410,812	756	,543		
	Total	411,307	759			
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Inter-grupos	,848	3	,283	,415	,742
	Intra-grupos	515,126	757	,680		
	Total	515,974	760			
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Inter-grupos	23,145	3	7,715	8,264	,000
	Intra-grupos	708,553	759	,934		
	Total	731,698	762			
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	6,282	3	2,094	3,894	,009
	Intra-grupos	407,607	758	,538		
	Total	413,888	761			
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	17,658	3	5,886	13,789	,000
	Intra-grupos	321,430	753	,427		
	Total	339,088	756			
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	,601	3	,200	,383	,765
	Intra-grupos	394,274	754	,523		
	Total	394,876	757			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Familia profesional	(J) Familia profesional	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Autoconceito Global	Administración	Electricidade-Electrónica	,0835	,07534	,746	-,1276	,2946
		Mantenimento de Veículos	,0012	,08357	1,000	-,2330	,2353
		Sanidade	,0815	,08417	,816	-,1543	,3173
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0835	,07534	,746	-,2946	,1276
		Mantenimento de Veículos	-,0823	,08085	,793	-,3088	,1442
		Sanidade	-,0020	,08147	1,000	-,2302	,2263
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0012	,08357	1,000	-,2353	,2330
		Electricidade-Electrónica	,0823	,08085	,793	-,1442	,3088
		Sanidade	,0803	,08914	,847	-,1694	,3301
	Sanidade	Administración	-,0815	,08417	,816	-,3173	,1543
		Electricidade-Electrónica	,0020	,08147	1,000	-,2263	,2302
		Mantenimento de Veículos	-,0803	,08914	,847	-,3301	,1694
Autoconceito Área Matemática	Administración	Electricidade-Electrónica	,0457	,14741	,992	-,3673	,4587
		Mantenimento de Veículos	-,0456	,16355	,994	-,5038	,4126
		Sanidade	,4442	,16443	,064	-,0165	,9049
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0457	,14741	,992	-,4587	,3673
		Mantenimento de Veículos	-,0913	,15840	,954	-,5351	,3525
		Sanidade	,3985	,15931	,101	-,0478	,8449
	Mantenimento de Veículos	Administración	,0456	,16355	,994	-,4126	,5038
		Electricidade-Electrónica	,0913	,15840	,954	-,3525	,5351
		Sanidade	,4898*	,17435	,049	,0014	,9783
	Sanidade	Administración	-,4442	,16443	,064	-,9049	,0165
		Electricidade-Electrónica	-,3985	,15931	,101	-,8449	,0478
		Mantenimento de Veículos	-,4898*	,17435	,049	-,9783	-,0014
Autoconceito Área Verbal	Administración	Electricidade-Electrónica	,5239*	,10266	,000	,2363	,8115
		Mantenimento de Veículos	,5942*	,11379	,000	,2754	,9130

		Sanidade	-,2545	,11440	,176	-,5750	,0660
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,5239*	,10266	,000	-,8115	-,2363
		Mantenimento de Veículos	,0703	,11030	,939	-,2387	,3794
		Sanidade	-,7784*	,11093	,000	-1,0892	-,4676
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,5942*	,11379	,000	-,9130	-,2754
		Electricidade-Electrónica	-,0703	,11030	,939	-,3794	,2387
		Sanidade	-,8487*	,12130	,000	-1,1886	-,5089
	Sanidade	Administración	,2545	,11440	,176	-,0660	,5750
		Electricidade-Electrónica	,7784*	,11093	,000	,4676	1,0892
		Mantenimento de Veículos	,8487*	,12130	,000	,5089	1,1886
Autoconceito Académico	Administración	Electricidade-Electrónica	-,0004	,08672	1,000	-,2433	,2426
		Mantenimento de Veículos	-,1101	,09622	,727	-,3797	,1595
		Sanidade	-,2388	,09673	,108	-,5099	,0322
	Electricidade-Electrónica	Administración	,0004	,08672	1,000	-,2426	,2433
		Mantenimento de Veículos	-,1097	,09319	,709	-,3708	,1514
		Sanidade	-,2385	,09372	,092	-,5011	,0241
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1101	,09622	,727	-,1595	,3797
		Electricidade-Electrónica	,1097	,09319	,709	-,1514	,3708
		Sanidade	-,1288	,10257	,665	-,4161	,1586
	Sanidade	Administración	,2388	,09673	,108	-,0322	,5099
		Electricidade-Electrónica	,2385	,09372	,092	-,0241	,5011
		Mantenimento de Veículos	,1288	,10257	,665	-,1586	,4161
Capacidade Física	Administración	Electricidade-Electrónica	-,5512*	,10517	,000	-,8458	-,2565
		Mantenimento de Veículos	-,6359*	,11643	,000	-,9621	-,3097
		Sanidade	,3832*	,11706	,014	,0552	,7111
	Electricidade-Electrónica	Administración	,5512*	,10517	,000	,2565	,8458
		Mantenimento de Veículos	-,0847	,11284	,905	-,4009	,2315
		Sanidade	,9343*	,11348	,000	,6164	1,2523
	Mantenimento de Veículos	Administración	,6359*	,11643	,000	,3097	,9621
		Electricidade-Electrónica	,0847	,11284	,905	-,2315	,4009
		Sanidade	1,0190*	,12399	,000	,6716	1,3664
	Sanidade	Administración	-,3832*	,11706	,014	-,7111	-,0552
		Electricidade-Electrónica	-,9343*	,11348	,000	-1,2523	-,6164
		Mantenimento de Veículos	-1,0190*	,12399	,000	-1,3664	-,6716
Aparéncia Física	Administración	Electricidade-Electrónica	-,3165*	,10957	,040	-,6235	-,0095
		Mantenimento de Veículos	-,3602*	,12178	,033	-,7014	-,0190

		Sanidade	,1237	,12222	,795	-,2187	,4661
	Electricidade-Electrónica	Administración	,3165*	,10957	,040	,0095	,6235
		Mantenimento de Veículos	-,0437	,11796	,987	-,3742	,2868
		Sanidade	,4403*	,11841	,003	,1085	,7720
	Mantenimento de Veículos	Administración	,3602*	,12178	,033	,0190	,7014
		Electricidade-Electrónica	,0437	,11796	,987	-,2868	,3742
		Sanidade	,4839*	,12979	,003	,1203	,8476
	Sanidade	Administración	-,1237	,12222	,795	-,4661	,2187
		Electricidade-Electrónica	-,4403*	,11841	,003	-,7720	-,1085
		Mantenimento de Veículos	-,4839*	,12979	,003	-,8476	-,1203
Relación con Pais	Administración	Electricidade-Electrónica	,1257	,10393	,691	-,1655	,4169
		Mantenimento de Veículos	,0639	,11531	,959	-,2592	,3870
		Sanidade	-,1553	,11593	,616	-,4801	,1695
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1257	,10393	,691	-,4169	,1655
		Mantenimento de Veículos	-,0618	,11168	,959	-,3747	,2511
		Sanidade	-,2810	,11232	,101	-,5957	,0337
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0639	,11531	,959	-,3870	,2592
		Electricidade-Electrónica	,0618	,11168	,959	-,2511	,3747
		Sanidade	-,2192	,12292	,365	-,5636	,1252
	Sanidade	Administración	,1553	,11593	,616	-,1695	,4801
		Electricidade-Electrónica	,2810	,11232	,101	-,0337	,5957
		Mantenimento de Veículos	,2192	,12292	,365	-,1252	,5636
Honestidade	Administración	Electricidade-Electrónica	,3025*	,07563	,001	,0906	,5144
		Mantenimento de Veículos	,2280	,08395	,062	-,0072	,4632
		Sanidade	,0546	,08441	,937	-,1819	,2911
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,3025*	,07563	,001	-,5144	-,0906
		Mantenimento de Veículos	-,0745	,08130	,840	-,3023	,1533
		Sanidade	-,2480*	,08177	,027	-,4771	-,0188
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,2280	,08395	,062	-,4632	,0072
		Electricidade-Electrónica	,0745	,08130	,840	-,1533	,3023
		Sanidade	-,1734	,08953	,290	-,4243	,0774
	Sanidade	Administración	-,0546	,08441	,937	-,2911	,1819
		Electricidade-Electrónica	,2480*	,08177	,027	,0188	,4771
		Mantenimento de Veículos	,1734	,08953	,290	-,0774	,4243
Estabilidade Emocional	Administración	Electricidade-Electrónica	-,1973	,09703	,248	-,4692	,0745
		Mantenimento de Veículos	-,1788	,10755	,430	-,4801	,1225

		Sanidade	,2733	,10812	,095	-,0297	,5762
	Electricidade-Electrónica	Administración	,1973	,09703	,248	-,0745	,4692
		Mantenimento de Veículos	,0185	,10425	,999	-,2736	,3106
		Sanidade	,4706*	,10484	,000	,1769	,7644
	Mantenimento de Veículos	Administración	,1788	,10755	,430	-,1225	,4801
		Electricidade-Electrónica	-,0185	,10425	,999	-,3106	,2736
		Sanidade	,4521*	,11465	,002	,1309	,7733
	Sanidade	Administración	-,2733	,10812	,095	-,5762	,0297
		Electricidade-Electrónica	-,4706*	,10484	,000	-,7644	-,1769
		Mantenimento de Veículos	-,4521*	,11465	,002	-,7733	-,1309
Relación con Iguais en Xeral	Administración	Electricidade-Electrónica	,0628	,07015	,849	-,1337	,2594
		Mantenimento de Veículos	,0191	,07782	,996	-,1989	,2372
		Sanidade	,0463	,07810	,950	-,1725	,2651
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0628	,07015	,849	-,2594	,1337
		Mantenimento de Veículos	-,0437	,07550	,953	-,2552	,1679
		Sanidade	-,0166	,07579	,997	-,2289	,1958
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0191	,07782	,996	-,2372	,1989
		Electricidade-Electrónica	,0437	,07550	,953	-,1679	,2552
		Sanidade	,0271	,08294	,991	-,2052	,2595
	Sanidade	Administración	-,0463	,07810	,950	-,2651	,1725
		Electricidade-Electrónica	,0166	,07579	,997	-,1958	,2289
		Mantenimento de Veículos	-,0271	,08294	,991	-,2595	,2052
Relación Iguais do Mesmo Sexo	Administración	Electricidade-Electrónica	,0336	,07843	,980	-,1862	,2533
		Mantenimento de Veículos	,0863	,08708	,806	-,1577	,3302
		Sanidade	,0738	,08739	,870	-,1711	,3186
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,0336	,07843	,980	-,2533	,1862
		Mantenimento de Veículos	,0527	,08442	,942	-,1838	,2892
		Sanidade	,0402	,08474	,973	-,1972	,2776
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,0863	,08708	,806	-,3302	,1577
		Electricidade-Electrónica	-,0527	,08442	,942	-,2892	,1838
		Sanidade	-,0125	,09281	,999	-,2725	,2476
	Sanidade	Administración	-,0738	,08739	,870	-,3186	,1711
		Electricidade-Electrónica	-,0402	,08474	,973	-,2776	,1972
		Mantenimento de Veículos	,0125	,09281	,999	-,2476	,2725
Relación Iguais do Sexo Oposto	Administración	Electricidade-Electrónica	-,2438	,09177	,071	-,5009	,0133
		Mantenimento de Veículos	-,3558*	,10182	,007	-,6411	-,0705

		Sanidade	,1012	,10236	,806	-,1855	,3880
	Electricidade-Electrónica	Administración	,2438	,09177	,071	-,0133	,5009
		Mantenimento de Veículos	-,1120	,09861	,732	-,3883	,1643
		Sanidade	,3451*	,09918	,007	,0672	,6229
	Mantenimento de Veículos	Administración	,3558*	,10182	,007	,0705	,6411
		Electricidade-Electrónica	,1120	,09861	,732	-,1643	,3883
		Sanidade	,4571*	,10854	,001	,1530	,7612
	Sanidade	Administración	-,1012	,10236	,806	-,3880	,1855
		Electricidade-Electrónica	-,3451*	,09918	,007	-,6229	-,0672
		Mantenimento de Veículos	-,4571*	,10854	,001	-,7612	-,1530
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Administración	Electricidade-Electrónica	,1890	,06972	,062	-,0064	,3843
		Mantenimento de Veículos	,1462	,07727	,312	-,0703	,3627
		Sanidade	-,0164	,07769	,998	-,2340	,2013
	Electricidade-Electrónica	Administración	-,1890	,06972	,062	-,3843	,0064
		Mantenimento de Veículos	-,0428	,07491	,955	-,2526	,1671
		Sanidade	-,2053	,07533	,060	-,4164	,0057
	Mantenimento de Veículos	Administración	-,1462	,07727	,312	-,3627	,0703
		Electricidade-Electrónica	,0428	,07491	,955	-,1671	,2526
		Sanidade	-,1626	,08238	,274	-,3934	,0683
	Sanidade	Administración	,0164	,07769	,998	-,2013	,2340
		Electricidade-Electrónica	,2053	,07533	,060	-,0057	,4164
		Mantenimento de Veículos	,1626	,08238	,274	-,0683	,3934
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Administración	Electricidade-Electrónica	-,2087*	,06238	,011	-,3835	-,0339
		Mantenimento de Veículos	-,2517*	,06904	,004	-,4451	-,0582
		Sanidade	,1430	,06929	,236	-,0512	,3371
	Electricidade-Electrónica	Administración	,2087*	,06238	,011	,0339	,3835
		Mantenimento de Veículos	-,0430	,06703	,938	-,2308	,1448
		Sanidade	,3516*	,06729	,000	,1631	,5402
	Mantenimento de Veículos	Administración	,2517*	,06904	,004	,0582	,4451
		Electricidade-Electrónica	,0430	,06703	,938	-,1448	,2308
		Sanidade	,3946*	,07351	,000	,1887	,6006
	Sanidade	Administración	-,1430	,06929	,236	-,3371	,0512
		Electricidade-Electrónica	-,3516*	,06729	,000	-,5402	-,1631
		Mantenimento de Veículos	-,3946*	,07351	,000	-,6006	-,1887
Autoconceito Privado Xeral	Administración	Electricidade-Electrónica	,0726	,06890	,775	-,1205	,2657

(Subescalas)						
	Mantenimento de Veículos	,0365	,07642	,973	-,1776	,2506
	Sanidade	,0511	,07683	,931	-,1642	,2663
Electricidade-Electrónica	Administración	-,0726	,06890	,775	-,2657	,1205
	Mantenimento de Veículos	-,0361	,07407	,971	-,2437	,1714
	Sanidade	-,0215	,07449	,994	-,2302	,1872
Mantenimento de Veículos	Administración	-,0365	,07642	,973	-,2506	,1776
	Electricidade-Electrónica	,0361	,07407	,971	-,1714	,2437
	Sanidade	,0146	,08149	,998	-,2137	,2429
Sanidade	Administración	-,0511	,07683	,931	-,2663	,1642
	Electricidade-Electrónica	,0215	,07449	,994	-,1872	,2302
	Mantenimento de Veículos	-,0146	,08149	,998	-,2429	,2137

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Autoconceito Global

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Electricidade-Electrónica	240	4,6604	
Sanidade	156	4,6624	
Mantenimento de Veículos	160	4,7427	
Administración	205	4,7439	
Sig.		,796	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,290.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Área Matemática

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	2,6529	
Electricidade-Electrónica	240	3,0514	3,0514
Administración	206	3,0971	3,0971
Mantenimento de Veículos	160		3,1427
Sig.		,057	,956

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,839.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Área VerbalScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Mantenimiento de Vehículos	160	2,8062	
Electricidade-Electrónica	239	2,8766	
Administración	206		3,4005
Sanidade	157		3,6550
Sig.		,942	,163

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,690.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito AcadémicoScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Administración	206	3,8503
Electricidade-Electrónica	240	3,8507
Mantenimiento de Vehículos	160	3,9604
Sanidade	157	4,0892
Sig.		,098

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,839.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Capacidade Física

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Sanidade	157	3,6518		
Administración	205		4,0350	
Electricidade-Electrónica	238			4,5861
Mantenimento de Veículos	160			4,6708
Sig.		1,000	1,000	,909

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,339.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Apariência Física

Scheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Sanidade	157	3,7792		
Administración	206	3,9029	3,9029	
Electricidade-Electrónica	240		4,2194	4,2194
Mantenimento de Veículos	159			4,2631
Sig.		,786	,075	,988

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,504.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con PaísScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Electricidad-Electrónica	240	4,5215	
Mantenimiento de Vehículos	160	4,5833	
Administración	206	4,6472	
Sanidade	157	4,8025	
Sig.		,108	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,839.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

HonestidadeScheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Electricidad-Electrónica	239	4,5544	
Mantenimiento de Vehículos	159	4,6289	4,6289
Sanidade	156		4,8024
Administración	205		4,8569
Sig.		,847	,057

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 183,809.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Estabilidad Emocional

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	4,2219	
Administración	206	4,4951	4,4951
Mantenimento de Veículos	160		4,6740
Electricidade-Electrónica	239		4,6925
Sig.		,086	,328

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,690.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais en Xeral

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	238	4,8263
Sanidade	157	4,8429
Mantenimento de Veículos	159	4,8700
Administración	206	4,8892
Sig.		,880

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,206.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais do Mesmo SexoScheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Mantenimento de Veículos	159	4,6468
Sanidade	157	4,6592
Electricidade-Electrónica	239	4,6994
Administração	206	4,7330
Sig.		,799

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,356.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais do Sexo OpostoScheffé^{a,b}

Família profesional	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Sanidade	157	3,7070		
Administração	206	3,8083	3,8083	
Electricidade-Electrónica	240		4,0521	4,0521
Mantenimento de Veículos	160			4,1641
Sig.		,798	,118	,743

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,839.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Electricidade-Electrónica	239	3,2603	
Mantenimento de Veículos	160	3,3031	
Administración	206	3,4493	
Sanidade	157	3,4657	
Sig.		,065	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 184,690.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Social Xeral (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Sanidade	157	4,1280	
Administración	205	4,2710	
Electricidade-Electrónica	236		4,4797
Mantenimento de Veículos	159		4,5226
Sig.		,223	,941

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 183,705.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)Scheffé^{a,b}

Familia profesional	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Electricidade-Electrónica	238	4,5924
Sanidade	156	4,6140
Mantenimento de Veículos	159	4,6286
Administración	205	4,6650
Sig.		,819

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 183,661.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANÁLISES DE VARIANZA

ANOVAS.

FACTOR: GRUPO DE RENDIMENTO

ANOVA Rendimento anterior / Grupo de rendimento

Descritivos

15. A miña nota media global no remate da ESO foi

	N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
					Límite inferior	Límite superior			
Baixo rendimento	169	2,53	,724	,056	2,42	2,64	1	4	
Médio rendimento	349	2,81	,661	,035	2,74	2,88	1	5	
Alto rendimento	160	3,01	,629	,050	2,91	3,10	1	4	
Total	678	2,79	,690	,026	2,73	2,84	1	5	
Modelo									
Efeitos fixos			,670	,026	2,74	2,84			
Efeitos aleatórios				,130	2,22	3,35			,043

ANOVA

15. A miña nota media global no remate da ESO foi

	Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,787	2	9,394	20,913	,000
Intra-grupos	303,202	675	,449		
Total	321,990	677			

Probos post hoc

Comparacións múltiples

Variable dependiente: 15. A miña nota media global no remate da ESO foi
Scheffé

(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baixo rendimento	Médio rendimento	-,28*	,063	,000	-,43	-,12
	Alto rendimento	-,47*	,074	,000	-,66	-,29
Médio rendimento	Baixo rendimento	,28*	,063	,000	,12	,43
	Alto rendimento	-,20*	,064	,009	-,36	-,04
Alto rendimento	Baixo rendimento	,47*	,074	,000	,29	,66
	Médio rendimento	,20*	,064	,009	,04	,36

*. A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconxuntos homoxéneos

15. A miña nota media global no remate da ESO foi

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05		
		1	2	3
Baixo rendimento	169	2,53		
Médio rendimento	349		2,81	
Alto rendimento	160			3,01
Sig.		1,000	1,000	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,568.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Concepcións do fracaso escolar e Intereses "culturais" / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de conf para a média : 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Interese periódicos diários	Baixo rendimento	169	2,8728	1,26894	,09761	2,6801	3,0655	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,8510	1,35162	,07235	2,7087	2,9933	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,7764	1,26108	,09939	2,5801	2,9727	1,00	5,00	
	Total	679	2,8387	1,30892	,05023	2,7401	2,9374	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,31036	,05029	2,7400	2,9375		
	Efeitos aleatórios				,05029	2,6224	3,0551			-,00610
Interese programas de rádio	Baixo rendimento	169	2,5118	1,15978	,08921	2,3357	2,6880	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,6189	1,11972	,05994	2,5010	2,7368	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,7578	1,12653	,08878	2,5824	2,9331	1,00	5,00	
	Total	679	2,6252	1,13301	,04348	2,5398	2,7106	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,13141	,04342	2,5399	2,7104		
	Efeitos aleatórios				,06421	2,3489	2,9015			,00585
Interese TV e literatura galegas	Baixo rendimento	169	2,4556	1,05056	,08081	2,2961	2,6152	1,00	5,00	
	Médio rendimento	347	2,5303	,96084	,05158	2,4288	2,6317	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,6491	,92676	,07304	2,5048	2,7933	1,00	5,00	
	Total	677	2,5399	,97712	,03755	2,4661	2,6136	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,97618	,03752	2,4662	2,6135		
	Efeitos aleatórios				,05043	2,3229	2,7568			,00298
Concepción formativa do fracaso	Baixo rendimento	168	2,7341	,95651	,07380	2,5884	2,8798	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,8195	1,02906	,05508	2,7111	2,9278	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,7060	,98628	,07773	2,5525	2,8595	1,00	5,00	
	Total	678	2,7714	1,00124	,03845	2,6959	2,8469	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,00144	,03846	2,6959	2,8469		
	Efeitos aleatórios				,03846	2,6059	2,9369			-,00066
Concepción institucional do fracaso	Baixo rendimento	169	2,7890	,95855	,07373	2,6434	2,9345	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,7402	,87829	,04701	2,6477	2,8327	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,7495	,96179	,07580	2,5998	2,8992	1,00	5,00	
	Total	679	2,7545	,91778	,03522	2,6854	2,8237	1,00	5,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,91891	,03526	2,6853	2,8238		
	Efeitos aleatórios				,03526	2,6028	2,9063			-,00337

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Interese periódicos diários	Inter-grupos	,874	2	,437	,255	,775
	Intra-grupos	1160,717	676	1,717		
	Total	1161,591	678			
Interese programas de rádio	Inter-grupos	5,015	2	2,508	1,959	,142
	Intra-grupos	865,344	676	1,280		
	Total	870,359	678			
Interese TV e literatura galegas	Inter-grupos	3,151	2	1,576	1,654	,192
	Intra-grupos	642,272	674	,953		
	Total	645,423	676			
Concepción formativa do fracaso	Inter-grupos	1,729	2	,864	,862	,423
	Intra-grupos	676,947	675	1,003		
	Total	678,676	677			
Concepción institucional do fracaso	Inter-grupos	,276	2	,138	,163	,849
	Intra-grupos	570,814	676	,844		
	Total	571,090	678			

Probas post hoc
Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Interese periódicos diários	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0218	,12280	,984	-,2795	,3230
		Alto rendimento	,0964	,14431	,800	-,2576	,4504
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0218	,12280	,984	-,3230	,2795
		Alto rendimento	,0746	,12484	,837	-,2316	,3809
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0964	,14431	,800	-,4504	,2576
		Médio rendimento	-,0746	,12484	,837	-,3809	,2316
Interese programas de rádio	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,1071	,10603	,601	-,3672	,1530
		Alto rendimento	-,2459	,12460	,143	-,5516	,0597
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,1071	,10603	,601	-,1530	,3672
		Alto rendimento	-,1389	,10779	,437	-,4033	,1256
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,2459	,12460	,143	-,0597	,5516
		Médio rendimento	,1389	,10779	,437	-,1256	,4033
Interese TV e literatura galegas	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0746	,09157	,717	-,2993	,1500
		Alto rendimento	-,1934	,10751	,199	-,4572	,0703
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0746	,09157	,717	-,1500	,2993
		Alto rendimento	-,1188	,09309	,443	-,3472	,1095
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1934	,10751	,199	-,0703	,4572
		Médio rendimento	,1188	,09309	,443	-,1095	,3472
Concepción formativa do fracaso	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0854	,09404	,663	-,3161	,1453
		Alto rendimento	,0281	,11045	,968	-,2428	,2991
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0854	,09404	,663	-,1453	,3161
		Alto rendimento	,1135	,09541	,493	-,1206	,3475
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0281	,11045	,968	-,2991	,2428
		Médio rendimento	-,1135	,09541	,493	-,3475	,1206
Concepción institucional do fracaso	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0487	,08612	,852	-,1625	,2600
		Alto rendimento	,0395	,10120	,927	-,2088	,2877
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0487	,08612	,852	-,2600	,1625
		Alto rendimento	-,0093	,08755	,994	-,2240	,2055
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0395	,10120	,927	-,2877	,2088
		Médio rendimento	,0093	,08755	,994	-,2055	,2240

Subconjuntos homoxéneos

Interese periódicos diários

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	2,7764
Médio rendimento	349	2,8510
Baixo rendimento	169	2,8728
Sig.		,763

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,084.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Interese programas de rádio

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	169	2,5118
Médio rendimento	349	2,6189
Alto rendimento	161	2,7578
Sig.		,095

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,084.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Interese TV e literatura galegasScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	169	2,4556
Médio rendimento	347	2,5303
Alto rendimento	161	2,6491
Sig.		,141

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,864.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Concepción formativa do fracasoScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	2,7060
Baixo rendimento	168	2,7341
Médio rendimento	349	2,8195
Sig.		,527

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,616.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Concepción institucional do fracaso

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Médio rendimento	349	2,7402
Alto rendimento	161	2,7495
Baixo rendimento	169	2,7890
Sig.		,869

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,084.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Condicións de estudo / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Condicións materiais de estudo	Baixo rendimento	168	3,8048	,82417	,06359	3,6792	3,9303	1,40	5,00	
	Médio rendimento	348	3,8178	,84718	,04541	3,7285	3,9071	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	3,9106	,85991	,06777	3,7767	4,0444	1,00	5,00	
	Total	677	3,8366	,84438	,03245	3,7729	3,9004	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,84460	,03246	3,7729	3,9004			
	Efeitos aleatórios				,03246 ^a	3,6970 ^a	3,9763 ^a			-,00060
Control e axudas familiares no estudo	Baixo rendimento	169	3,1503	,94460	,07266	3,0068	3,2937	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	3,0011	,91864	,04917	2,9044	3,0979	1,00	5,00	
	Alto rendimento	159	2,8906	,87024	,06901	2,7543	3,0269	1,00	5,00	
	Total	677	3,0124	,91733	,03526	2,9432	3,0816	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,91415	,03513	2,9434	3,0814			
	Efeitos aleatórios				,06969	2,7126	3,3123			,00945
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Baixo rendimento	169	2,0237	,86110	,06624	1,8929	2,1544	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,0506	,81902	,04384	1,9644	2,1368	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,0704	,76140	,06001	1,9519	2,1889	1,00	3,67	
	Total	679	2,0486	,81555	,03130	1,9871	2,1101	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,81659	,03134	1,9871	2,1101			
	Efeitos aleatórios				,03134 ^a	1,9138 ^a	2,1834 ^a			-,00274
Autonomía nas decisións sobre estudo	Baixo rendimento	169	4,3609	,82549	,06350	4,2356	4,4863	1,50	5,00	
	Médio rendimento	347	4,4784	,78661	,04223	4,3953	4,5614	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	4,5219	,74257	,05871	4,4059	4,6378	1,00	5,00	
	Total	676	4,4593	,78752	,03029	4,3998	4,5188	1,00	5,00	
	Modelo Efeitos fixos			,78644	,03025	4,3999	4,5187			
	Efeitos aleatórios				,04435	4,2685	4,6502			,00275

^a. Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempresada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Condições materiais de estudo	Inter-grupos	1,174	2	,587	,823	,440
	Intra-grupos	480,798	674	,713		
	Total	481,972	676			
Control e axudas familiares no estudo	Inter-grupos	5,618	2	2,809	3,361	,035
	Intra-grupos	563,238	674	,836		
	Total	568,856	676			
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Inter-grupos	,183	2	,091	,137	,872
	Intra-grupos	450,769	676	,667		
	Total	450,952	678			
Autonomia nas decisións sobre estudo	Inter-grupos	2,388	2	1,194	1,930	,146
	Intra-grupos	416,244	673	,618		
	Total	418,631	675			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de médias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ap 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Condições materiais de estudo	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0131	,07935	,987	-,2077	,1816
		Alto rendimento	-,1058	,09315	,525	-,3343	,1227
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0131	,07935	,987	-,1816	,2077
		Alto rendimento	-,0927	,08050	,515	-,2902	,1047
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1058	,09315	,525	-,1227	,3343
		Médio rendimento	,0927	,08050	,515	-,1047	,2902
Control e axudas familiares no estudo	Baixo rendimento	Médio rendimento	,1491	,08567	,220	-,0610	,3593
		Alto rendimento	,2597*	,10100	,037	,0120	,5075
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,1491	,08567	,220	-,3593	,0610
		Alto rendimento	,1106	,08747	,450	-,1040	,3252
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,2597*	,10100	,037	-,5075	-,0120
		Médio rendimento	-,1106	,08747	,450	-,3252	,1040
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0270	,07653	,940	-,2147	,1608
		Alto rendimento	-,0467	,08993	,874	-,2673	,1739
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0270	,07653	,940	-,1608	,2147
		Alto rendimento	-,0198	,07780	,968	-,2106	,1711
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0467	,08993	,874	-,1739	,2673
		Médio rendimento	,0198	,07780	,968	-,1711	,2106
Autonomía nas decisións sobre estudo	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,1174	,07377	,282	-,2984	,0635
		Alto rendimento	-,1609	,08675	,180	-,3737	,0519
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,1174	,07377	,282	-,0635	,2984
		Alto rendimento	-,0435	,07515	,846	-,2279	,1409
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1609	,08675	,180	-,0519	,3737
		Médio rendimento	,0435	,07515	,846	-,1409	,2279

* A diferenza entre as médias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Condições materiais de estudo

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Baixo rendimento	168	3,8048	
Médio rendimento	348	3,8178	
Alto rendimento	161	3,9106	
Sig.		,458	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,506.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Control e axudas familiares no estudo

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	159	2,8906	
Médio rendimento	349	3,0011	3,0011
Baixo rendimento	169		3,1503
Sig.		,483	,267

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,047.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Uso de recursos, organización e reforzo de materiasScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	169	2,0237
Médio rendimento	349	2,0506
Alto rendimento	161	2,0704
Sig.		,849

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,084.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autonomia nas decisións sobre estudoScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	169	4,3609
Médio rendimento	347	4,4784
Alto rendimento	160	4,5219
Sig.		,125

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,349.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Atitudes familiares / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de conf. para média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Baixo rendimento	169	4,2544	,79538	,06118	4,1337	4,3752	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	4,3744	,71244	,03814	4,2994	4,4494	1,67	5,00	
	Alto rendimento	160	4,3750	,70513	,05575	4,2649	4,4851	1,33	5,00	
	Total	678	4,3446	,73306	,02815	4,2894	4,3999	1,00	5,00	
	Modelo			,73229	,02812	4,2894	4,3999			
	Efeitos aleatórios				,03854	4,1788	4,5105			,00181
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Baixo rendimento	169	3,0276	1,04300	,08023	2,8692	3,1860	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	2,9016	1,03493	,05540	2,7927	3,0106	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	3,0458	1,08060	,08543	2,8771	3,2146	1,00	5,00	
	Total	678	2,9671	1,04850	,04027	2,8880	3,0461	1,00	5,00	
	Modelo			1,04786	,04024	2,8880	3,0461			
	Efeitos aleatórios				,04952	2,7540	3,1801			,00218
Satisfacción familiar cos resultados	Baixo rendimento	168	2,4524	,73165	,05645	2,3409	2,5638	1,00	5,00	
	Médio rendimento	347	2,7733	,76607	,04112	2,6924	2,8542	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	3,1208	,77657	,06139	2,9996	3,2421	1,33	5,00	
	Total	675	2,7758	,79404	,03056	2,7158	2,8358	1,00	5,00	
	Modelo			,76019	,02926	2,7184	2,8333			
	Efeitos aleatórios				,18273	1,9896	3,5620			,08508
Colaboración familiar co centro escolar	Baixo rendimento	169	3,5237	1,09083	,08391	3,3580	3,6893	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	3,5072	1,00963	,05404	3,4009	3,6135	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	3,3781	1,06066	,08385	3,2125	3,5437	1,00	5,00	
	Total	678	3,4808	1,04249	,04004	3,4022	3,5594	1,00	5,00	
	Modelo			1,04244	,04003	3,4022	3,5594			
	Efeitos aleatórios				,04079	3,3053	3,6563			,00016
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Baixo rendimento	168	2,0952	1,03379	,07976	1,9378	2,2527	1,00	5,00	
	Médio rendimento	347	2,2233	,99339	,05333	2,1185	2,3282	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	2,1031	,91648	,07245	1,9600	2,2462	1,00	5,00	
	Total	675	2,1630	,98661	,03797	2,0884	2,2375	1,00	5,00	
	Modelo			,98611	,03796	2,0884	2,2375			
	Efeitos aleatórios				,04527	1,9682	2,3577			,00159

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Inter-grupos	1,832	2	,916	1,708	,182
	Intra-grupos	361,971	675	,536		
	Total	363,802	677			
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Inter-grupos	3,107	2	1,553	1,415	,244
	Intra-grupos	741,157	675	1,098		
	Total	744,264	677			
Satisfacción familiar cos resultados	Inter-grupos	36,623	2	18,311	31,687	,000
	Intra-grupos	388,338	672	,578		
	Total	424,960	674			
Colaboración familiar co centro escolar	Inter-grupos	2,240	2	1,120	1,031	,357
	Intra-grupos	733,511	675	1,087		
	Total	735,751	677			
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Inter-grupos	2,609	2	1,304	1,341	,262
	Intra-grupos	653,466	672	,972		
	Total	656,074	674			

Probas post hoc Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,1200	,06863	,218	-,2883	,0484
		Alto rendimento	-,1206	,08078	,329	-,3187	,0776
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,1200	,06863	,218	-,0484	,2883
		Alto rendimento	-,0006	,06992	1,000	-,1721	,1709
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1206	,08078	,329	-,0776	,3187
		Médio rendimento	,0006	,06992	1,000	-,1709	,1721
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	Baixo rendimento	Médio rendimento	,1260	,09820	,440	-,1149	,3669
		Alto rendimento	-,0182	,11558	,988	-,3018	,2653
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,1260	,09820	,440	-,3669	,1149
		Alto rendimento	-,1442	,10004	,354	-,3896	,1012
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0182	,11558	,988	-,2653	,3018
		Médio rendimento	,1442	,10004	,354	-,1012	,3896
Satisfacción familiar cos resultados	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,3209*	,07145	,000	-,4962	-,1456
		Alto rendimento	-,6685*	,08397	,000	-,8745	-,4624
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,3209*	,07145	,000	,1456	,4962
		Alto rendimento	-,3475*	,07264	,000	-,5257	-,1693
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,6685*	,08397	,000	,4624	,8745
		Médio rendimento	,3475*	,07264	,000	,1693	,5257
Colaboración familiar co centro escolar	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0165	,09769	,986	-,2232	,2562
		Alto rendimento	,1455	,11499	,449	-,1365	,4276
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0165	,09769	,986	-,2562	,2232
		Alto rendimento	,1290	,09953	,432	-,1151	,3732
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1455	,11499	,449	-,4276	,1365
		Médio rendimento	-,1290	,09953	,432	-,3732	,1151
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,1281	,09269	,385	-,3555	,0993
		Alto rendimento	-,0079	,10893	,997	-,2751	,2593
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,1281	,09269	,385	-,0993	,3555
		Alto rendimento	,1202	,09423	,444	-,1110	,3514
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0079	,10893	,997	-,2593	,2751
		Médio rendimento	-,1202	,09423	,444	-,3514	,1110

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Confianza familiar nas capacidades e esforzo

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	169	4,2544
Médio rendimento	349	4,3744
Alto rendimento	160	4,3750
Sig.		,259

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,568.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Reforzos familiares do rendimento e non comparacións

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento (cualificación/percentis 25 e 75)	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Médio rendimento [perc.25 (4,44) - perc.75 (6,28)]	349	2,9016
Baixo rendimento [< perc.25 (4,44)]	169	3,0276
Alto rendimento [> perc.75 (6,28)]	160	3,0458
Sig.		,389

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,568.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Satisfacción familiar cos resultados

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Baixo rendimento	168	2,4524		
Médio rendimento	347		2,7733	
Alto rendimento	160			3,1208
Sig.		1,000	1,000	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,883.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Colaboración familiar co centro escolar

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	160	3,3781
Médio rendimento	349	3,5072
Baixo rendimento	169	3,5237
Sig.		,379

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,568.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesionalScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	168	2,0952
Alto rendimento	160	2,1031
Médio rendimento	347	2,2233
Sig.		,433

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,883.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Metas académicas / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Metas de reforzo social	Baixo rendimento	169	3,0966	,92127	,07087	2,9567	3,2366	1,00	5,00	
	Médio rendimento	349	3,0855	,92853	,04970	2,9877	3,1832	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	2,9625	,91324	,07220	2,8199	3,1051	1,00	5,00	
	Total	678	3,0592	,92336	,03546	2,9896	3,1289	1,00	5,00	
	Modelo			,92314	,03545	2,9896	3,1289			
	Efeitos aleatórios				,03878	2,8924	3,2261			,00064
Metas de aprendizaxe	Baixo rendimento	168	4,0804	,75340	,05813	3,9656	4,1951	1,00	5,00	
	Médio rendimento	348	4,2909	,71743	,03846	4,2153	4,3666	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	4,4674	,59695	,04705	4,3745	4,5603	2,00	5,00	
	Total	677	4,2806	,71211	,02737	4,2269	4,3344	1,00	5,00	
	Modelo			,70016	,02691	4,2278	4,3335			
	Efeitos aleatórios				,10563	3,8261	4,7352			,02729
Metas de logro	Baixo rendimento	169	4,5192	,57412	,04416	4,4320	4,6064	2,50	5,00	
	Médio rendimento	347	4,6045	,53396	,02866	4,5481	4,6608	2,25	5,00	
	Alto rendimento	160	4,6688	,49092	,03881	4,5921	4,7454	2,00	5,00	
	Total	676	4,5984	,53639	,02063	4,5579	4,6389	2,00	5,00	
	Modelo			,53460	,02056	4,5580	4,6387			
	Efeitos aleatórios				,04006	4,4260	4,7707			,00309

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Metas de reforzo social	Inter-grupos	1,974	2	,987	1,158	,315
	Intra-grupos	575,230	675	,852		
	Total	577,204	677			
Metas de aprendizaxe	Inter-grupos	12,391	2	6,196	12,638	,000
	Intra-grupos	330,410	674	,490		
	Total	342,802	676			
Metas de logro	Inter-grupos	1,864	2	,932	3,261	,039
	Intra-grupos	192,344	673	,286		
	Total	194,208	675			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Metas de reforzo social	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0112	,08651	,992	-,2011	,2234
		Alto rendimento	,1341	,10183	,420	-,1157	,3839
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0112	,08651	,992	-,2234	,2011
		Alto rendimento	,1230	,08814	,378	-,0932	,3392
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1341	,10183	,420	-,3839	,1157
		Médio rendimento	-,1230	,08814	,378	-,3392	,0932
Metas de aprendizaxe	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,2106*	,06578	,006	-,3720	-,0492
		Alto rendimento	-,3870*	,07722	,000	-,5765	-,1976
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,2106*	,06578	,006	,0492	,3720
		Alto rendimento	-,1764*	,06673	,031	-,3402	-,0127
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,3870*	,07722	,000	,1976	,5765
		Médio rendimento	,1764*	,06673	,031	,0127	,3402
Metas de logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0852	,05015	,237	-,2083	,0378
		Alto rendimento	-,1495*	,05897	,041	-,2942	-,0049
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0852	,05015	,237	-,0378	,2083
		Alto rendimento	-,0643	,05109	,454	-,1896	,0610
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1495*	,05897	,041	,0049	,2942
		Médio rendimento	,0643	,05109	,454	-,0610	,1896

*. A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Metas de reforzo social

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	160	2,9625
Médio rendimento	349	3,0855
Baixo rendimento	169	3,0966
Sig.		,349

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,568.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Metas de aprendizaxe

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Baixo rendimento	168	4,0804		
Médio rendimento	348		4,2909	
Alto rendimento	161			4,4674
Sig.		1,000	1,000	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,506.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Metas de logro

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Baixo rendimento	169	4,5192	
Médio rendimento	347	4,6045	4,6045
Alto rendimento	160		4,6688
Sig.		,282	,487

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,349.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA - EACM Atribuizóns / Grupo de rendimento

Descritivos

	N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes	
					Límite inferior	Límite superior				
Atribuizón à Sorte e Facilitade das matérias, do Rendimento	Baixo rendimento	170	2,8630	,67372	,05167	2,7610	2,9650	1,57	4,86	
	Médio rendimento	347	2,8028	,68914	,03700	2,7300	2,8756	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	2,5616	,63628	,05030	2,4623	2,6610	1,00	4,29	
	Total	677	2,7609	,68169	,02620	2,7095	2,8124	1,00	5,00	
	Modelo			,67314	,02587	2,7101	2,8117			
				,08836	2,3807	3,1411				,01871
Atribuizón ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	169	3,1538	,74258	,05712	3,0411	3,2666	1,00	5,00	
	Médio rendimento	345	3,2104	,76486	,04118	3,1294	3,2914	1,00	5,00	
	Alto rendimento	160	2,9675	,75632	,05979	2,8494	3,0856	1,00	5,00	
	Total	674	3,1386	,76255	,02937	3,0809	3,1962	1,00	5,00	
	Modelo			,75731	,02917	3,0813	3,1959			
				,07581	2,8124	3,4648				,01284
Atribuizón à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	169	3,8299	,78650	,06050	3,7104	3,9493	1,00	5,00	
	Médio rendimento	347	3,7550	,73919	,03968	3,6770	3,8331	1,50	5,00	
	Alto rendimento	161	3,7360	,63875	,05034	3,6366	3,8354	2,00	5,00	
	Total	677	3,7692	,72887	,02801	3,7142	3,8242	1,00	5,00	
	Modelo			,72907	,02802	3,7142	3,8242			
				,02802	3,6486	3,8898				-,00046
Atribuizón à Capacidade, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	170	3,3549	,79540	,06100	3,2345	3,4753	1,00	5,00	
	Médio rendimento	346	3,4663	,80995	,04354	3,3806	3,5519	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	3,3354	,86079	,06784	3,2014	3,4694	1,00	5,00	
	Total	677	3,4072	,81979	,03151	3,3453	3,4691	1,00	5,00	
	Modelo			,81874	,03147	3,3454	3,4690			
				,04523	3,2126	3,6018				,00277
Atribuizón à escasa	Baixo rendimento	170	2,6098	,91235	,06997	2,4717	2,7479	1,00	5,00	

Capacidade, do Baixo Rendimento	Médio rendimento	347	2,4909	,83024	,04457	2,4032	2,5785	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,2961	,80363	,06334	2,1710	2,4211	1,00	4,67	
	Total	678	2,4744	,85148	,03270	2,4102	2,5386	1,00	5,00	
	Modelo			,84547	,03247	2,4107	2,5382			
	Efeitos aleatórios				,08559	2,1062	2,8427			,01645
Atribuição ao Esforço, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	170	3,8206	,88638	,06798	3,6864	3,9548	1,00	5,00	
	Médio rendimento	347	3,7363	,90936	,04882	3,6403	3,8323	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	3,7795	,79617	,06275	3,6556	3,9034	1,50	5,00	
	Total	678	3,7677	,87739	,03370	3,7015	3,8339	1,00	5,00	
	Modelo			,87798	,03372	3,7015	3,8339			
Efeitos aleatórios				,03372	3,6226	3,9128			-,00167	
Atribuições Incontroláveis	Baixo rendimento	169	2,8761	,54175	,04167	2,7938	2,9584	1,66	4,62	
	Médio rendimento	345	2,8369	,53140	,02861	2,7807	2,8932	1,22	4,56	
	Alto rendimento	159	2,6031	,55142	,04373	2,5167	2,6894	1,43	3,98	
	Total	673	2,7915	,54835	,02114	2,7500	2,8330	1,22	4,62	
	Modelo			,53878	,02077	2,7507	2,8323			
Efeitos aleatórios				,08271	2,4357	3,1474			,01679	
Atribuições Controláveis	Baixo rendimento	169	3,6701	,57127	,04394	3,5834	3,7569	1,81	5,00	
	Médio rendimento	346	3,6535	,55844	,03002	3,5945	3,7125	1,89	5,00	
	Alto rendimento	161	3,6170	,50018	,03942	3,5391	3,6948	2,25	4,72	
	Total	676	3,6490	,54798	,02108	3,6076	3,6903	1,81	5,00	
	Modelo			,54846	,02109	3,6075	3,6904			
Efeitos aleatórios				,02109	3,5582	3,7397			-,00085	

a Advertência: A variância entre componentes é negativa. Foi reempresada por 0,0 no cálculo desta medida para os efeitos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Atribuíción à Sorte e Facilitade das materias, do Rendimento	Inter-grupos	8,737	2	4,369	9,641	,000
	Intra-grupos	305,403	674	,453		
	Total	314,140	676			
Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	6,504	2	3,252	5,670	,004
	Intra-grupos	384,833	671	,574		
	Total	391,337	673			
Atribuíción à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	,869	2	,435	,817	,442
	Intra-grupos	358,256	674	,532		
	Total	359,125	676			
Atribuíción à Capacidade, do Alto Rendimento	Inter-grupos	2,503	2	1,251	1,867	,155
	Intra-grupos	451,805	674	,670		
	Total	454,307	676			
Atribuíción à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	Inter-grupos	8,331	2	4,166	5,828	,003
	Intra-grupos	482,503	675	,715		
	Total	490,835	677			
Atribuíción ao Esforzo, do Alto Rendimento	Inter-grupos	,840	2	,420	,545	,580
	Intra-grupos	520,323	675	,771		
	Total	521,163	677			
Atribuícións Incontrolábeis	Inter-grupos	7,568	2	3,784	13,036	,000
	Intra-grupos	194,491	670	,290		
	Total	202,059	672			
Atribuícións Controlábeis	Inter-grupos	,247	2	,124	,411	,663
	Intra-grupos	202,444	673	,301		
	Total	202,692	675			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Difereza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Atribución à Sorte e Facilitade das matérias, do Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0602	,06302	,634	-,0944	,2148
		Alto rendimento	,3014*	,07414	,000	,1195	,4833
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0602	,06302	,634	-,2148	,0944
		Alto rendimento	,2412*	,06433	,001	,0834	,3990
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,3014*	,07414	,000	-,4833	-,1195
		Médio rendimento	-,2412*	,06433	,001	-,3990	-,0834
Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0566	,07111	,729	-,2310	,1178
		Alto rendimento	,1863	,08354	,084	-,0186	,3913
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0566	,07111	,729	-,1178	,2310
		Alto rendimento	,2429*	,07244	,004	,0652	,4206
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1863	,08354	,084	-,3913	,0186
		Médio rendimento	-,2429*	,07244	,004	-,4206	-,0652
Atribución à falta de Esforzo, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0748	,06839	,550	-,0929	,2426
		Alto rendimento	,0939	,08029	,505	-,1031	,2908
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0748	,06839	,550	-,2426	,0929
		Alto rendimento	,0190	,06952	,963	-,1515	,1896
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0939	,08029	,505	-,2908	,1031
		Médio rendimento	-,0190	,06952	,963	-,1896	,1515
Atribución à Capacidade, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,1114	,07668	,349	-,2995	,0767
		Alto rendimento	,0195	,09004	,977	-,2014	,2404
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,1114	,07668	,349	-,0767	,2995
		Alto rendimento	,1309	,07811	,246	-,0607	,3225
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0195	,09004	,977	-,2404	,2014
		Médio rendimento	-,1309	,07811	,246	-,3225	,0607
Atribución à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	,1189	,07915	,324	-,0752	,3131
		Alto rendimento	,3137*	,09298	,004	,0856	,5418
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,1189	,07915	,324	-,3131	,0752

		Alto rendimento	,1948	,08062	,055	-,0030	,3926
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,3137*	,09298	,004	-,5418	-,0856
		Médio rendimento	-,1948	,08062	,055	-,3926	,0030
Atribuição ao Esforço, do Alto Rendimento	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0843	,08219	,591	-,1174	,2859
		Alto rendimento	,0411	,09655	,913	-,1958	,2779
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0843	,08219	,591	-,2859	,1174
		Alto rendimento	-,0432	,08372	,875	-,2486	,1622
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0411	,09655	,913	-,2779	,1958
		Médio rendimento	,0432	,08372	,875	-,1622	,2486
Atribuições Incontroláveis	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0392	,05059	,741	-,0849	,1633
		Alto rendimento	,2731*	,05953	,000	,1270	,4191
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0392	,05059	,741	-,1633	,0849
		Alto rendimento	,2339*	,05164	,000	,1072	,3606
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,2731*	,05953	,000	-,4191	-,1270
		Médio rendimento	-,2339*	,05164	,000	-,3606	-,1072
Atribuições Controláveis	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0166	,05147	,949	-,1097	,1429
		Alto rendimento	,0531	,06040	,679	-,0950	,2013
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0166	,05147	,949	-,1429	,1097
		Alto rendimento	,0365	,05232	,784	-,0918	,1649
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0531	,06040	,679	-,2013	,0950
		Médio rendimento	-,0365	,05232	,784	-,1649	,0918

* A diferença entre as médias é significativa ao nível .05.

Subconjuntos homoxéneos

Atribuíción à Sorte e Facilidade das matérias, do Rendimento

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	160	2,5616	
Médio rendimento	347		2,8028
Baixo rendimento	170		2,8630
Sig.		1,000	,671

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,811.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuíção ao Profesorado, do Baixo Rendimento

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	160	2,9675	
Baixo rendimento	169		3,1538
Médio rendimento	345		3,2104
Sig.		1,000	,757

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,128.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuição à falta de Esforço, do Baixo RendimentoScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	3,7360
Médio rendimento	347	3,7550
Baixo rendimento	169	3,8299
Sig.		,437

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,864.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuição à Capacidade, do Alto RendimentoScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	3,3354
Baixo rendimento	170	3,3549
Médio rendimento	346	3,4663
Sig.		,279

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,217.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuição à escasa Capacidade, do Baixo Rendimento

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	161	2,2961	
Médio rendimento	347	2,4909	2,4909
Baixo rendimento	170		2,6098
Sig.		,071	,372

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,329.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuição ao Esforço, do Alto Rendimento

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Médio rendimento	347	3,7363
Alto rendimento	161	3,7795
Baixo rendimento	170	3,8206
Sig.		,631

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 200,329.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuízóns IncontrolábeisScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	159	2,6031	
Médio rendimento	345		2,8369
Baixo rendimento	169		2,8761
Sig.		1,000	,769

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,609.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Atribuízóns ControlábeisScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	3,6170
Médio rendimento	346	3,6535
Baixo rendimento	169	3,6701
Sig.		,626

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,753.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Subescalas CEPA / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Baixo rendimento	169	3,3136	,55361	,04259	3,2295	3,3977	2,17	4,67	
	Médio rendimento	345	3,3130	,57531	,03097	3,2521	3,3740	1,50	4,67	
	Alto rendimento	161	3,2516	,57104	,04500	3,1627	3,3404	1,67	4,67	
	Total	675	3,2985	,56870	,02189	3,2555	3,3415	1,50	4,67	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,56894	,02190	3,2555	3,3415			
	Efeitos aleatórios				,02190	3,2043	3,3927			-,00043
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	Baixo rendimento	168	3,2887	,67447	,05204	3,1860	3,3914	1,50	4,67	
	Médio rendimento	346	3,1291	,64795	,03483	3,0606	3,1976	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,9472	,73490	,05792	2,8328	3,0616	1,00	4,83	
	Total	675	3,1254	,68561	,02639	3,0736	3,1772	1,00	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,67615	,02603	3,0743	3,1765			
	Efeitos aleatórios				,09281	2,7261	3,5248			,02080
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Baixo rendimento	168	3,3571	,62342	,04810	3,2622	3,4521	1,67	5,00	
	Médio rendimento	343	3,3984	,61480	,03320	3,3332	3,4637	1,50	5,00	
	Alto rendimento	161	3,4317	,60595	,04776	3,3374	3,5260	1,67	5,00	
	Total	672	3,3961	,61451	,02371	3,3495	3,4426	1,50	5,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,61486	,02372	3,3495	3,4427			
	Efeitos aleatórios				,02372	3,2940	3,4981			-,00071
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Baixo rendimento	168	2,8770	,67786	,05230	2,7737	2,9802	1,00	4,50	
	Médio rendimento	345	2,9401	,62202	,03349	2,8742	3,0060	1,00	4,50	
	Alto rendimento	161	2,8944	,55705	,04390	2,8077	2,9811	1,33	4,50	
	Total	674	2,9135	,62156	,02394	2,8664	2,9605	1,00	4,50	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,62186	,02395	2,8664	2,9605			
	Efeitos aleatórios				,02395	2,8104	3,0165			-,00059
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Baixo rendimento	168	2,8452	,64060	,04942	2,7477	2,9428	1,17	4,67	
	Médio rendimento	346	2,8844	,62962	,03385	2,8178	2,9510	1,00	4,50	

	Alto rendimento	161	2,8095	,57851	,04559	2,7195	2,8996	1,17	4,33	
	Total	675	2,8568	,62048	,02388	2,8099	2,9037	1,00	4,67	
	Modelo			,62063	,02389	2,8099	2,9037			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,02389	2,7540	2,9596			-,00030
Subescala CEPA de Estratécias de Logro	Baixo rendimento	168	2,9008	,78242	,06037	2,7816	3,0200	1,00	5,00	
	Médio rendimento	344	2,9264	,74995	,04043	2,8468	3,0059	1,17	5,00	
	Alto rendimento	161	2,9596	,71024	,05597	2,8491	3,0702	1,33	4,67	
	Total	673	2,9279	,74816	,02884	2,8713	2,9846	1,00	5,00	
	Modelo			,74899	,02887	2,8712	2,9846			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,02887	2,8037	3,0522			-,00201
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	Baixo rendimento	168	2,9950	,52437	,04046	2,9152	3,0749	1,58	4,38	
	Médio rendimento	340	3,0343	,49289	,02673	2,9817	3,0869	1,63	4,42	
	Alto rendimento	161	3,0238	,48427	,03817	2,9484	3,0992	1,79	4,50	
	Total	669	3,0219	,49846	,01927	2,9841	3,0598	1,58	4,50	
	Modelo			,49895	,01929	2,9840	3,0598			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,01929	2,9389	3,1049			-,00078
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	Baixo rendimento	168	3,3021	,47410	,03658	3,2299	3,3743	2,17	4,67	
	Médio rendimento	345	3,2208	,47809	,02574	3,1701	3,2714	1,58	4,83	
	Alto rendimento	161	3,0994	,50316	,03965	3,0211	3,1777	1,92	4,75	
	Total	674	3,2120	,48775	,01879	3,1752	3,2489	1,58	4,83	
	Modelo			,48321	,01861	3,1755	3,2486			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,05528	2,9742	3,4499			,00711

a Advertencia: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efeitos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Inter-grupos	,466	2	,233	,720	,487
	Intra-grupos	217,521	672	,324		
	Total	217,987	674			
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	Inter-grupos	9,597	2	4,798	10,495	,000
	Intra-grupos	307,228	672	,457		
	Total	316,825	674			
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Inter-grupos	,461	2	,230	,609	,544
	Intra-grupos	252,921	669	,378		
	Total	253,382	671			
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Inter-grupos	,527	2	,263	,681	,506
	Intra-grupos	259,480	671	,387		
	Total	260,007	673			
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Inter-grupos	,646	2	,323	,838	,433
	Intra-grupos	258,844	672	,385		
	Total	259,490	674			
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	Inter-grupos	,286	2	,143	,255	,775
	Intra-grupos	375,857	670	,561		
	Total	376,144	672			
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	Inter-grupos	,174	2	,087	,350	,705
	Intra-grupos	165,799	666	,249		
	Total	165,974	668			
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	Inter-grupos	3,432	2	1,716	7,349	,001
	Intra-grupos	156,673	671	,233		
	Total	160,105	673			

Probas post hoc
Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de médias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0006	,05342	1,000	-,1305	,1316
		Alto rendimento	,0621	,06266	,613	-,0917	,2158
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0006	,05342	1,000	-,1316	,1305
		Alto rendimento	,0615	,05430	,527	-,0717	,1947
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0621	,06266	,613	-,2158	,0917
		Médio rendimento	-,0615	,05430	,527	-,1947	,0717
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	Baixo rendimento	Médio rendimento	,1596*	,06358	,043	,0036	,3156
		Alto rendimento	,3415*	,07457	,000	,1585	,5244
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,1596*	,06358	,043	-,3156	-,0036
		Alto rendimento	,1819*	,06451	,019	,0236	,3401
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,3415*	,07457	,000	-,5244	-,1585
		Médio rendimento	-,1819*	,06451	,019	-,3401	-,0236
Subescala CEPA de Motivos Profundos	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0413	,05790	,775	-,1833	,1007
		Alto rendimento	-,0745	,06781	,547	-,2409	,0918
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0413	,05790	,775	-,1007	,1833
		Alto rendimento	-,0332	,05874	,852	-,1773	,1109
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0745	,06781	,547	-,0918	,2409
		Médio rendimento	,0332	,05874	,852	-,1109	,1773
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0631	,05850	,559	-,2066	,0804
		Alto rendimento	-,0174	,06858	,968	-,1857	,1508
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0631	,05850	,559	-,0804	,2066
		Alto rendimento	,0457	,05935	,744	-,0999	,1913
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0174	,06858	,968	-,1508	,1857
		Médio rendimento	-,0457	,05935	,744	-,1913	,0999
Subescala CEPA de Motivos de Logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0392	,05836	,799	-,1823	,1040
		Alto rendimento	,0357	,06845	,873	-,1322	,2036
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0392	,05836	,799	-,1040	,1823
		Alto rendimento	,0749	,05921	,450	-,0704	,2201
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0357	,06845	,873	-,2036	,1322
		Médio rendimento	-,0749	,05921	,450	-,2201	,0704
Subescala CEPA de Estratéxias de	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0256	,07050	,936	-,1985	,1474

Logro	Médio rendimento	Alto rendimento	-,0588	,08260	,776	-,2615	,1438
		Baixo rendimento	,0256	,07050	,936	-,1474	,1985
	Alto rendimento	Alto rendimento	-,0333	,07152	,897	-,2087	,1422
		Baixo rendimento	,0588	,08260	,776	-,1438	,2615
		Médio rendimento	,0333	,07152	,897	-,1422	,2087
Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0393	,04705	,706	-,1547	,0762
		Alto rendimento	-,0288	,05503	,872	-,1638	,1062
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0393	,04705	,706	-,0762	,1547
		Alto rendimento	,0105	,04773	,976	-,1066	,1276
		Baixo rendimento	,0288	,05503	,872	-,1062	,1638
Alto rendimento	Médio rendimento	-,0105	,04773	,976	-,1276	,1066	
Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0813	,04546	,203	-,0302	,1928
		Alto rendimento	,2027*	,05329	,001	,0720	,3334
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0813	,04546	,203	-,1928	,0302
		Alto rendimento	,1214*	,04612	,032	,0083	,2345
		Baixo rendimento	-,2027*	,05329	,001	-,3334	-,0720
Alto rendimento	Médio rendimento	-,1214*	,04612	,032	-,2345	-,0083	

* A diferenza entre as médias é significativa ao nível .05.

Subconjuntos homoxéneos

Subescala CEPA de Motivos Superficiais

Prueba: Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	161	3,2516
Médio rendimento	345	3,3130
Baixo rendimento	169	3,3136
Sig.		,553

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,642.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratégias Superficiais

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	161	2,9472	
Médio rendimento	346		3,1291
Baixo rendimento	168		3,2887
Sig.		1,000	,063

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,286.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Motivos Profundos

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	168	3,3571
Médio rendimento	343	3,3984
Alto rendimento	161	3,4317
Sig.		,482

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,952.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratégias Profundas

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	168	2,8770
Alto rendimento	161	2,8944
Médio rendimento	345	2,9401
Sig.		,599

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,175.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Motivos de LogroScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimiento	161	2,8095
Baixo rendimiento	168	2,8452
Médio rendimiento	346	2,8844
Sig.		,485

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,286.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Subescala CEPA de Estratéxias de LogroScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimiento	168	2,9008
Médio rendimiento	344	2,9264
Alto rendimiento	161	2,9596
Sig.		,736

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,064.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Aproximación/Enfoque Profunda-Logro (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Baixo rendimento	168	2,9950	
Alto rendimento	161	3,0238	
Médio rendimento	340	3,0343	
Sig.		,735	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,613.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Aproximación/Enfoque Superficial (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimiento	161	3,0994	
Médio rendimento	345		3,2208
Baixo rendimento	168		3,3021
Sig.		1,000	,245

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,175.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA CEPA Enfoques / Grupo de rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confianza para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Enfoque Estratégico de Logro	Baixo rendimento	168	3,2372	,52199	,04027	3,1577	3,3168	2,00	4,71	
	Médio rendimento	344	3,2014	,47682	,02571	3,1508	3,2520	1,57	4,43	
	Alto rendimento	161	3,1721	,47141	,03715	3,0988	3,2455	2,14	4,71	
	Total	673	3,2034	,48703	,01877	3,1665	3,2402	1,57	4,71	
	Modelo				,48721	,01878	3,1665	3,2402		
	Efeitos aleatórios				,01878	3,1225	3,2842			-,00030
Enfoque Estratégico Profundo-Logro	Baixo rendimento	168	2,5290	,65846	,05080	2,4287	2,6293	1,00	4,38	
	Médio rendimento	345	2,4946	,64264	,03460	2,4265	2,5626	1,00	4,50	
	Alto rendimento	161	2,4014	,58487	,04609	2,3104	2,4924	1,00	4,75	
	Total	674	2,4809	,63419	,02443	2,4329	2,5289	1,00	4,75	
	Modelo				,63340	,02440	2,4330	2,5288		
	Efeitos aleatórios				,03473	2,3315	2,6303			,00160
Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-Logro	Baixo rendimento	168	3,5228	,66264	,05112	3,4219	3,6238	1,67	4,83	
	Médio rendimento	344	3,6090	,68227	,03679	3,5367	3,6814	1,83	5,00	
	Alto rendimento	161	3,7329	,70521	,05558	3,6232	3,8427	1,83	5,00	
	Total	673	3,6171	,68600	,02644	3,5652	3,6691	1,67	5,00	
	Modelo				,68302	,02633	3,5654	3,6688		
	Efeitos aleatórios				,05656	3,3738	3,8605			,00658
Enfoque Superficial	Baixo rendimento	168	3,2411	,65883	,05083	3,1407	3,3414	1,17	4,83	
	Médio rendimento	347	3,1806	,66417	,03565	3,1105	3,2507	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	3,0104	,69987	,05516	2,9014	3,1193	1,00	4,83	
	Total	676	3,1551	,67585	,02599	3,1040	3,2061	1,00	5,00	
	Modelo				,67152	,02583	3,1044	3,2058		
	Efeitos aleatórios				,06533	2,8740	3,4362			,00943
Enfoque Motivacional de	Baixo rendimento	168	2,5774	,71038	,05481	2,4692	2,6856	1,00	4,20	

Logro	Médio rendimento	344	2,6186	,70376	,03794	2,5440	2,6932	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	2,4174	,66347	,05229	2,3141	2,5207	1,00	4,60	
	Total	673	2,5602	,69980	,02698	2,5072	2,6131	1,00	5,00	
	Modelo			,69603	,02683	2,5075	2,6129			
	Efeitos aleatórios				,06287	2,2897	2,8307			,00849
Enfoque Profundo	Baixo rendimento	169	3,7825	,67401	,05185	3,6802	3,8849	1,50	5,00	
	Médio rendimento	347	3,8473	,70691	,03795	3,7726	3,9219	1,00	5,00	
	Alto rendimento	161	3,9503	,65659	,05175	3,8481	4,0525	2,25	5,00	
	Total	677	3,8556	,68864	,02647	3,8036	3,9076	1,00	5,00	
	Modelo			,68710	,02641	3,8038	3,9075			
Efeitos aleatórios				,04469	3,6633	4,0479			,00341	
Orientación ao Significado	Baixo rendimento	168	3,2792	,51940	,04007	3,2001	3,3583	1,94	4,68	
	Médio rendimento	343	3,3140	,50761	,02741	3,2601	3,3679	1,49	4,72	
	Alto rendimento	161	3,3615	,50896	,04011	3,2823	3,4408	2,08	4,58	
	Total	672	3,3167	,51096	,01971	3,2780	3,3554	1,49	4,72	
	Modelo			,51090	,01971	3,2780	3,3554			
Efeitos aleatórios				,02063	3,2279	3,4055			,00010	
Orientación à Reprodución	Baixo rendimento	168	3,0186	,47276	,03647	2,9466	3,0906	1,89	4,53	
	Médio rendimento	343	3,0046	,44142	,02383	2,9577	3,0515	1,75	4,33	
	Alto rendimento	161	2,8666	,44999	,03546	2,7966	2,9367	1,86	4,57	
	Total	672	2,9750	,45494	,01755	2,9406	3,0095	1,75	4,57	
	Modelo			,45148	,01742	2,9408	3,0092			
Efeitos aleatórios				,04717	2,7721	3,1780			,00505	

a Advertência: A varianza entre componentes é negativa. Foi reempazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efeitos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Enfoque Estratégico de Logro	Inter-grupos	,351	2	,176	,740	,478
	Intra-grupos	159,043	670	,237		
	Total	159,394	672			
Enfoque Estratégico Profundo-Logro	Inter-grupos	1,471	2	,736	1,833	,161
	Intra-grupos	269,205	671	,401		
	Total	270,676	673			
Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-Logro	Inter-grupos	3,676	2	1,838	3,939	,020
	Intra-grupos	312,562	670	,467		
	Total	316,238	672			
Enfoque Superficial	Inter-grupos	4,841	2	2,420	5,367	,005
	Intra-grupos	303,485	673	,451		
	Total	308,326	675			
Enfoque Motivacional de Logro	Inter-grupos	4,506	2	2,253	4,651	,010
	Intra-grupos	324,586	670	,484		
	Total	329,093	672			
Enfoque Profundo	Inter-grupos	2,370	2	1,185	2,510	,082
	Intra-grupos	318,203	674	,472		
	Total	320,574	676			
Orientación ao Significado	Inter-grupos	,563	2	,281	1,078	,341
	Intra-grupos	174,621	669	,261		
	Total	175,184	671			
Orientación à Reprodución	Inter-grupos	2,511	2	1,255	6,158	,002
	Intra-grupos	136,365	669	,204		
	Total	138,876	671			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de médias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Enfoque Estratéxico de Logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0358	,04586	,737	-,0767	,1483
		Alto rendimento	,0651	,05373	,480	-,0667	,1969
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0358	,04586	,737	-,1483	,0767
		Alto rendimento	,0293	,04652	,820	-,0849	,1434
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0651	,05373	,480	-,1969	,0667
		Médio rendimento	-,0293	,04652	,820	-,1434	,0849
Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0345	,05959	,846	-,1117	,1806
		Alto rendimento	,1276	,06986	,189	-,0438	,2990
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0345	,05959	,846	-,1806	,1117
		Alto rendimento	,0932	,06046	,306	-,0551	,2415
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1276	,06986	,189	-,2990	,0438
		Médio rendimento	-,0932	,06046	,306	-,2415	,0551
Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0862	,06429	,408	-,2439	,0715
		Alto rendimento	-,2101*	,07533	,021	-,3949	-,0253
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0862	,06429	,408	-,0715	,2439
		Alto rendimento	-,1239	,06522	,165	-,2839	,0361
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,2101*	,07533	,021	,0253	,3949
		Médio rendimento	,1239	,06522	,165	-,0361	,2839
Enfoque Superficial	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0605	,06312	,632	-,0944	,2153
		Alto rendimento	,2307*	,07406	,008	,0490	,4124
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0605	,06312	,632	-,2153	,0944
		Alto rendimento	,1702*	,06403	,030	,0132	,3273
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,2307*	,07406	,008	-,4124	-,0490
		Médio rendimento	-,1702*	,06403	,030	-,3273	-,0132
Enfoque Motivacional de Logro	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0412	,06551	,820	-,2019	,1195
		Alto rendimento	,1600	,07676	,115	-,0283	,3483

	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0412	,06551	,820	-,1195	,2019
		Alto rendimento	,2012*	,06646	,011	,0382	,3643
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1600	,07676	,115	-,3483	,0283
		Médio rendimento	-,2012*	,06646	,011	-,3643	-,0382
Enfoque Profundo	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0647	,06445	,604	-,2228	,0934
		Alto rendimento	-,1678	,07567	,086	-,3534	,0179
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0647	,06445	,604	-,0934	,2228
		Alto rendimento	-,1030	,06552	,291	-,2638	,0577
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1678	,07567	,086	-,0179	,3534
		Médio rendimento	,1030	,06552	,291	-,0577	,2638
Orientación ao Significado	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0348	,04811	,769	-,1529	,0832
		Alto rendimento	-,0824	,05635	,344	-,2206	,0559
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0348	,04811	,769	-,0832	,1529
		Alto rendimento	-,0475	,04881	,623	-,1673	,0722
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0824	,05635	,344	-,0559	,2206
		Médio rendimento	,0475	,04881	,623	-,0722	,1673
Orientación à Reprodución	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0140	,04252	,948	-,0903	,1183
		Alto rendimento	,1519*	,04979	,010	,0298	,2741
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0140	,04252	,948	-,1183	,0903
		Alto rendimento	,1380*	,04313	,006	,0322	,2438
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1519*	,04979	,010	-,2741	-,0298
		Médio rendimento	-,1380*	,04313	,006	-,2438	-,0322

* A diferenza entre as médias é significativa ao nivel .05.

Subconjuntos homoxéneos

Enfoque Estratégico de Logro

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimiento	161	3,1721
Médio rendimiento	344	3,2014
Baixo rendimiento	168	3,2372
Sig.		,412

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,064.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Enfoque Estratégico Profundo-Logro

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimiento	161	2,4014
Médio rendimiento	345	2,4946
Baixo rendimiento	168	2,5290
Sig.		,133

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,175.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Enfoque Motivacional e Estratégico Profundo-LogroScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Baixo rendimento	168	3,5228	
Médio rendimento	344	3,6090	3,6090
Alto rendimento	161		3,7329
Sig.		,453	,195

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,064.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Enfoque SuperficialScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimiento	161	3,0104	
Médio rendimento	347		3,1806
Baixo rendimento	168		3,2411
Sig.		1,000	,668

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,396.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Enfoque Motivacional de Logro

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimiento	161	2,4174	
Baixo rendimiento	168	2,5774	2,5774
Médio rendimiento	344		2,6186
Sig.		,073	,840

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,064.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Enfoque Profundo

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimiento	169	3,7825
Médio rendimiento	347	3,8473
Alto rendimiento	161	3,9503
Sig.		,052

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 199,864.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Orientación ao SignificadoPrueba: Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Baixo rendimento	168	3,2792	
Médio rendimento	343	3,3140	
Alto rendimento	161	3,3615	
Sig.			,275

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,952.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Orientación à ReproduciónScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	161	2,8666	
Médio rendimento	343		3,0046
Baixo rendimento	168		3,0186
Sig.		1,000	,954

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,952.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANOVA Subescalas ESAVA-2 / Grupo de Rendimento

Descritivos

		N	Média	Desviación típica	Erro típico	Intervalo de confiança para a média ao 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
						Límite inferior	Límite superior			
Autoconceito Global	Baixo rendimento	167	4,6417	,78635	,06085	4,5216	4,7619	2,67	6,00	
	Médio rendimento	346	4,6835	,80525	,04329	4,5984	4,7687	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	4,8448	,71865	,05681	4,7326	4,9570	2,67	6,00	
	Total	673	4,7115	,78338	,03020	4,6522	4,7708	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,78081	,03010	4,6524	4,7706		
	Efeitos aleatórios				,05828	4,4607	4,9623			,00651
Autoconceito Área Matemática	Baixo rendimento	167	2,8283	1,57673	,12201	2,5874	3,0692	1,00	6,00	
	Médio rendimento	347	3,0283	1,51875	,08153	2,8680	3,1887	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	3,0813	1,56325	,12359	2,8372	3,3253	1,00	6,00	
	Total	674	2,9913	1,54455	,05949	2,8745	3,1082	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,54386	,05947	2,8746	3,1081		
	Efeitos aleatórios				,06971	2,6914	3,2913			,00346
Autoconceito Área Verbal	Baixo rendimento	167	3,0649	1,08273	,08378	2,8995	3,2303	1,00	6,00	
	Médio rendimento	346	3,0901	1,12424	,06044	2,9712	3,2090	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	3,3354	1,17673	,09303	3,1517	3,5191	1,00	6,00	
	Total	673	3,1421	1,13043	,04357	3,0566	3,2277	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			1,12689	,04344	3,0569	3,2274		
	Efeitos aleatórios				,08264	2,7866	3,4977			,01292
Autoconceito Académico	Baixo rendimento	167	3,4711	,92199	,07135	3,3302	3,6119	1,00	6,00	
	Médio rendimento	347	3,9707	,83122	,04462	3,8829	4,0585	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	4,3406	,87722	,06935	4,2037	4,4776	1,17	6,00	
	Total	674	3,9347	,91645	,03530	3,8654	4,0040	1,00	6,00	
	Modelo	Efeitos fixos			,86540	,03333	3,8693	4,0002		
	Efeitos aleatórios				,23967	2,9035	4,9659			,14715
Capacidade Física	Baixo rendimento	166	4,2821	1,13702	,08825	4,1079	4,4564	1,00	6,00	
	Médio rendimento	346	4,3767	1,15980	,06235	4,2540	4,4993	1,00	6,00	
	Alto rendimento	159	3,9130	1,23899	,09826	3,7189	4,1071	1,00	6,00	

	Total	671	4,2434	1,18680	,04582	4,1535	4,3334	1,00	6,00	
	Modelo			1,17352	,04530	4,1545	4,3324			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,14662	3,6125	4,8743			,05074
Aparência Física	Baixo rendimento	167	4,1198	1,19877	,09276	3,9366	4,3029	1,00	6,00	
	Médio rendimento	347	4,0451	1,16510	,06255	3,9221	4,1682	1,00	6,00	
	Alto rendimento	159	4,0063	1,10282	,08746	3,8335	4,1790	1,00	6,00	
	Total	673	4,0545	1,15824	,04465	3,9668	4,1421	1,00	6,00	
	Modelo			1,15925	,04469	3,9667	4,1422			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,04469	3,8622	4,2468			-,00380
Relación con Pais	Baixo rendimento	167	4,5439	1,09232	,08453	4,3770	4,7108	1,00	6,00	
	Médio rendimento	347	4,6037	1,13406	,06088	4,4840	4,7235	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	4,8000	1,03280	,08165	4,6387	4,9613	1,00	6,00	
	Total	674	4,6355	1,10297	,04248	4,5521	4,7189	1,00	6,00	
	Modelo			1,10050	,04239	4,5523	4,7187			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,07186	4,3263	4,9447			,00879
Honestidade	Baixo rendimento	166	4,6295	,78354	,06081	4,5094	4,7496	2,50	6,00	
	Médio rendimento	346	4,7018	,79863	,04293	4,6174	4,7863	1,17	6,00	
	Alto rendimento	159	4,7893	,79544	,06308	4,6647	4,9139	2,00	6,00	
	Total	671	4,7047	,79494	,03069	4,6444	4,7649	1,17	6,00	
	Modelo			,79417	,03066	4,6445	4,7649			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,04120	4,5274	4,8819			,00198
Estabilidade Emocional	Baixo rendimento	166	4,4980	1,10554	,08581	4,3286	4,6674	1,00	6,00	
	Médio rendimento	347	4,5639	,98504	,05288	4,4599	4,6679	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	4,5969	,98388	,07778	4,4433	4,7505	1,17	6,00	
	Total	673	4,5555	1,01488	,03912	4,4787	4,6323	1,00	6,00	
	Modelo			1,01577	,03916	4,4786	4,6324			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,03916	4,3870	4,7239			-,00293
Relación con Iguais en Xeral	Baixo rendimento	167	4,8443	,78965	,06110	4,7237	4,9650	1,17	6,00	
	Médio rendimento	346	4,8598	,73097	,03930	4,7825	4,9371	1,83	6,00	
	Alto rendimento	158	4,8302	,72818	,05793	4,7157	4,9446	2,33	6,00	
	Total	671	4,8490	,74433	,02873	4,7926	4,9054	1,17	6,00	
	Modelo			,74534	,02877	4,7925	4,9055			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,02877	4,7252	4,9728			-,00244
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Baixo rendimento	167	4,6667	,92272	,07140	4,5257	4,8076	1,83	6,00	
	Médio rendimento	346	4,7172	,77278	,04155	4,6355	4,7990	2,50	6,00	
	Alto rendimento	159	4,6384	,83021	,06584	4,5083	4,7684	2,50	6,00	
	Total	672	4,6860	,82530	,03184	4,6235	4,7485	1,83	6,00	
	Modelo			,82584	,03186	4,6235	4,7486			
	Efeitos fixos									
	Efeitos aleatórios				,03186	4,5489	4,8231			-,00145

Relación con Iguais do Sexo Oposto	Baixo rendimento	167	3,9012	,96433	,07462	3,7539	4,0485	1,25	6,00	
	Médio rendimento	347	3,9107	,99907	,05363	3,8052	4,0162	1,00	6,00	
	Alto rendimento	160	3,8938	,94692	,07486	3,7459	4,0416	1,00	6,00	
	Total	674	3,9043	,97695	,03763	3,8304	3,9782	1,00	6,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,97838	,03769	3,8303	3,9783			
	Efeitos aleatórios				,03769	3,7422	4,0665			-,00452
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	167	3,1214	,72995	,05648	3,0099	3,2329	1,00	5,33	
	Médio rendimento	346	3,3637	,69769	,03751	3,2899	3,4375	1,33	5,83	
	Alto rendimento	160	3,5858	,74496	,05889	3,4694	3,7021	1,50	5,83	
	Total	673	3,3564	,73424	,02830	3,3008	3,4119	1,00	5,83	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,71719	,02765	3,3021	3,4106			
	Efeitos aleatórios				,12674	2,8111	3,9017			,04000
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	166	4,3677	,67847	,05266	4,2637	4,4716	2,30	5,87	
	Médio rendimento	345	4,3824	,66074	,03557	4,3124	4,4524	2,08	5,90	
	Alto rendimento	157	4,2467	,66206	,05284	4,1423	4,3511	2,77	5,75	
	Total	668	4,3469	,66684	,02580	4,2962	4,3975	2,08	5,90	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,66549	,02575	4,2963	4,3974			
	Efeitos aleatórios				,04218	4,1654	4,5283			,00291
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	165	4,5552	,76247	,05936	4,4380	4,6724	2,11	5,94	
	Médio rendimento	346	4,6252	,69993	,03763	4,5512	4,6993	2,50	6,00	
	Alto rendimento	159	4,7345	,66121	,05244	4,6309	4,8380	2,22	6,00	
	Total	670	4,6339	,70879	,02738	4,5801	4,6877	2,11	6,00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			,70704	,02732	4,5803	4,6875			
	Efeitos aleatórios				,04779	4,4283	4,8395			,00401

a Advertenza: A varianza entre componentes é negativa. Foi reemplazada por 0,0 no cálculo desta medida para os efectos aleatórios.

ANOVA

		Suma de cadrados	gl	Média cuadrática	F	Sig.
Autoconceito Global	Inter-grupos	3,927	2	1,963	3,220	,041
	Intra-grupos	408,471	670	,610		
	Total	412,398	672			
Autoconceito Área Matemática	Inter-grupos	6,205	2	3,103	1,302	,273
	Intra-grupos	1599,328	671	2,383		
	Total	1605,533	673			
Autoconceito Área Verbal	Inter-grupos	7,912	2	3,956	3,115	,045
	Intra-grupos	850,822	670	1,270		
	Total	858,734	672			
Autoconceito Académico	Inter-grupos	62,713	2	31,356	41,869	,000
	Intra-grupos	502,526	671	,749		
	Total	565,239	673			
Capacidade Física	Inter-grupos	23,753	2	11,877	8,624	,000
	Intra-grupos	919,933	668	1,377		
	Total	943,686	670			
Aparéncia Física	Inter-grupos	1,111	2	,556	,413	,662
	Intra-grupos	900,391	670	1,344		
	Total	901,502	672			
Relación con Pais	Inter-grupos	6,080	2	3,040	2,510	,082
	Intra-grupos	812,654	671	1,211		
	Total	818,735	673			
Honestidade	Inter-grupos	2,079	2	1,040	1,648	,193
	Intra-grupos	421,313	668	,631		
	Total	423,392	670			
Estabilidade Emocional	Inter-grupos	,847	2	,424	,411	,663
	Intra-grupos	691,304	670	1,032		
	Total	692,151	672			
Relación con Iguais en Xeral	Inter-grupos	,100	2	,050	,090	,914
	Intra-grupos	371,097	668	,556		
	Total	371,197	670			
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	Inter-grupos	,761	2	,380	,558	,573

	Intra-grupos	456,265	669	,682		
	Total	457,026	671			
Relación con Iguais do Sexo Oposto	Inter-grupos	,033	2	,017	,017	,983
	Intra-grupos	642,294	671	,957		
	Total	642,328	673			
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	17,656	2	8,828	17,163	,000
	Intra-grupos	344,626	670	,514		
	Total	362,282	672			
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	2,083	2	1,041	2,351	,096
	Intra-grupos	294,515	665	,443		
	Total	296,597	667			
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	Inter-grupos	2,655	2	1,327	2,655	,071
	Intra-grupos	333,438	667	,500		
	Total	336,093	669			

Probas post hoc

Comparacións múltiples

Scheffé

Variábel dependente	(I) Grupo de Rendimento	(J) Grupo de Rendimento	Diferenza de medias (I-J)	Erro típico	Sig.	Intervalo de confianza ao 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Autoconceito Global	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0418	,07357	,851	-,2223	,1387
		Alto rendimento	-,2031	,08638	,064	-,4150	,0088
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0418	,07357	,851	-,1387	,2223
		Alto rendimento	-,1613	,07465	,098	-,3444	,0219
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,2031	,08638	,064	-,0088	,4150
		Médio rendimento	,1613	,07465	,098	-,0219	,3444
Autoconceito Área Matemática	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,2000	,14540	,389	-,5567	,1567
		Alto rendimento	-,2529	,17079	,335	-,6719	,1661
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,2000	,14540	,389	-,1567	,5567
		Alto rendimento	-,0529	,14753	,938	-,4148	,3090
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,2529	,17079	,335	-,1661	,6719
		Médio rendimento	,0529	,14753	,938	-,3090	,4148
Autoconceito Área Verbal	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0252	,10618	,972	-,2857	,2353
		Alto rendimento	-,2705	,12466	,096	-,5764	,0353
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0252	,10618	,972	-,2353	,2857
		Alto rendimento	-,2453	,10774	,076	-,5096	,0190
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,2705	,12466	,096	-,0353	,5764
		Médio rendimento	,2453	,10774	,076	-,0190	,5096
Autoconceito Académico	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,4996*	,08150	,000	-,6996	-,2997
		Alto rendimento	-,8696*	,09574	,000	-,1,1044	-,6347
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,4996*	,08150	,000	,2997	,6996
		Alto rendimento	-,3699*	,08270	,000	-,5728	-,1670
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,8696*	,09574	,000	,6347	1,1044
		Médio rendimento	,3699*	,08270	,000	,1670	,5728
Capacidade Física	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0946	,11080	,695	-,3664	,1773
		Alto rendimento	,3691*	,13022	,018	,0497	,6886
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0946	,11080	,695	-,1773	,3664
		Alto rendimento	,4637*	,11243	,000	,1879	,7395
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,3691*	,13022	,018	-,6886	-,0497
		Médio rendimento	-,4637*	,11243	,000	-,7395	-,1879
Aparéncia Física	Baixo rendimento	Médio rendimento	,0746	,10918	,792	-,1932	,3425
		Alto rendimento	,1135	,12845	,677	-,2016	,4286
	Médio rendimento	Baixo rendimento	-,0746	,10918	,792	-,3425	,1932
		Alto rendimento	,0389	,11102	,941	-,2335	,3112
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1135	,12845	,677	-,4286	,2016
		Médio rendimento	-,0389	,11102	,941	-,3112	,2335
Relación con País	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0598	,10365	,847	-,3141	,1944

	Médio rendimento	Alto rendimento	-,2561	,12174	,110	-,5548	,0426
		Baixo rendimento	,0598	,10365	,847	-,1944	,3141
	Alto rendimento	Alto rendimento	-,1963	,10516	,176	-,4542	,0617
		Baixo rendimento	,2561	,12174	,110	-,0426	,5548
		Médio rendimento	,1963	,10516	,176	-,0617	,4542
Honestidade	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0723	,07498	,628	-,2563	,1116
		Alto rendimento	-,1598	,08813	,194	-,3760	,0564
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0723	,07498	,628	-,1116	,2563
		Alto rendimento	-,0875	,07609	,517	-,2741	,0992
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1598	,08813	,194	-,0564	,3760
		Médio rendimento	,0875	,07609	,517	-,0992	,2741
Estabilidade Emocional	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0659	,09586	,790	-,3011	,1693
		Alto rendimento	-,0989	,11254	,680	-,3750	,1772
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0659	,09586	,790	-,1693	,3011
		Alto rendimento	-,0330	,09707	,944	-,2711	,2051
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,0989	,11254	,680	-,1772	,3750
		Médio rendimento	,0330	,09707	,944	-,2051	,2711
Relación con Iguais en Xeral	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0155	,07023	,976	-,1878	,1568
		Alto rendimento	,0141	,08272	,985	-,1888	,2171
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0155	,07023	,976	-,1568	,1878
		Alto rendimento	,0297	,07157	,918	-,1459	,2052
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0141	,08272	,985	-,2171	,1888
		Médio rendimento	-,0297	,07157	,918	-,2052	,1459
Relación Iguais do Mesmo Sexo	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0506	,07781	,810	-,2415	,1403
		Alto rendimento	,0283	,09151	,953	-,1962	,2528
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0506	,07781	,810	-,1403	,2415
		Alto rendimento	,0789	,07912	,609	-,1152	,2730
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0283	,09151	,953	-,2528	,1962
		Médio rendimento	-,0789	,07912	,609	-,2730	,1152
Relación Iguais do Sexo Oposto	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0095	,09214	,995	-,2355	,2166
		Alto rendimento	,0074	,10823	,998	-,2581	,2730
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0095	,09214	,995	-,2166	,2355
		Alto rendimento	,0169	,09349	,984	-,2124	,2463
	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,0074	,10823	,998	-,2730	,2581
		Médio rendimento	-,0169	,09349	,984	-,2463	,2124
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,2423*	,06758	,002	-,4080	-,0765
		Alto rendimento	-,4643*	,07934	,000	-,6590	-,2697
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,2423*	,06758	,002	,0765	,4080
		Alto rendimento	-,2221*	,06857	,005	-,3903	-,0539
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,4643*	,07934	,000	,2697	,6590
		Médio rendimento	,2221*	,06857	,005	,0539	,3903
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0147	,06286	,973	-,1690	,1395
		Alto rendimento	,1210	,07409	,264	-,0608	,3027
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0147	,06286	,973	-,1395	,1690
		Alto rendimento	,1357	,06407	,107	-,0215	,2929

	Alto rendimento	Baixo rendimento	-,1210	,07409	,264	-,3027	,0608
		Médio rendimento	-,1357	,06407	,107	-,2929	,0215
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	Baixo rendimento	Médio rendimento	-,0700	,06689	,578	-,2341	,0941
		Alto rendimento	-,1792	,07857	,075	-,3720	,0135
	Médio rendimento	Baixo rendimento	,0700	,06689	,578	-,0941	,2341
		Alto rendimento	-,1092	,06774	,273	-,2754	,0570
	Alto rendimento	Baixo rendimento	,1792	,07857	,075	-,0135	,3720
		Médio rendimento	,1092	,06774	,273	-,0570	,2754

* A diferenza entre as medias é significativa ao nivel .05.

Subconxuntos homoxéneos

Autoconceito Global

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	2
Baixo rendimento	167	4,6417	
Médio rendimento	346	4,6835	4,6835
Alto rendimento	160		4,8448
Sig.		,868	,121

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,305.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Área Matemática

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	167	2,8283
Médio rendimento	347	3,0283
Alto rendimento	160	3,0813
Sig.		,265

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,414.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Área Verbal

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimiento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	167	3,0649
Médio rendimento	346	3,0901
Alto rendimento	160	3,3354
Sig.		,058

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,305.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito AcadémicoScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Baixo rendimento	167	3,4711		
Médio rendimento	347		3,9707	
Alto rendimento	160			4,3406
Sig.		1,000	1,000	1,000

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,414.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Capacidade FísicaScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Alto rendimento	159	3,9130	
Baixo rendimento	166		4,2821
Médio rendimento	346		4,3767
Sig.		1,000	,726

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,322.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Apariência Física

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	159	4,0063
Médio rendimento	347	4,0451
Baixo rendimento	167	4,1198
Sig.		,623

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,900.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con País

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	167	4,5439
Médio rendimento	347	4,6037
Alto rendimento	160	4,8000
Sig.		,069

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,414.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

HonestidadeScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	166	4,6295
Médio rendimento	346	4,7018
Alto rendimento	159	4,7893
Sig.		,137

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,322.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Estabilidade EmocionalScheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Baixo rendimento	166	4,4980
Médio rendimento	347	4,5639
Alto rendimento	160	4,5969
Sig.		,626

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,942.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais en Xeral

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	158	4,8302
Baixo rendimento	167	4,8443
Médio rendimento	346	4,8598
Sig.		,925

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,274.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais do Mesmo Sexo

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	159	4,6384
Baixo rendimento	167	4,6667
Médio rendimento	346	4,7172
Sig.		,637

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 197,791.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Relación con Iguais do Sexo Oposto

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Alto rendimento	160	3,8938
Baixo rendimento	167	3,9012
Médio rendimento	347	3,9107
Sig.		,985

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,414.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Baixo rendimento	167	3,1214		
Médio rendimento]	346		3,3637	
Alto rendimento	160			3,5858
Sig.		1,000	1,000	1,000

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,305.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Social Xeral (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	
Alto rendimento	157	4,2467	
Baixo rendimento	166	4,3677	
Médio rendimento	345	4,3824	
Sig.		,131	

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 196,180.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)

Scheffé^{a,b}

Grupo de Rendimento	N	Subconxunto para alfa = .05	
		1	2
Baixo rendimento	165	4,5552	
Médio rendimento	346	4,6252	4,6252
Alto rendimento	159		4,7345
Sig.		,617	,310

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 196,849.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ANÁLISES DE REGRESIÓN

V.D.: RENDIMENTO

ANÁLISES XERAIS

Regresión Xeral do Rendimento

Estatísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica [Rendimento actual]	5,3551	1,37498	637
Interese periódicos diários	2,8352	1,29597	637
Interese programas de rádio	2,6264	1,13553	637
Interese TV e literatura galegas	2,5400	,98033	637
Concepción formativa do fracaso	2,7656	,99307	637
Concepción institucional do fracaso	2,7561	,91125	637
Condições materiais de estudo	3,8524	,84053	637
Control e axudas familiares no estudo	3,0091	,91265	637
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	2,0466	,81677	637
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,4702	,77848	637
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,3632	,71226	637
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	2,9670	1,03222	637
Satisfacción familiar cos resultados	2,7896	,79220	637
Colaboración familiar co centro escolar	3,4906	1,02250	637
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,1491	,96831	637
Metas de reforzo social	3,0560	,91311	637
Metas de aprendizaxe	4,2841	,70843	637
Metas de logro	4,6024	,52699	637
I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,7621	,67729	637
II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	3,1378	,76226	637
III. Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,7834	,72628	637
IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,3967	,82374	637
V. Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,4662	,85687	637
VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,7928	,86206	637
Atribuícións Incontrolábeis e externas	2,7887	,54417	637
Atribuícións Controlábeis e internas	3,6576	,54972	637
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,3072	,56257	637
Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	3,1358	,67900	637
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,4037	,60525	637
Subescala CEPA de Estratexias Profundas	2,9155	,61831	637
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,8645	,61907	637
Subescala CEPA de Estratexias de Logro	2,9231	,74852	637
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0267	,49577	637
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,2215	,48250	637
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,2108	,48574	637
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4786	,63638	637
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,6227	,68130	637
IV. Enfoque Superficial	3,1641	,66817	637
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,5642	,70119	637
VI. Enfoque Profundo	3,8630	,67844	637
Orientación ao Significado	3,3215	,50612	637
Orientación à Reprodución	2,9797	,45290	637
Autoconceito Global	4,7135	,77406	637
Autoconceito Área Matemática	3,0277	1,55043	637
Autoconceito Área Verbal	3,1324	1,12178	637
Autoconceito Académico	3,9273	,91083	637
Capacidade Física	4,2666	1,17106	637
Aparéncia Física	4,0513	1,14623	637
Relación con Pais	4,6562	1,07866	637
Honestidade	4,7143	,78697	637
Estabilidade Emocional	4,5547	1,01531	637
Relación con Iguais en Xeral	4,8475	,74075	637

Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,6829	,82443	637
Relación con Iguais do Sexo Oposto	3,9058	,97086	637
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,3625	,73670	637
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,3508	,66273	637
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6417	,69804	637

Variábeis introducidas/eliminadas

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
2	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
3	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
4	Capacidade Física	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
5	Control e axudas familiares no estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
6	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
7	Metas de aprendizaxe	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,355 ^a	,126	,124	1,28662	,126	91,354	1	635	,000
2	,394 ^b	,155	,152	1,26590	,029	21,963	1	634	,000
3	,431 ^c	,186	,182	1,24335	,031	24,199	1	633	,000
4	,459 ^d	,211	,206	1,22523	,025	19,867	1	632	,000
5	,478 ^e	,228	,222	1,21283	,017	13,985	1	631	,000
6	,491 ^f	,241	,234	1,20347	,013	10,858	1	630	,001
7	,501 ^g	,251	,242	1,19690	,009	7,930	1	629	,005

a. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados

c. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro

d. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Capacidade Física

e. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Capacidade Física, Control e axudas familiares no estudo

f. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Capacidade Física, Control e axudas familiares no estudo, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais

g. Variables predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Capacidade Física, Control e axudas familiares no estudo, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, Metas de aprendizaxe

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	3,253	,226		14,404	,000
	Autoconceito Académico	,535	,056	,355	9,558	,000
2	(Constante)	2,833	,239		11,830	,000
	Autoconceito Académico	,406	,062	,269	6,595	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,332	,071	,191	4,686	,000
3	(Constante)	3,543	,276		12,839	,000
	Autoconceito Académico	,448	,061	,297	7,335	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,366	,070	,211	5,233	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,391	,079	-,181	-4,919	,000
4	(Constante)	4,175	,307		13,615	,000
	Autoconceito Académico	,455	,060	,301	7,554	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,388	,069	,224	5,623	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,360	,079	-,167	-4,580	,000
	Capacidade Física	-,187	,042	-,159	-4,457	,000
5	(Constante)	4,594	,324		14,198	,000
	Autoconceito Académico	,450	,060	,298	7,537	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,409	,069	,235	5,956	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,288	,080	-,133	-3,595	,000
	Capacidade Física	-,191	,042	-,163	-4,596	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,204	,055	-,136	-3,740	,000
6	(Constante)	5,500	,423		13,009	,000
	Autoconceito Académico	,408	,060	,271	6,753	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,407	,068	,235	5,983	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,316	,080	-,146	-3,954	,000
	Capacidade Física	-,181	,041	-,154	-4,392	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,190	,054	-,126	-3,493	,001
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,241	,073	-,119	-3,295	,001
7	(Constante)	4,903	,471		10,410	,000
	Autoconceito Académico	,391	,060	,259	6,470	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,375	,069	,216	5,468	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,339	,080	-,157	-4,238	,000
	Capacidade Física	-,182	,041	-,155	-4,423	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,211	,055	-,140	-3,861	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,236	,073	-,117	-3,251	,001
	Metas de aprendizaxe	,201	,071	,103	2,816	,005

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Regresión do Rendimento [Xénero Feminino]

Estatísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica	5,6064	1,57706	258
Interese periódicos diários	2,7539	1,33075	258
Interese programas de rádio	2,6240	1,07235	258
Interese TV e literatura galegas	2,7248	1,05207	258
Concepción formativa do fracaso	2,7661	,99110	258
Concepción institucional do fracaso	2,7868	,95409	258
Condições materiais de estudo	3,9690	,84465	258
Control e axudas familiares no estudo	2,9837	,90801	258
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	2,3553	,80580	258
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,4826	,76822	258
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,3475	,72761	258
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	2,9664	1,09619	258
Satisfacción familiar cos resultados	2,7829	,81666	258
Colaboración familiar co centro escolar	3,5698	,98183	258
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,0116	,89522	258
Metas de reforzo social	2,9677	,91466	258
Metas de aprendizaxe	4,3450	,65660	258
Metas de logro	4,6560	,46901	258
I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,6534	,63483	258
II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	2,9527	,74234	258
III. Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,7984	,71774	258
IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,2351	,81374	258
V. Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,5775	,86647	258
VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,9264	,83945	258
Atribuícións Incontrolábeis e externas	2,7279	,56063	258
Atribuícións Controlábeis e internas	3,6533	,56140	258
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,3598	,52463	258
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	2,9742	,67166	258
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,4548	,59750	258
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	2,9180	,58020	258
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,7416	,57396	258
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	3,0342	,79409	258
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0371	,50063	258
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,1670	,46346	258
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,1788	,48010	258
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4608	,59880	258
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,7332	,67407	258
IV. Enfoque Superficial	3,1673	,66885	258
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,3651	,63333	258
VI. Enfoque Profundo	3,9322	,64279	258
Orientación ao Significado	3,3754	,49457	258
Orientación à Reprodución	2,9038	,44054	258
Autoconceito Global	4,7087	,77901	258
Autoconceito Área Matemática	2,9987	1,62397	258
Autoconceito Área Verbal	3,5174	1,13145	258
Autoconceito Académico	4,0013	,93011	258
Capacidade Física	3,7364	1,18267	258
Aparéncia Física	3,8282	1,09294	258
Relación con Pais	4,6944	1,09018	258
Honestidade	4,8953	,68271	258
Estabilidade Emocional	4,3456	1,07740	258

Relación con Iguais en Xeral	4,8346	,71923	258
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,6867	,83283	258
Relación con Iguais do Sexo Oposto	3,6705	,86658	258
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,5058	,71656	258
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,1513	,63634	258
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6451	,69694	258

a Seleccionando só os casos para os que Xénero = Feminino

Variables introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Orientación ao Significado	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
6	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
7	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
8	Interese periódicos diários	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábele dependente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para os que Xénero = Feminino

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrigida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
	(Xénero = Feminino)				Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,339 ^a	,115	,111	1,48661	,115	33,225	1	256	,000
2	,386 ^b	,149	,142	1,46075	,034	10,143	1	255	,002
3	,416 ^c	,173	,164	1,44223	,025	7,592	1	254	,006
4	,448 ^d	,200	,188	1,42123	,027	8,561	1	253	,004
5	,467 ^e	,218	,203	1,40797	,018	5,788	1	252	,017
6	,487 ^f	,237	,219	1,39348	,019	6,270	1	251	,013
7	,505 ^g	,255	,234	1,37999	,018	5,931	1	250	,016
8	,521 ^h	,272	,248	1,36742	,016	5,616	1	249	,019

- a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico
- b. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas
- c. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado
- d. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado, II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento
- e. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado, II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Satisfacción familiar cos resultados
- f. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado, II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Satisfacción familiar cos resultados, Autoconceito Social Xeral (Subescalas)
- g. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado, II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Satisfacción familiar cos resultados, Autoconceito Social Xeral (Subescalas), II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro
- h. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratexias Profundas, Orientación ao Significado, II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Satisfacción familiar cos resultados, Autoconceito Social Xeral (Subescalas), II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Interese periódicos diários

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	3,307	,410		8,075	,000
	Autoconceito Académico	,575	,100	,339	5,764	,000
2	(Constante)	4,458	,541		8,242	,000
	Autoconceito Académico	,668	,102	,394	6,531	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,522	,164	-,192	-3,185	,002
3	(Constante)	3,446	,648		5,315	,000
	Autoconceito Académico	,600	,104	,354	5,783	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-1,081	,259	-,398	-4,166	,000
	Orientación ao Significado	,863	,313	,270	2,755	,006
4	(Constante)	4,384	,715		6,133	,000
	Autoconceito Académico	,546	,104	,322	5,257	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-1,127	,256	-,415	-4,401	,000
	Orientación ao Significado	1,002	,312	,314	3,210	,001
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,358	,122	-,168	-2,926	,004
5	(Constante)	4,083	,719		5,678	,000
	Autoconceito Académico	,422	,115	,249	3,664	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-1,096	,254	-,403	-4,316	,000
	Orientación ao Significado	,947	,310	,297	3,053	,003
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,338	,121	-,159	-2,779	,006
	Satisfacción familiar cos resultados	,300	,125	,155	2,406	,017
6	(Constante)	5,035	,807		6,240	,000
	Autoconceito Académico	,444	,114	,262	3,885	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-1,138	,252	-,419	-4,516	,000
	Orientación ao Significado	1,072	,311	,336	3,448	,001
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,316	,121	-,149	-2,618	,009
	Satisfacción familiar cos resultados	,330	,124	,171	2,665	,008
	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	-,360	,144	-,145	-2,504	,013
7	(Constante)	4,824	,804		6,001	,000
	Autoconceito Académico	,418	,114	,247	3,679	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,811	,283	-,299	-2,864	,005
	Orientación ao Significado	1,263	,318	,396	3,976	,000
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,322	,119	-,152	-2,700	,007
	Satisfacción familiar cos resultados	,371	,124	,192	2,994	,003
	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	-,351	,142	-,142	-2,470	,014
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,573	,235	-,218	-2,435	,016
8	(Constante)	4,732	,797		5,934	,000
	Autoconceito Académico	,404	,113	,239	3,583	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,831	,281	-,306	-2,959	,003
	Orientación ao Significado	1,263	,315	,396	4,011	,000
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,295	,119	-,139	-2,484	,014
	Satisfacción familiar cos resultados	,379	,123	,196	3,088	,002
	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	-,395	,142	-,160	-2,780	,006
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,636	,235	-,241	-2,709	,007
	Interese periódicos diários	,159	,067	,134	2,370	,019

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para os que Xénero = Feminino

Regresión do Rendimento [Xénero Masculino]

Estatísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica	5,1839	1,19059	379
Interese periódicos diários	2,8905	1,27055	379
Interese programas de rádio	2,6280	1,17800	379
Interese TV e literatura galegas	2,4142	,90846	379
Concepción formativa do fracaso	2,7652	,99571	379
Concepción institucional do fracaso	2,7353	,88157	379
Condições materiais de estudo	3,7731	,82949	379
Control e axudas familiares no estudo	3,0264	,91660	379
Uso de recursos, organización e reforzo de matérias	1,8364	,75607	379
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,4617	,78628	379
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,3738	,70240	379
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	2,9675	,98778	379
Satisfacción familiar cos resultados	2,7942	,77617	379
Colaboración familiar co centro escolar	3,4367	1,04714	379
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,2427	1,00550	379
Metas de reforzo social	3,1161	,90836	379
Metas de aprendizaxe	4,2427	,73964	379
Metas de logro	4,5660	,56073	379
I. Atribuición à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,8360	,69590	379
II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento	3,2639	,75076	379
III. Atribuición ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,7731	,73280	379
IV. Atribuición à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,5066	,81336	379
V. Atribuición à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,3905	,84304	379
VI. Atribuición ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,7018	,86650	379
Atribuicións Incontrolábeis e externas	2,8301	,52942	379
Atribuicións Controlábeis e internas	3,6605	,54236	379
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,2713	,58497	379
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	3,2458	,66260	379
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,3690	,60880	379
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	2,9138	,64371	379
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,9481	,63524	379
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	2,8474	,70697	379
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0196	,49298	379
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,2586	,49220	379
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,2326	,48897	379
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4908	,66125	379
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,5475	,67680	379
IV. Enfoque Superficial	3,1618	,66858	379
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,6997	,71349	379
VI. Enfoque Profundo	3,8160	,69859	379
Orientación ao Significado	3,2847	,51124	379
Orientación à Reprodución	3,0314	,45448	379
Autoconceito Global	4,7168	,77169	379
Autoconceito Área Matemática	3,0475	1,50018	379
Autoconceito Área Verbal	2,8703	1,03770	379
Autoconceito Académico	3,8769	,89520	379
Capacidade Física	4,6275	1,01684	379
Aparéncia Física	4,2032	1,15816	379
Relación con Pais	4,6302	1,07141	379
Honestidade	4,5910	,82918	379
Estabilidade Emocional	4,6970	,94609	379
Relación con Iguais en Xeral	4,8562	,75587	379

Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,6803	,81975	379
Relación con Iguais do Sexo Oposto	4,0660	1,00590	379
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,2649	,73518	379
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,4866	,64654	379
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6394	,69971	379

a. Seleccionando só os casos para os que Xénero = Masculino

Variables introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Satisfacción familiar cos resultados		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Control e axudas familiares no estudo		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	Autoconceito Área Verbal		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	Aproximación Superficial (Subescalas)		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
6	Concepción institucional do fracaso		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
7	Capacidade Física		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para os que Xénero = Masculino

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro tít. da estimación	Estadísticos de cambio				
	(Xénero= Masculino)				Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,364 ^a	,132	,130	1,11040	,132	57,569	1	377	,000
2	,416 ^b	,173	,169	1,08545	,041	18,531	1	376	,000
3	,466 ^c	,217	,211	1,05765	,044	21,027	1	375	,000
4	,492 ^d	,242	,234	1,04218	,025	12,214	1	374	,001
5	,504 ^e	,254	,244	1,03500	,012	6,210	1	373	,013
6	,514 ^f	,264	,252	1,02963	,010	4,900	1	372	,027
7	,522 ^g	,272	,259	1,02506	,008	4,321	1	371	,038

a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados

c. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo

d. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Área Verbal

e. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Área Verbal, Aproximación Superficial (Subescalas)

f. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Área Verbal, Aproximación Superficial (Subescalas), Concepción institucional do fracaso

g. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Área Verbal, Aproximación Superficial (Subescalas), Concepción institucional do fracaso, Capacidade Física

Coeficientes^{a,b}

Modelo	Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	
	B	Erro típ.	Beta			
1	(Constante)	3,307	,254		13,029	,000
	Autoconceito Académico	,484	,064	,364	7,587	,000
2	(Constante)	2,827	,272		10,393	,000
	Autoconceito Académico	,363	,068	,273	5,308	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,340	,079	,221	4,305	,000
3	(Constante)	3,487	,302		11,562	,000
	Autoconceito Académico	,375	,067	,282	5,622	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,386	,078	,251	4,975	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,276	,060	-,212	-4,585	,000
4	(Constante)	3,688	,303		12,184	,000
	Autoconceito Académico	,459	,070	,345	6,557	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,374	,076	,244	4,894	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,254	,060	-,196	-4,265	,000
	Autoconceito Área Verbal	-,195	,056	-,170	-3,495	,001
5	(Constante)	4,589	,470		9,762	,000
	Autoconceito Académico	,432	,070	,325	6,142	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,386	,076	,252	5,076	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,230	,060	-,177	-3,824	,000
	Autoconceito Área Verbal	-,196	,055	-,171	-3,536	,000
	Aproximación Superficial (Subescalas)	-,277	,111	-,114	-2,492	,013
6	(Constante)	4,336	,481		9,007	,000
	Autoconceito Académico	,434	,070	,326	6,204	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,395	,076	,257	5,206	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,231	,060	-,178	-3,874	,000
	Autoconceito Área Verbal	-,195	,055	-,170	-3,534	,000
	Aproximación Superficial (Subescalas)	-,322	,112	-,133	-2,867	,004
	Concepción institucional do fracaso	,136	,061	,101	2,213	,027
7	(Constante)	4,670	,506		9,238	,000
	Autoconceito Académico	,450	,070	,339	6,426	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,403	,076	,263	5,334	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,237	,059	-,182	-3,978	,000
	Autoconceito Área Verbal	-,187	,055	-,163	-3,393	,001
	Aproximación Superficial (Subescalas)	-,297	,113	-,123	-2,636	,009
	Concepción institucional do fracaso	,136	,061	,100	2,220	,027
	Capacidade Física	-,110	,053	-,094	-2,079	,038

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para os que Xénero = Masculino

Regresión do Rendimento [Familia prof. "Administración"]

Estatísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica	5,1185	1,52163	174
Interese periódicos diários	2,7701	1,30208	174
Interese programas de rádio	2,5000	1,11480	174
Interese TV e literatura galegas	2,5460	1,07556	174
Concepción formativa do fracaso	2,8487	1,02791	174
Concepción institucional do fracaso	2,8985	,94921	174
Condições materiais de estudo	3,8874	,88596	174
Control e axudas familiares no estudo	2,9322	,89015	174
Uso de recursos, organización e reforzo de matérias	2,2950	,86005	174
Autonomia nas decisións sobre estudo	4,4483	,78104	174
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,2816	,75639	174
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	2,9444	,97765	174
Satisfacción familiar cos resultados	2,6992	,82251	174
Colaboración familiar co centro escolar	3,4856	,98166	174
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,0747	,92345	174
Metas de reforzo social	3,0345	,89174	174
Metas de aprendizaxe	4,1624	,77245	174
Metas de logro	4,6078	,53243	174
I. Atribuición à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,7217	,63930	174
II. Atribuición ao Profesorado, do Baixo Rendimento	3,0989	,73201	174
III. Atribuición ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,8161	,73512	174
IV. Atribuición à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,3870	,76176	174
V. Atribuición à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,5958	,92393	174
VI. Atribuición ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,8276	,87788	174
Atribuicións Incontrolábeis e externas	2,8054	,55588	174
Atribuicións Controlábeis e internas	3,6769	,56260	174
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,3487	,54096	174
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	3,0393	,66345	174
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,3487	,59306	174
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	2,8659	,60603	174
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,7510	,60339	174
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	2,9646	,81385	174
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	2,9825	,51752	174
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,1940	,44802	174
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,1790	,49378	174
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4770	,60705	174
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,6360	,69081	174
IV. Enfoque Superficial	3,1331	,66231	174
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,3977	,64440	174
VI. Enfoque Profundo	3,8089	,69352	174
Orientación ao Significado	3,3073	,50690	174
Orientación à Reprodución	2,9033	,44581	174
Autoconceito Global	4,7826	,76438	174
Autoconceito Área Matemática	3,1226	1,62273	174
Autoconceito Área Verbal	3,3448	1,11055	174
Autoconceito Académico	3,8822	,99984	174
Capacidade Física	4,0383	1,21042	174
Aparéncia Física	3,9483	1,04101	174
Relación con Pais	4,6810	1,06498	174
Honestidade	4,9080	,74050	174
Estabilidade Emocional	4,5048	1,13017	174

Relación con Iguais en Xeral	4,8822	,77845	174
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,7577	,82910	174
Relación con Iguais do Sexo Oposto	3,8060	,86106	174
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,4499	,78145	174
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,2865	,62894	174
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6980	,72808	174

a. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Administración

Variábeis introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Control e axudas familiares no estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	Metas de aprendizaxe	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para Familia profesional = Administración

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estadísticos de cambio				
	(Fam. prof = Administrac)				Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,362 ^a	,131	,126	1,42235	,131	25,995	1	172	,000
2	,429 ^b	,184	,175	1,38243	,053	11,075	1	171	,001
3	,468 ^c	,219	,205	1,35673	,035	7,540	1	170	,007
4	,503 ^d	,253	,235	1,33100	,034	7,636	1	169	,006
5	,520 ^e	,271	,249	1,31879	,018	4,144	1	168	,043

a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variábeis predictoras:(Constante), Autoconceito Académico, Control e axudas familiares no estudo

c. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Control e axudas familiares no estudo, Satisfacción familiar cos resultados

d. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Control e axudas familiares no estudo, Satisfacción familiar cos resultados, II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento

e. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Control e axudas familiares no estudo, Satisfacción familiar cos resultados, II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Metas de aprendizaxe

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	2,978	,434		6,869	,000
	Autoconceito Académico	,551	,108	,362	5,098	,000
2	(Constante)	4,073	,535		7,618	,000
	Autoconceito Académico	,566	,105	,372	5,383	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,393	,118	-,230	-3,328	,001
3	(Constante)	3,701	,542		6,829	,000
	Autoconceito Académico	,415	,117	,273	3,551	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,428	,117	-,250	-3,669	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,393	,143	,212	2,746	,007
4	(Constante)	5,026	,716		7,020	,000
	Autoconceito Académico	,389	,115	,255	3,373	,001
	Control e axudas familiares no estudo	-,452	,115	-,265	-3,939	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,408	,140	,221	2,906	,004
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,384	,139	-,185	-2,763	,006
5	(Constante)	4,385	,776		5,650	,000
	Autoconceito Académico	,326	,118	,214	2,759	,006
	Control e axudas familiares no estudo	-,490	,115	-,287	-4,254	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,359	,141	,194	2,540	,012
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	-,414	,139	-,199	-2,989	,003
	Metas de aprendizaxe	,294	,144	,149	2,036	,043

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Administración

Regresión do Rendimento [Família prof. "Electricidade-Electrónica"]

Estadísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica	5,0179	1,22396	183
Interese periódicos diários	3,0301	1,24385	183
Interese programas de rádio	2,7131	1,21390	183
Interese TV e literatura galegas	2,3743	,90514	183
Concepción formativa do fracaso	2,7013	,95472	183
Concepción institucional do fracaso	2,6448	,85564	183
Condições materiais de estudo	3,7727	,87600	183
Control e axudas familiares no estudo	2,9705	,95262	183
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	1,8270	,74276	183
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,4235	,84167	183
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,3698	,71433	183
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	3,0383	1,04437	183
Satisfacción familiar cos resultados	2,6903	,77352	183
Colaboración familiar co centro escolar	3,3661	1,06897	183
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,2596	,96767	183
Metas de reforzo social	3,1311	,93751	183
Metas de aprendizaxe	4,1626	,76218	183
Metas de logro	4,5806	,53772	183
I. Atribución à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,7689	,68979	183
II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	3,2022	,75825	183
III. Atribución ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,7459	,71506	183
IV. Atribución à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,4590	,84189	183
V. Atribución à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,3971	,85031	183
VI. Atribución ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,6831	,92617	183
Atribucións Incontrolábeis e externas	2,7894	,53334	183
Atribucións Controlábeis e internas	3,6293	,57654	183
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,2905	,59926	183
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	3,2550	,64284	183
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,3506	,62569	183
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	2,8597	,64861	183
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,9900	,69099	183
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	2,8069	,69912	183
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0018	,50266	183
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,2728	,49503	183
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,2092	,48497	183
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4679	,65471	183
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,5219	,68461	183
IV. Enfoque Superficial	3,1585	,72127	183
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,7486	,74641	183
VI. Enfoque Profundo	3,8210	,72656	183
Orientación ao Significado	3,2703	,50820	183
Orientación à Reprodución	3,0388	,47394	183
Autoconceito Global	4,6266	,78868	183
Autoconceito Área Matemática	3,0911	1,53993	183
Autoconceito Área Verbal	2,7923	1,00941	183
Autoconceito Académico	3,7933	,90459	183
Capacidade Física	4,5556	1,06909	183
Aparéncia Física	4,1412	1,24659	183
Relación con Pais	4,5164	1,06835	183
Honestidade	4,5191	,87275	183
Estabilidade Emocional	4,6712	,92737	183

Relación con Iguais en Xeral	4,7960	,77150	183
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,7004	,85534	183
Relación con Iguais do Sexo Oposto	3,9495	1,03136	183
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,2256	,74566	183
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,4285	,68041	183
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,5689	,70335	183

a. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Electricidade-Electrónica

Variábeis introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	Control e axudas familiares no estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	Autonomía nas decisións sobre estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
7	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
8	Subescala CEPA de Estratexias Profundas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para Familia profesional = Electricidade-Electrónica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cámbio				
	Fam.prof. = Electricid.- Electrónica				Cámbio en R cadrado	Cámbio en F	gl1	gl2	Sig. do cámbio en F
1	,320 ^a	,102	,097	1,16293	,102	20,604	1	181	,000
2	,385 ^b	,148	,139	1,13590	,046	9,716	1	180	,002
3	,433 ^c	,188	,174	1,11230	,040	8,719	1	179	,004
4	,471 ^d	,222	,204	1,09192	,034	7,744	1	178	,006
5	,501 ^e	,251	,229	1,07443	,029	6,841	1	177	,010
6	,526 ^f	,277	,252	1,05853	,026	6,358	1	176	,013
7	,546 ^g	,299	,271	1,04539	,022	5,453	1	175	,021
8	,565 ^h	,319	,288	1,03263	,021	5,351	1	174	,022

- a. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados
- b. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo
- c. Variábeis predictoras:(Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico
- d. Variábeis predictoras:(Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento
- e. Variábeis predictoras:(Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais
- f. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, Autonomía nas decisións sobre estudo
- g. Variábeis predictoras:(Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, Autonomía nas decisións sobre estudo, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro
- h. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, Autonomía nas decisións sobre estudo, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro, Subescala CEPA de Estratexias Profundas

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	3,657	,312		11,725	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,506	,111	,320	4,539	,000
2	(Constante)	4,366	,380		11,483	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,549	,110	,347	5,002	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,278	,089	-,216	-3,117	,002
3	(Constante)	3,650	,444		8,214	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,431	,115	,272	3,758	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,299	,088	-,233	-3,417	,001
	Autoconceito Académico	,289	,098	,214	2,953	,004
4	(Constante)	2,779	,537		5,177	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,414	,113	,261	3,670	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,318	,086	-,248	-3,691	,000
	Autoconceito Académico	,294	,096	,217	3,056	,003
	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,299	,107	,185	2,783	,006
5	(Constante)	3,918	,684		5,724	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,392	,111	,248	3,526	,001
	Control e axudas familiares no estudo	-,303	,085	-,236	-3,562	,000
	Autoconceito Académico	,239	,097	,177	2,464	,015
	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,362	,108	,224	3,342	,001
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,344	,132	-,181	-2,616	,010
6	(Constante)	2,803	,806		3,476	,001
	Satisfacción familiar cos resultados	,381	,110	,241	3,476	,001
	Control e axudas familiares no estudo	-,323	,084	-,251	-3,839	,000
	Autoconceito Académico	,247	,096	,183	2,584	,011
	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,392	,107	,243	3,650	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,336	,130	-,177	-2,592	,010
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,238	,094	,164	2,522	,013
7	(Constante)	3,268	,821		3,981	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,392	,108	,248	3,618	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,289	,084	-,225	-3,426	,001
	Autoconceito Académico	,268	,095	,198	2,824	,005
	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,421	,107	,261	3,944	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,367	,129	-,193	-2,852	,005
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,248	,093	,171	2,659	,009
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,288	,124	-,154	-2,335	,021
8	(Constante)	2,965	,821		3,610	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,354	,108	,224	3,272	,001
	Control e axudas familiares no estudo	-,292	,083	-,228	-3,507	,001
	Autoconceito Académico	,302	,095	,223	3,182	,002
	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,428	,106	,265	4,056	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	-,397	,128	-,209	-3,108	,002
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,234	,092	,161	2,533	,012
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,612	,186	-,328	-3,297	,001
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	,428	,185	,227	2,313	,022

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Electricidade-Electrónica

Regresión do Rendimento [Familia prof. "Mantenimento de Veículos"]

Estadísticos descritivos

	Média	Desviación tít.	N
Cualificación Numérica	5,5424	,96079	151
Interese periódicos diários	2,5695	1,28198	151
Interese programas de rádio	2,5298	1,08817	151
Interese TV e literatura galegas	2,4238	,83216	151
Concepción formativa do fracaso	2,8256	1,01823	151
Concepción institucional do fracaso	2,7815	,88363	151
Condições materiais de estudo	3,8199	,72028	151
Control e axudas familiares no estudo	3,0768	,86744	151
Uso de recursos, organización e reforzo de materias	1,8212	,78766	151
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,4901	,74938	151
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,3664	,69042	151
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	2,8742	,95819	151
Satisfacción familiar cos resultados	2,9558	,73804	151
Colaboración familiar co centro escolar	3,5762	,93229	151
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,2252	1,04831	151
Metas de reforzo social	3,1280	,89783	151
Metas de aprendizaxe	4,4338	,61081	151
Metas de logro	4,5613	,57079	151
I. Atribución à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,9158	,68358	151
II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	3,3669	,74420	151
III. Atribución ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,6987	,74628	151
IV. Atribución à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,5320	,81211	151
V. Atribución à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,4415	,82511	151
VI. Atribución ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,7384	,79548	151
Atribucións Incontrolábeis e externas	2,9081	,51268	151
Atribucións Controlábeis e internas	3,6564	,51701	151
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,2561	,55936	151
Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	3,2428	,68170	151
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,4095	,61576	151
Subescala CEPA de Estratexias Profundas	2,9691	,62787	151
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,9227	,55770	151
Subescala CEPA de Estratexias de Logro	2,8962	,68170	151
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0494	,47858	151
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,2494	,49745	151
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,2479	,50080	151
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4843	,67180	151
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,5607	,66569	151
IV. Enfoque Superficial	3,2318	,60979	151
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,6927	,69542	151
VI. Enfoque Profundo	3,8377	,64884	151
Orientación ao Significado	3,2942	,51250	151
Orientación à Reprodución	3,0575	,43956	151
Autoconceito Global	4,7594	,75538	151
Autoconceito Área Matemática	3,1490	1,50544	151
Autoconceito Área Verbal	2,8157	1,06999	151
Autoconceito Académico	3,9812	,87486	151
Capacidade Física	4,6909	,98834	151
Aparéncia Física	4,2859	1,08975	151
Relación con País	4,6325	1,14298	151
Honestidade	4,6280	,78350	151
Estabilidade Emocional	4,6700	,94936	151

Relación con Iguais en Xeral	4,8720	,69374	151
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,6490	,77104	151
Relación con Iguais do Sexo Oposto	4,1606	1,02158	151
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,3153	,72286	151
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,5317	,65038	151
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6435	,68127	151

a. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Mantenimento de Veículos

Variábeis introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Subescala CEPA de Motivos Profundos	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para Familia profesional = Mantenimento de Veículos

Resumo do modelo

Modelo	R	R caadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cámbio				
	Fam. prof. = Mant. Veículos				Cámbio en R cadrado	Cámbio en F	gl1	gl2	Sig. do cámbio en F
1	,401 ^a	,161	,155	,88325	,161	28,495	1	149	,000
2	,454 ^b	,206	,195	,86196	,045	8,450	1	148	,004

a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Motivos Profundos

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coefficients non estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,791	,336		11,283	,000
	Autoconceito Académico	,440	,082	,401	5,338	,000
2	(Constante)	4,807	,479		10,029	,000
	Autoconceito Académico	,472	,081	,430	5,813	,000
	Subescala CEPA de Motivos Profundos	-,335	,115	-,215	-2,907	,004

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Mantenimento de Veículos

Regresión do Rendimento [Família prof. "Sanidade"]

Estatísticos descritivos

	Média	Desviación típ.	N
Cualificación Numérica	5,9331	1,56074	129
Interese periódicos diários	2,9574	1,33028	129
Interese programas de rádio	2,7868	1,08393	129
Interese TV e literatura galegas	2,9031	1,02332	129
Concepción formativa do fracaso	2,6744	,96597	129
Concepción institucional do fracaso	2,6925	,94979	129
Condições materiais de estudo	3,9566	,85292	129
Control e axudas familiares no estudo	3,0884	,93471	129
Uso de recursos, organización e reforzo de matérias	2,2868	,72975	129
Autonomía nas decisións sobre estudo	4,5426	,71543	129
Confianza familiar nas capacidades e esforzo	4,4599	,66692	129
Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	3,0052	1,16442	129
Satisfacción familiar cos resultados	2,8579	,80771	129
Colaboración familiar co centro escolar	3,5736	1,10060	129
Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	2,0039	,91322	129
Metas de reforzo social	2,8941	,91238	129
Metas de aprendizaxe	4,4457	,57449	129
Metas de logro	4,6744	,44261	129
I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	2,6268	,67393	129
II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	2,8310	,72906	129
III. Atribuíción ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	3,8915	,69796	129
IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	3,1628	,85098	129
V. Atribuíción à Baixa Capacidade, do Baixo Rendimento	2,4186	,79743	129
VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	3,9651	,79840	129
Atribuícións Incontrolábeis e externas	2,6255	,54515	129
Atribuícións Controlábeis e internas	3,6731	,53476	129
Subescala CEPA de Motivos Superficiais	3,3346	,54146	129
Subescala CEPA de Estratéxias Superficiais	2,9716	,70005	129
Subescala CEPA de Motivos Profundos	3,5465	,56133	129
Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	2,9987	,56997	129
Subescala CEPA de Motivos de Logro	2,7713	,56214	129
Subescala CEPA de Estratéxias de Logro	3,0633	,77901	129
Aproximación Profunda-Logro (Subescalas)	3,0950	,47201	129
Aproximación Superficial (Subescalas)	3,1531	,48645	129
I. Enfoque Estratéxico de Logro	3,2126	,45984	129
II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	2,4893	,61278	129
III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	3,8204	,64570	129
IV. Enfoque Superficial	3,1344	,66506	129
V. Enfoque Motivacional de Logro	2,3767	,61777	129
VI. Enfoque Profundo	4,0252	,59935	129
Orientación ao Significado	3,4450	,47983	129
Orientación à Reprodución	2,9079	,42370	129
Autoconceito Global	4,6899	,78361	129
Autoconceito Área Matemática	2,6680	1,48041	129
Autoconceito Área Verbal	3,6990	1,06149	129
Autoconceito Académico	4,1150	,80196	129
Capacidade Física	3,6680	1,14023	129
Aparéncia Física	3,7881	1,14085	129
Relación con Pais	4,8488	1,01367	129
Honestidade	4,8307	,63703	129
Estabilidade Emocional	4,3217	1,01169	129

Relación con Iguais en Xeral	4,8450	,70069	129
Relación con Iguais do Mesmo Sexo	4,5969	,83325	129
Relación con Iguais do Sexo Oposto	3,6802	,89540	129
Autoconceito Académico Xeral (Subescalas)	3,4940	,64123	129
Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	4,1156	,62060	129
Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	4,6671	,66694	129

a. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Sanidade

Variábeis introducidas/eliminadas^{a,b}

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Metas de aprendizaxe	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Os modelos basean-se só nos casos para Familia profesional = Sanidade

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cámbio				
	Fam. prof.= Sanidade				Cámbio en R cadrado	Cámbio en F	gl1	gl2	Sig. do cámbio en F
1	,336 ^a	,113	,106	1,47555	,113	16,207	1	127	,000
2	,452 ^b	,204	,191	1,40338	,091	14,398	1	126	,000
3	,494 ^c	,244	,226	1,37281	,040	6,674	1	125	,011
4	,522 ^d	,272	,249	1,35282	,028	4,721	1	124	,032
5	,544 ^e	,296	,267	1,33607	,024	4,129	1	123	,044

a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratéxias Profundas

c. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratéxias Profundas, Metas de aprendizaxe

d. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratéxias Profundas, Metas de aprendizaxe, Autoconceito Social Xeral (Subescalas)

e. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Subescala CEPA de Estratéxias Profundas, Metas de aprendizaxe, Autoconceito Social Xeral (Subescalas), I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	3,239	,682		4,751	,000
	Autoconceito Académico	,655	,163	,336	4,026	,000
2	(Constante)	5,328	,851		6,264	,000
	Autoconceito Académico	,758	,157	,390	4,827	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,839	,221	-,306	-3,794	,000
3	(Constante)	3,661	1,053		3,477	,001
	Autoconceito Académico	,645	,160	,331	4,034	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-1,026	,228	-,375	-4,499	,000
	Metas de aprendizaxe	,606	,235	,223	2,583	,011
4	(Constante)	4,845	1,172		4,134	,000
	Autoconceito Académico	,792	,172	,407	4,619	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,985	,225	-,360	-4,368	,000
	Metas de aprendizaxe	,605	,231	,223	2,617	,010
	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	-,464	,214	-,185	-2,173	,032
5	(Constante)	6,146	1,323		4,647	,000
	Autoconceito Académico	,721	,173	,370	4,168	,000
	Subescala CEPA de Estratéxias Profundas	-,946	,223	-,346	-4,234	,000
	Metas de aprendizaxe	,573	,229	,211	2,501	,014
	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	-,466	,211	-,185	-2,211	,029
	I. Atribuíción à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	-,369	,181	-,159	-2,032	,044

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

b. Seleccionando só os casos para Familia profesional = Sanidade

ANÁLISES DE REGRESIÓN

V.D.: RENDIMENTO

ANÁLISES PARCIAIS

Regresión Rendimento / Variábeis persoais e familiares

Variábeis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Control familiar e axudas familiares no estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,307 ^a	,094	,093	1,30735	,094	68,712	1	660	,000
2	,351 ^b	,123	,121	1,28732	,029	21,699	1	659	,000
3	,359 ^c	,129	,125	1,28426	,005	4,138	1	658	,042

a. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados

b. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo

c. Variábeis predictoras: (Constante), Satisfacción familiar cos resultados, Control e axudas familiares no estudo, Confianza familiar nas capacidades e esforzo

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients non estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,880	,186		20,915	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,533	,064	,307	8,289	,000
2	(Constante)	4,565	,235		19,464	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,563	,064	,324	8,847	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,255	,055	-,171	-4,658	,000
3	(Constante)	4,018	,357		11,265	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,559	,063	,322	8,800	,000
	Control e axudas familiares no estudo	-,274	,055	-,183	-4,943	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,141	,070	,075	2,034	,042

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Regresión Rendimento / Atribuícións causais

Variábeis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para saír >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,178 ^a	,032	,030	1,35842	,032	21,971	1	669	,000

a. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients nom estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	6,615	,273		24,266	,000
1	Atribuícións Incontrolábeis e externas	-,449	,096	-,178	-4,687	,000

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Regresión Rendimiento / Dimensións do Autoconceito

Variábeis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
2	Capacidade Física	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Error típ. da estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,347 ^a	,121	,119	1,28475	,121	90,786	1	662	,000
2	,377 ^b	,142	,140	1,26990	,022	16,567	1	661	,000

a. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico

b. Variábeis predictoras: (Constante), Autoconceito Académico, Capacidade Física

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients non estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,317	,220		15,061	,000
	Autoconceito Académico	,519	,055	,347	9,528	,000
2	(Constante)	3,979	,272		14,642	,000
	Autoconceito Académico	,534	,054	,357	9,890	,000
	Capacidade Física	-,170	,042	-,147	-4,070	,000

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Regresión Rendimento / Enfoques de aprendizaxe

Variábeis introducidas/eliminadas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación
1	,186 ^a	,034	,033	1,36064
2	,212 ^b	,045	,042	1,35433
3	,259 ^c	,067	,063	1,33946

a. Variables predictoras: (Constante), Subescala CEPA de Estratexias Superficiais

b. Variables predictoras: (Constante), Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro

c. Variables predictoras: (Constante), Subescala CEPA de Estratexias Superficiais, III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro, II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients non estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	6,542	,247		26,465	,000
	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	-,377	,077	-,186	-4,878	,000
2	(Constante)	5,794	,371		15,606	,000
	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	-,376	,077	-,185	-4,887	,000
	III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,206	,077	,102	2,689	,007
3	(Constante)	6,324	,391		16,192	,000
	Subescala CEPA de Estratexias Superficiais	-,417	,077	-,206	-5,436	,000
	III. Enfoque Motivacional e Estratéxico Profundo-Logro	,342	,083	,169	4,113	,000
	II. Enfoque Estratéxico Profundo-Logro	-,359	,090	-,165	-3,983	,000

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Regresión Rendimiento / Metas académicas

Variáveis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variáveis introducidas	Variáveis eliminadas	Método
1	Metas de aprendizaxe	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
2	Metas de reforzo social	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
3	Metas de logro	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,171 ^a	,029	,028	1,35749	,029	20,174	1	671	,000
2	,189 ^b	,036	,033	1,35387	,007	4,594	1	670	,032
3	,210 ^c	,044	,040	1,34895	,008	5,897	1	669	,015

a. Variábeis predictoras: (Constante), Metas de aprendizaxe

b. Variábeis predictoras: (Constante), Metas de aprendizaxe, Metas de reforzo social

c. Variábeis predictoras: (Constante), Metas de aprendizaxe, Metas de reforzo social, Metas de logro

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients non estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,950	,318		12,407	,000
	Metas de aprendizaxe	,330	,073	,171	4,492	,000
2	(Constante)	4,212	,340		12,380	,000
	Metas de aprendizaxe	,357	,074	,185	4,800	,000
	Metas de reforzo social	-,123	,057	-,082	-2,143	,032
3	(Constante)	3,304	,505		6,546	,000
	Metas de aprendizaxe	,324	,075	,168	4,313	,000
	Metas de reforzo social	-,156	,059	-,104	-2,652	,008
	Metas de logro	,249	,103	,096	2,428	,015

a. Variábel dependente: Cualificación Numérica

ANÁLISES DE REGRESIÓN

V.D.: ENFOQUES DE APRENDIZAXE

Regresión *Orientación ao Significado*

Variábeis introducidas/eliminada^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Atribuícións Controlábeis e internas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
2	Uso de recursos, organización e reforzo de materias	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
3	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
4	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
5	Interese TV e literatura galegas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
6	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
7	Condições materiais de estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
8	VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
9	Concepción formativa do fracaso	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).
10	Interese periódicos diários	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

^a. Variábel dependente: Orientación ao Significado

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro t�p. da estimación	Estatisticos de cámbio				
					Cámbio en R cadrado	Cámbio en F	gl1	gl2	Sig. do cámbio en F
1	,440 ^a	,193	,192	,44854	,193	172,389	1	719	,000
2	,498 ^b	,248	,246	,43350	,054	51,751	1	718	,000
3	,526 ^c	,276	,273	,42550	,029	28,266	1	717	,000
4	,542 ^d	,294	,290	,42048	,018	18,216	1	716	,000
5	,557 ^e	,310	,305	,41594	,016	16,701	1	715	,000
6	,571 ^f	,326	,320	,41142	,016	16,817	1	714	,000
7	,581 ^g	,338	,331	,40816	,012	12,429	1	713	,000
8	,587 ^h	,345	,337	,40630	,007	7,539	1	712	,006
9	,592 ⁱ	,350	,342	,40479	,006	6,329	1	711	,012
10	,595 ^j	,354	,345	,40379	,004	4,532	1	710	,034

- a. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas
- b. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias
- c. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico
- d. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo
- e. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas
- f. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas, Atribuízóns Incontrolábeis e externas
- g. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas, Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Condicións materiais de estudo
- h. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas, Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Condicións materiais de estudo, VI. Atribuízón ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento
- i. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas, Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Condicións materiais de estudo, VI. Atribuízón ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento, Concepción formativa do fracaso
- j. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuízóns Controlábeis e internas, Uso de recursos, organización e reforzo de matérias, Autoconceito Académico, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Interese TV e literatura galegas, Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Condicións materiais de estudo, VI. Atribuízón ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento, Concepción formativa do fracaso, Interese periódicos diários

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Erro típ.	Beta		
1 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas	1,873	,112		16,657	,000
	,398	,030	,440	13,130	,000
2 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias	1,731	,110		15,676	,000
	,356	,030	,393	11,894	,000
	,145	,020	,238	7,194	,000
3 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico	1,488	,118		12,647	,000
	,329	,030	,364	11,059	,000
	,129	,020	,211	6,441	,000
	9,497E-02	,018	,174	5,317	,000
4 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico Confianza familiar nas capacidades e esforzo	1,164	,139		8,390	,000
	,310	,030	,342	10,409	,000
	,137	,020	,224	6,886	,000
	8,741E-02	,018	,160	4,927	,000
	9,378E-02	,022	,137	4,268	,000
5 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico Confianza familiar nas capacidades e esforzo Interese TV e literatura galegas	1,071	,139		7,696	,000
	,300	,030	,331	10,138	,000
	,124	,020	,203	6,207	,000
	8,407E-02	,018	,154	4,785	,000
	9,427E-02	,022	,138	4,337	,000
	6,690E-02	,016	,130	4,087	,000
6 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico Confianza familiar nas capacidades e esforzo Interese TV e literatura galegas Atribuícións Incontrolábeis e externas	,690	,166		4,151	,000
	,288	,029	,318	9,786	,000
	,126	,020	,206	6,378	,000
	,101	,018	,185	5,647	,000
	9,802E-02	,022	,143	4,555	,000
	6,915E-02	,016	,134	4,268	,000
	,119	,029	,130	4,101	,000
7 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico Confianza familiar nas capacidades e esforzo Interese TV e literatura galegas Atribuícións Incontrolábeis e externas Condicións materiais de estudo	,558	,169		3,300	,001
	,266	,030	,294	8,951	,000
	,110	,020	,180	5,498	,000
	9,432E-02	,018	,173	5,298	,000
	9,763E-02	,021	,142	4,573	,000
	6,539E-02	,016	,127	4,059	,000
	,124	,029	,135	4,288	,000
	6,862E-02	,019	,117	3,525	,000
8 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Uso de recursos, organización e reforzo de materias Autoconceito Académico Confianza familiar nas capacidades e esforzo Interese TV e literatura galegas Atribuícións Incontrolábeis e externas Condicións materiais de estudo VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendemento	,583	,168		3,461	,001
	,182	,043	,201	4,281	,000
	,104	,020	,170	5,156	,000
	9,836E-02	,018	,181	5,531	,000
	,104	,021	,151	4,846	,000
	6,295E-02	,016	,122	3,919	,000
	,124	,029	,136	4,333	,000
	6,313E-02	,019	,107	3,241	,001
	7,385E-02	,027	,128	2,746	,006

9	(Constante)	,508	,171		2,978	,003
	Atribuícións Controlábeis e internas	,179	,042	,198	4,218	,000
	Uso de recursos, organización e reforzo de materias	,107	,020	,175	5,318	,000
	Autoconceito Académico	9,627E-02	,018	,177	5,428	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,100	,021	,146	4,708	,000
	Interese TV e literatura galegas	6,320E-02	,016	,123	3,950	,000
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,122	,029	,133	4,254	,000
	Condicións materiais de estudo	6,097E-02	,019	,104	3,139	,002
	VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	7,648E-02	,027	,133	2,852	,004
	Concepción formativa do fracaso	3,887E-02	,015	,077	2,516	,012
10	(Constante)	,471	,171		2,755	,006
	Atribuícións Controlábeis e internas	,169	,043	,186	3,961	,000
	Uso de recursos, organización e reforzo de materias	,105	,020	,172	5,248	,000
	Autoconceito Académico	9,656E-02	,018	,177	5,458	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	9,813E-02	,021	,143	4,610	,000
	Interese TV e literatura galegas	6,137E-02	,016	,119	3,839	,000
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,125	,029	,137	4,388	,000
	Condicións materiais de estudo	5,915E-02	,019	,100	3,050	,002
	VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	8,223E-02	,027	,143	3,058	,002
	Concepción formativa do fracaso	3,660E-02	,015	,072	2,369	,018
	Interese periódicos diários	2,504E-02	,012	,065	2,129	,034

a Variábel dependente: Orientación ao Significado

Regresión *Orientación à Reprodución*

Variábeis introducidas/eliminada^s

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Atribuízóns Incontrolábeis e externas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Atribuízóns Controlábeis e internas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	Control e axudas familiares no estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
6	Autoconceito Social Xeral (Subescalas)	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
7	Concepción institucional do fracaso	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
8	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: *Orientación à Reprodución*

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cámbio				
					Cámbio en R cadrado	Cámbio en F	gl1	gl2	Sig. do cámbio en F
1	,427 ^a	,182	,181	,40908	,182	160,477	1	719	,000
2	,536 ^b	,288	,286	,38212	,105	106,000	1	718	,000
3	,545 ^c	,297	,294	,37976	,010	9,981	1	717	,002
4	,556 ^d	,309	,306	,37677	,012	12,418	1	716	,000
5	,562 ^e	,316	,311	,37523	,007	6,875	1	715	,009
6	,567 ^f	,322	,316	,37384	,006	6,326	1	714	,012
7	,571 ^g	,327	,320	,37285	,005	4,815	1	713	,029
8	,575 ^h	,331	,323	,37195	,004	4,439	1	712	,035

a. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas

b. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas

c. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento

d. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento, III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento

e. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento, III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento, Control e axudas familiares no estudo

f. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento, III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Social Xeral (Subescalas)

g.

Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento, III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Social Xeral (Subescalas), Concepción institucional do fracaso

h. Variábeis predictor^{as}: (Constante), Atribuízóns Incontrolábeis e externas, Atribuízóns Controlábeis e internas, I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento, III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento, Control e axudas familiares no estudo, Autoconceito Social Xeral (Subescalas), Concepción institucional do fracaso, Satisfacción familiar cos resultados

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Erro típ.	Beta		
1 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas	1,999	,080		24,980	,000
	,354	,028	,427	12,668	,000
2 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas	1,056	,118		8,935	,000
	,343	,026	,413	13,108	,000
	,266	,026	,325	10,296	,000
3 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento	1,023	,118		8,674	,000
	,256	,038	,309	6,790	,000
	,269	,026	,327	10,445	,000
	9,638E-02	,031	,144	3,159	,002
4 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento	1,115	,120		9,301	,000
	,233	,038	,281	6,127	,000
	,341	,033	,416	10,411	,000
	,111	,031	,166	3,643	,000
	-8,838E-02	,025	-,141	-3,524	,000
5 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Control e axudas familiares no estudo	1,054	,122		8,654	,000
	,240	,038	,289	6,316	,000
	,323	,033	,394	9,716	,000
	,103	,031	,153	3,359	,001
	-8,770E-02	,025	-,140	-3,511	,000
4,233E-02	,016	,084	2,622	,009	
6 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Control e axudas familiares no estudo Autoconceito Social Xeral	,871	,141		6,155	,000
	,238	,038	,287	6,288	,000
	,304	,034	,371	8,928	,000
	,102	,031	,152	3,344	,001
	-7,994E-02	,025	-,128	-3,188	,001
	4,070E-02	,016	,081	2,528	,012
5,432E-02	,022	,080	2,515	,012	
7 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Control e axudas familiares no estudo Autoconceito Social Xeral Concepción institucional do fracaso	,819	,143		5,724	,000
	,222	,038	,268	5,795	,000
	,300	,034	,366	8,817	,000
	,103	,030	,154	3,392	,001
	-7,842E-02	,025	-,125	-3,134	,002
	4,093E-02	,016	,081	2,549	,011
	5,540E-02	,022	,082	2,571	,010
3,477E-02	,016	,070	2,194	,029	
8 (Constante) Atribuízóns Incontrolábeis e externas Atribuízóns Controlábeis e internas I. Atribuízón à Sorte e à Facilitade das Matérias, do Rendimento III. Atribuízón ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento Control e axudas familiares no estudo Autoconceito Social Xeral Concepción institucional do fracaso Satisfación familiar cos resultados	,744	,147		5,060	,000
	,229	,038	,276	5,952	,000
	,289	,034	,352	8,404	,000
	,102	,030	,151	3,343	,001
	-7,261E-02	,025	-,116	-2,891	,004
	3,895E-02	,016	,077	2,427	,015
	5,072E-02	,022	,075	2,347	,019
	3,575E-02	,016	,072	2,260	,024
3,805E-02	,018	,067	2,107	,035	

a Variábel dependente: Orientación à Reprodución

ANÁLISES DE REGRESIÓN

V.D.: METAS ACADÉMICAS

Regresión *Metas de Aprendizaxe*

Variábeis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Atribuícións Controlábeis e internas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
2	Satisfacción familiar cos resultados	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
3	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
4	Autonomía nas decisións sobre estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
5	Apariencia Física	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
6	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
7	Colaboración familiar co centro escolar	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
8	Interese TV e literatura galegas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).
9	VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para saír \geq ,100).

^a. Variábel dependente: Metas de aprendizaxe

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrigida	Erro típ. da estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,279 ^a	,078	,076	,68932	,078	60,934	1	724	,000
2	,342 ^b	,117	,115	,67482	,040	32,452	1	723	,000
3	,385 ^c	,148	,145	,66337	,031	26,158	1	722	,000
4	,405 ^d	,164	,159	,65767	,016	13,572	1	721	,000
5	,420 ^e	,176	,171	,65315	,013	11,011	1	720	,001
6	,436 ^f	,190	,183	,64833	,013	11,765	1	719	,001
7	,446 ^g	,199	,192	,64492	,010	8,624	1	718	,003
8	,455 ^h	,207	,198	,64240	,007	6,646	1	717	,010
9	,460 ⁱ	,211	,201	,64101	,005	4,101	1	716	,043

a. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Controlábeis e internas

b. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados

c. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo

d. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo

e. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo, Apariencia Física

f. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo, Apariencia Física, Autoconceito Académico

g. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo, Apariencia Física, Autoconceito Académico, Colaboración familiar co centro escolar

h. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo, Apariencia Física, Autoconceito Académico, Colaboración familiar co centro escolar, Interese TV e literatura galegas

i. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Controlábeis e internas, Satisfacción familiar cos resultados, Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomía nas decisións sobre estudo, Apariencia Física, Autoconceito Académico, Colaboración familiar co centro escolar, Interese TV e literatura galegas, VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendemento

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Erro típ.	Beta		
1 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas	2,943	,172	,279	17,092	,000
	,363	,046		7,806	,000
2 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Satisfacción familiar cos resultados	2,579	,180	,249	14,304	,000
	,324	,046		7,055	,000
	,183	,032		5,697	,000
3 (Constante) Atribuícións Controlábeis e internas Satisfacción familiar cos resultados Confianza familiar nas capacidades e esforzo	1,954	,215	,220	9,076	,000
	,286	,046		6,252	,000
	,184	,032		5,848	,000
	,175	,034		5,114	,000

4	(Constante)	1,658	,228		7,271	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,270	,046	,208	5,923	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,179	,031	,197	5,724	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,139	,035	,142	3,952	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,118	,032	,132	3,684	,000
5	(Constante)	1,829	,232		7,876	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,290	,046	,222	6,338	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,187	,031	,206	6,006	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,140	,035	,143	4,016	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,121	,032	,136	3,815	,000
	Aparéncia Física	-7,038E-02	,021	-,114	-3,318	,001
6	(Constante)	1,713	,233		7,351	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,272	,046	,209	5,948	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,143	,033	,158	4,282	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,130	,035	,133	3,733	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,120	,032	,134	3,800	,000
	Aparéncia Física	-8,149E-02	,021	-,132	-3,825	,000
	Autoconceito Académico	,102	,030	,129	3,430	,001
7	(Constante)	1,559	,238		6,563	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,253	,046	,194	5,502	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,144	,033	,158	4,317	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,121	,035	,123	3,466	,001
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,124	,031	,139	3,948	,000
	Aparéncia Física	-8,011E-02	,021	-,130	-3,780	,000
	Autoconceito Académico	,100	,029	,128	3,395	,001
	Colaboración familiar co centro escolar	7,014E-02	,024	,100	2,937	,003
8	(Constante)	1,481	,239		6,206	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,242	,046	,186	5,269	,000
	Satisfacción familiar cos resultados	,133	,033	,147	3,984	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,124	,035	,126	3,569	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,122	,031	,136	3,884	,000
	Aparéncia Física	-7,799E-02	,021	-,126	-3,691	,000
	Autoconceito Académico	9,831E-02	,029	,125	3,346	,001
	Colaboración familiar co centro escolar	6,383E-02	,024	,091	2,669	,008
	Interese TV e literatura galegas	6,499E-02	,025	,088	2,578	,010
9	(Constante)	1,494	,238		6,273	,000
	Atribuícións Controlábeis e internas	,140	,068	,108	2,069	,039
	Satisfacción familiar cos resultados	,131	,033	,144	3,918	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,132	,035	,134	3,782	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	,122	,031	,137	3,904	,000
	Aparéncia Física	-7,307E-02	,021	-,118	-3,443	,001
	Autoconceito Académico	,101	,029	,128	3,431	,001
	Colaboración familiar co centro escolar	5,934E-02	,024	,084	2,476	,014
	Interese TV e literatura galegas	6,155E-02	,025	,083	2,441	,015
	VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento	8,543E-02	,042	,103	2,025	,043

a Variábel dependente: Metas de aprendizaxe

Regresión *Metas de Reforzo Social*

Variábeis introducidas/eliminada^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
4	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
5	Colaboración familiar co centro escolar	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
6	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
7	Concepción institucional do fracaso	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
8	Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
9	VI. Atribuíción ao Alto Esfuerzo, do Alto Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variábel dependente: Metas de reforzo social

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,299 ^a	,089	,088	,86945	,089	71,045	1	723	,000
2	,383 ^b	,147	,144	,84228	,057	48,398	1	722	,000
3	,435 ^c	,189	,186	,82152	,043	37,934	1	721	,000
4	,451 ^d	,203	,199	,81508	,014	12,455	1	720	,000
5	,465 ^e	,216	,210	,80910	,013	11,677	1	719	,001
6	,477 ^f	,227	,221	,80381	,011	10,494	1	718	,001
7	,488 ^g	,238	,230	,79877	,011	10,083	1	717	,002
8	,496 ^h	,246	,238	,79489	,008	8,021	1	716	,005
9	,502 ⁱ	,252	,243	,79227	,006	5,742	1	715	,017

- a. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas
- b. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento
- c. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións
- d. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto
- e. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto, Colaboración familiar co centro escolar
- f. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto, Colaboración familiar co centro escolar, Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional
- g. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto, Colaboración familiar co centro escolar, Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional, Concepción institucional do fracaso
- h. Variábeis predictoras: (Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto, Colaboración familiar co centro escolar, Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional, Concepción institucional do fracaso, Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)
- i. Variábeis predictoras:(Constante), Atribuícións Incontrolábeis e externas, IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento, Reforzos familiares do rendimento e non comparacións, Relación con Iguais do Sexo Oposto, Colaboración familiar co centro escolar, Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional, Concepción institucional do fracaso, Autoconceito Privado Xeral (Subescalas), VI. Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.			
1 (Constante) Atribuícións Incontrolábeis e externas	1,681	,169	,299	9,949	,000
	,498	,059		8,429	,000
2 (Constante) Atribuícións Incontrolábeis e externas IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,885	,200	,276	4,432	,000
	,459	,058		7,982	,000
	,264	,038		6,957	,000
3 (Constante) Atribuícións Incontrolábeis e externas IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,406	,210	,207	1,935	,053
	,455	,056		8,110	,000
	,251	,037		6,755	,000
	,182	,029		6,159	,000

4	(Constante)	,109	,225		,485	,628
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,437	,056	,263	7,820	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,223	,038	,203	5,932	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,181	,029	,206	6,189	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,112	,032	,121	3,529	,000
5	(Constante)	-,173	,238		-,728	,467
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,428	,056	,257	7,699	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,222	,037	,202	5,934	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,165	,029	,188	5,620	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,113	,032	,121	3,577	,000
	Colaboración familiar co centro escolar	,102	,030	,114	3,417	,001
6	(Constante)	-,292	,239		-1,224	,222
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,416	,055	,250	7,515	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,215	,037	,195	5,781	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,162	,029	,184	5,526	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,107	,031	,115	3,417	,001
	Colaboración familiar co centro escolar	9,970E-02	,030	,112	3,359	,001
	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	,101	,031	,107	3,239	,001
7	(Constante)	-,423	,241		-1,757	,079
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,372	,057	,223	6,565	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,210	,037	,191	5,679	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,163	,029	,186	5,626	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,106	,031	,114	3,381	,001
	Colaboración familiar co centro escolar	9,017E-02	,030	,101	3,041	,002
	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	,104	,031	,111	3,378	,001
	Concepción institucional do fracaso	,108	,034	,108	3,175	,002
8	(Constante)	,144	,313		,461	,645
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,331	,058	,199	5,693	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,219	,037	,199	5,915	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,178	,029	,203	6,070	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,122	,032	,131	3,852	,000
	Colaboración familiar co centro escolar	9,514E-02	,030	,107	3,219	,001
	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	9,705E-02	,031	,103	3,147	,002
	Concepción institucional do fracaso	,108	,034	,107	3,181	,002
	Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	-,127	,045	-,099	-2,832	,005
9	(Constante)	-2,484E-02	,319		-,078	,938
	Atribuícións Incontrolábeis e externas	,328	,058	,197	5,659	,000
	IV. Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento	,197	,038	,179	5,213	,000
	Reforzos familiares do rendimento e non comparacións	,176	,029	,200	5,995	,000
	Relación con Iguais do Sexo Oposto	,124	,031	,133	3,931	,000
	Colaboración familiar co centro escolar	8,366E-02	,030	,094	2,803	,005
	Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional	,102	,031	,108	3,298	,001
	Concepción institucional do fracaso	,107	,034	,107	3,166	,002
	Autoconceito Privado Xeral (Subescalas)	-,137	,045	-,106	-3,046	,002
	VI. Atribuíción ao Alto Esfuerzo, do Alto Rendimento	8,613E-02	,036	,082	2,396	,017

a Variable dependiente: Metas de reforzo social

Regresión *Metas de Logro*

Variábeis introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variábeis introducidas	Variábeis eliminadas	Método
1	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
2	Autonomia nas decisións sobre estudo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
3	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
4	Autoconceito Académico	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
5	II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).
6	Capacidade Física	,	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para sair >= ,100).

a. Variábel dependente: Metas de logro

Resumo do modelo

Modelo	R	R cadrado	R cadrado corrixida	Erro típ. da estimación	Estatísticos de cambio				
					Cambio en R cadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. do cambio en F
1	,194 ^a	,038	,036	,53346	,038	28,372	1	723	,000
2	,236 ^b	,056	,053	,52877	,018	13,869	1	722	,000
3	,261 ^c	,068	,064	,52572	,012	9,404	1	721	,002
4	,278 ^d	,077	,072	,52348	,009	7,179	1	720	,008
5	,293 ^e	,086	,080	,52135	,009	6,910	1	719	,009
6	,308 ^f	,095	,088	,51912	,009	7,190	1	718	,008

- a. Variábeis predictoras: (Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo
- b. Variábeis predictoras:(Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomia nas decisións sobre estudo
- c. Variábeis predictoras: (Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomia nas decisións sobre estudo, Relación con Iguais do Mesmo Sexo
- d. Variábeis predictoras: (Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomia nas decisións sobre estudo, Relación con Iguais do Mesmo Sexo, Autoconceito Académico
- e. Variábeis predictoras: (Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomia nas decisións sobre estudo, Relación con Iguais do Mesmo Sexo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento
- f. Variábeis predictoras:(Constante), Confianza familiar nas capacidades e esforzo, Autonomia nas decisións sobre estudo, Relación con Iguais do Mesmo Sexo, Autoconceito Académico, II. Atribuíción ao Profesorado, do Baixo Rendimento, Capacidade Física

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes non estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Erro típ.	Beta		
1	(Constante)	3,968	,120		33,199	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,144	,027	,194	5,327	,000
2	(Constante)	3,676	,142		25,893	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,114	,028	,154	4,064	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	9,533E-02	,026	,141	3,724	,000
3	(Constante)	3,365	,174		19,348	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,107	,028	,144	3,810	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	9,516E-02	,025	,140	3,739	,000
	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	7,333E-02	,024	,111	3,067	,002
4	(Constante)	3,204	,183		17,484	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	,100	,028	,135	3,582	,000
	Autonomía nas decisións sobre estudo	9,169E-02	,025	,135	3,614	,000
	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	6,853E-02	,024	,103	2,870	,004
	Autoconceito Académico	5,771E-02	,022	,097	2,679	,008
5	(Constante)	2,999	,199		15,103	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	9,679E-02	,028	,130	3,465	,001
	Autonomía nas decisións sobre estudo	9,341E-02	,025	,138	3,695	,000
	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	6,506E-02	,024	,098	2,732	,006
	Autoconceito Académico	6,218E-02	,022	,104	2,890	,004
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	6,712E-02	,026	,094	2,629	,009
6	(Constante)	3,084	,200		15,402	,000
	Confianza familiar nas capacidades e esforzo	9,427E-02	,028	,127	3,387	,001
	Autonomía nas decisións sobre estudo	9,811E-02	,025	,145	3,888	,000
	Relación con Iguais do Mesmo Sexo	7,473E-02	,024	,113	3,115	,002
	Autoconceito Académico	6,724E-02	,022	,113	3,126	,002
	II. Atribución ao Profesorado, do Baixo Rendimento	7,810E-02	,026	,110	3,033	,003
	Rendimento					
	Capacidade Física	-4,581E-02	,017	-,098	-2,681	,008

a. Variábel dependente: Metas de logro