



**ESTRATEGIAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE, CONTEXTOS
FAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: INDICADORES
PARA UN ANÁLISIS CAUSAL***

**STRATEGIES AND LEARNING APPROACHES, FAMILY CONTEXT AND THE ACADEMIC
PERFORMANCE IN SECONDARY SCHOOL PUPILS: INDICATORS FOR A CAUSAL ANALYSIS**

Alfonso BARCA LOZANO**

Juan Carlos BRENLLA BLANCO

Silvia SANTAMARÍA CANOSA

Andrés GONZÁLEZ ENRIQUEZ

Universidade da Coruña

RESUMEN

En este estudio se pretenden analizar las relaciones existentes entre los contextos familiares y escolares, los enfoques de aprendizaje y, a su vez, las influencias que ejercen sobre el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia. A partir de una muestra de alumnos de la E.S.O. (N=393) se estudian las propiedades psicométricas y estructurales de Cuestionario de Datos Personales, Familiares y Académico-Ambientales (CDPFA) así como las propiedades psicométricas y estructurales del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria (CEPA). Posteriormente, a raíz de la evaluación de los principales factores que delimitan la vida familiar y académica, así como los enfoques de aprendizaje que los alumnos de la ESO, en

Galicia, adoptan para la realización de sus tareas de estudio y aprendizaje, se pretenden conocer las influencias que ambos factores ejercen sobre su rendimiento académico. Finalmente, como objetivo principal, se trata de llegar a conocer cuáles pueden ser aquellos indicadores relevantes que nos proporcionan información fiable para plantear un análisis de relaciones causales en relación con el rendimiento académico de los alumnos de la E.S.O. en Galicia.

INTRODUCCION

Objetivamente podemos considerar a la familia como un grupo humano particular porque en él coinciden en convivencia personas adultas que están, por una parte, en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen

* Este trabajo se ha realizado a partir del Proyecto de Investigación concedido por la Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento (I+D) (Xunta de Galicia) (Proxecto XUGA 10601B97).

**Dirección de los Autores: Laboratorio de Psicoloxía do Desenvolvemento. Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación. Edificio da Facultade de Filoloxía. Universidade da Coruña. Campus de Elviña. 15071. A Coruña. E-mail: Barcaf98@udc.es

que implicarse en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo, la familia, precisamente debido al nivel diferencial de desarrollo en que se encuentran frente a los miembros adultos; sin embargo hay que considerar que este grupo, la familia, viene a ser la institución social que proporciona uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más importantes para las personas que la integran.

En este estudio haremos un análisis desde el ángulo educativo/instruccional de la institución familiar en relación con la escuela y los factores reponsables de las relaciones familia-centro educativo (como institución), los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado de Educación Secundaria y su rendimiento académico. Nos hacemos unas preguntas previas a las que intentaremos responder a lo largo de este trabajo: 1) ¿qué tipo de efectos tiene la familia en el rendimiento académico de los hijos?; 2) ¿existen algunas relaciones que nos hagan pensar que facilitar el aprendizaje por influencias familiares, en los niveles de la educación secundaria de los hijos, es realmente relevante para su rendimiento escolar?; 3) los tipos de ayudas que suelen proporcionar los padres a los hijos en edades de 13-16 años, ¿son realmente significativas para un mejor rendimiento académico y adaptación escolar de los hijos?; 4) ¿en qué circunstancias y cómo son este tipo de ayudas?; 5) ¿qué relación tienen con su rendimiento? Y, por último, 6) las influencias familiares tienen algún tipo de efecto sobre los *enfoques de aprendizaje* que adoptan los alumnos cuando realizan sus tareas de aprendizaje?. Puesto que ya existen una serie de datos importantes sobre los primeros tipos de interrogantes que nos planteamos a partir de las investigaciones realizadas en contextos diferentes al nuestro (Galicia), pasaremos brevemente a hacer un resumen de los que consideramos más importantes y, finalmente a exponer nuestros datos, los análisis realizados y resultados obtenidos. A partir de ahí haremos una síntesis final

señalando cuáles pueden ser aquellas variables, factores o indicadores relevantes para hacer un planteamiento en la realización de un análisis causal del rendimiento escolar de los alumnos de la ESO en Galicia

Partimos del principio de que el factor educativo implica siempre ayuda de unas personas a otras que están en una relación de interacción y, a su vez, en un proceso de comunicación interpersonal. En general, estas ayudas dependen de las personas más competentes, quienes proporcionan todo tipo de recursos posibles a las menos competentes o más necesitadas. Aceptamos, como principio que, en las familias, aquellas personas más necesitadas son los hijos. Por eso, en términos vygotkianos diríamos que en el *hecho educativo* se incide en el trasvase de unas competencias a aquellas personas que, al no poseerlas, necesitan disponer de ellas para llegar a *ser personas* cada vez más críticas, autónomas, independientes y que realmente *lleguen a ser por sí mismas*. Se trata de ir proporcionando ayudas para el logro de una serie de habilidades y actitudes, valores y normas de cara a un adecuado desarrollo integrado del conjunto de la personalidad. En definitiva, se pretende facilitar todo tipo de posibilidades de aprendizaje que van a permitir el desarrollo y la promoción humanas hasta las más altas cotas posibles de autonomía, independencia y libertad/criticidad, siempre dentro del marco y grupo social al que todas las personas nos debemos.

En la familia, en definitiva, se va buscando una adaptación progresiva de los sujetos más jóvenes de un determinado grupo social al mundo de los adultos, lo que implica todo un proceso de aprendizaje que resulta complejo y que es necesario realizar por parte de los miembros de los hijos con el fin de aportar al grupo social del que dependemos, en fases posteriores, toda una serie de elementos nuevos y recursos que se traducen en influencias recíprocas de los miembros de los hijos en edades de crecimiento y desarrollo hacia los adultos con lo que se puede lograr la integra-

ción y adaptación activa y productiva al grupo social más amplio del que dependemos todos.

INTERACCION FAMILIAR Y CENTRO ESCOLAR: LAS IDEAS IMPLICITAS E IDEOLOGIAS DE LOS PADRES Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

Es preciso conocer unos datos que consideramos importantes en relación con el objeto de estudio de nuestro trabajo. Por eso, brevemente resumiremos a continuación, las principales aportaciones de algunos autores al tema de las relaciones entre ideologías de los padres, sus prácticas educativas en relación en el rendimiento y adaptación escolar.

Inicialmente debemos hacer referencia a Triana y Rodrigo (1993) quienes, a partir de una investigación realizada en la Universidad de La Laguna en coordinación con otra realizada por J. Palacios en la Universidad de Sevilla (1992), entienden por ideologías un conjunto de ideas articuladas en entramados más amplios, lo que conlleva a las ideologías e ideas implícitas que dirigen las pautas de crianza y las educativas. No se trata, por lo tanto, de ideas fragmentarias o desconectadas entre sí, sino relacionadas, en cierto modo compactas y unitarias, de las que se siguen pautas de conducta concretas y continuadas.

Como ya apuntábamos en otra ocasión (Barca, 1999a) uno de los autores que ha iniciado la investigación sobre este tema ha sido Baumrind. Publica un interesante estudio sobre los efectos y los factores que inciden en la socialización de los hijos en la familia. Incluye observaciones sobre conductas paternas, combinándolas con un cuestionario de conductas parentales, terminando con un estudio longitudinal sobre actitudes autoritarias y sus efectos sobre la conducta de los hijos (Baumrind, 1973).

Identifica tres pautas de conducta que se derivan de la actuación de los padres, por lo

tanto, tres tipos de padres o de pautas familiares de crianza (padre y madre) que describimos a continuación: a) *Padres autorizados*: son controladores de los hijos, tienen normas, suelen ser exigentes, pero son afectuosos y receptivos ante las demandas de los hijos. Por su parte, los *hijos* son controlados, confiados en sí mismos, con buenos niveles de autoconcepo y autoestima, suelen ser afectuosos, son exploradores: gustan cada vez más de conocer cosas nuevas, de explorar, del conocimiento, del saber, de los valores. Tienen autonomía y buena disposición para el inicio positivo de la independencia; b) *Padres autoritarios*: son padres controladores, fríos, rígidos y autoritarios, son más bien ásperos en el trato y relación en general con la familia. Los *hijos* suelen estar descontentos en el seno de la familia, aislados, poco interactivos, poco confiados en sí mismos y en los demás, con un sentido de ambivalencia en las relaciones y en sus propias decisiones. c) *Padres permisivos*: no controlan, no exigen y son relativamente afectuosos. Los *hijos* suelen ser menos confiados, poco exploradores/controlados. Están en un término medio entre el primer grupo y el segundo.

Se concluye que el *modelo de control autorizado* favorece la adaptación y conformidad al grupo familiar de una manera significativa frente a los demás modelos que se exponen.

Por su parte, Román y Musitu (1988); Musitu, Román y Gutiérrez, 1996) comprueban la existencia de, al menos, tres tipos de prácticas educativas derivadas de la actuación de los padres: a) *inductivas o de apoyo* que favorecen el ajuste social, escolar y familiar del niño así como una adecuada autoestima; b) *coercitivas*: conformadas con la corrección física, verbal y privaciones. Estos padres tienden a ser más hostiles y rechazantes y de esta misma manera suelen ser vistos por los hijos; c) *indiferentes*: conceptualizada por la indiferencia, permisividad y pasividad. Cuando se combinan prácticas prácticas coercitivas que hacen que el niño considere sus conductas

como externamente controladas con la práctica de la indiferencia, que le produce desorientación parece ser una fórmula para producir pobre ajuste psicosocial y baja autoestima en los niños.

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

Rodrigo y Triana (1993) han encontrado que existen *cuatro tipos de ideologías* claramente diferenciadas que están implícitas en las prácticas educativas parentales: a) la *ambientalista*: los padres que se integran en esta categoría ponen especial énfasis en la importancia que tiene para ellos la experiencia y en las posibilidades ilimitadas que tiene el aprendizaje en el desarrollo de los hijos; b) *constructivista*: piensan que el niño es constructor de su propio desarrollo en contacto e interacción constante con la realidad; c) la *innatista*: las características psicológicas están preestablecidas por la herencia y, d) la *médica-nurturista*: se le da importancia a la buena salud, buena alimentación y buenas prácticas de crianza físicas y psicológicas.

Por último, Triana y Rodrigo trabajando con familias de Canarias, comprobaron que los padres conocen los principios de estas teorías e ideologías y muestran preferencias polarizadas por una u otra de modo que al marcar la preferencia por una ideología determinada, ello lleva consigo el rechazo de la contraria de tal modo que si la preferencia es por la ideología constructivista, esto implica rechazo de la innatista y viceversa.

En la Universidad de Sevilla (Palacios, González y Moreno, 1992) han llegado a una aproximación diferente y complementaria a

las anteriores en la conceptualización de las ideologías de los padres que subyacen a las pautas de crianza que desarrollan con sus hijos. Se han detectado tres tipologías diferentes de padres y cada una vendría a representar una ideología diferente: a) *Padres modernos*: son los que defienden la interacción herencia-medio, se atribuyen un alto protagonismo en el desarrollo y educación de sus hijos, son inductores del desarrollo con previsiones optimistas, tienen preferencia por métodos educativos basados en explicaciones, razonamientos y diálogo y no suelen utilizar estereotipos en función del género de sus hijos; b) *Padres tradicionales*: de ideas innatistas, se consideran a sí mismos con poca capacidad de control e influencia en el desarrollo; tienen previsiones pesimistas en relación con los logros reales, tienen preferencias por técnicas de tipo más coercitivas mostrando y enfatizando valores diferentes para niños que para niñas; c) *Padres paradójicos*: son capaces de influir sobre los niños con previsiones sobre el desarrollo desajustadamente caracterizados por poseer ideas contradictorias sobre el desarrollo más que por poseer ideas coherentes sobre el mismo. Están en unos contenidos más cerca de los *modernos* y en otros contenidos más cerca de los *tradicionales* y en otros contenidos a medio camino de unos y otros. Son muy *ambientalistas*, se ven a sí mismos muy poco optimistas y consideran que tienen sus efectos en edades tardías aproximadamente hacia los 11, 12, 13 años (Rodrigo y Palacios, 1998).

En términos de porcentajes el equipo dirigido por el profesor Palacios se encontró que entre el 25 y el 30 por ciento de los padres eran tradicionales y modernos respectivamente, mientras que cerca de un 45 por ciento fueron clasificados como paradójicos.

Se ha constatado que resultados semejantes a éstos obtenidos en España, se han encontrado en nuestros entornos sociales y culturales próximos en Europa, en concreto en Alemania por Frankel (1982) y en Inglaterra por Schaffer (1989) y Sameroff (1983).

EL ENTORNO FAMILIAR Y LA ADAPTACION DE LOS HIJOS A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Varios estudios recientes han demostrado que la familia tiene unas funciones importantes en los procesos de adaptación escolar de los hijos. Incluso parece que existen unas variables dependientes directamente de la acción educativa de los padres en orden a facilitar o neutralizar el rendimiento de los hijos en edades escolares, sobre todo en edades tempranas aunque, se han estudiado en otras edades más avanzadas, como en la Educación Secundaria, y los datos que se ofrecen parecen concluyentes. En el cuadro 1

que se incluye a continuación se indican aquellos factores dependientes de la familia que facilitan los procesos de adaptación o desadaptación de los hijos a la escuela. Para resumir lo que se señala en el cuadro 1 diremos que el comportamiento y el rendimiento del niño en la escuela va a estar afectado por ciertas características o ciertas pautas educativas derivadas directamente de las acciones de las familias. En síntesis, se puede concluir que la adaptación del niño a la escuela va a estar facilitada cuando las pautas educativas e instruccionales escolares suponen una cierta continuidad con las pautas educativas escolares y, en relación con las prácticas y valores familiares.

CUADRO 1

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS FAMILIARES QUE FACILITAN LA ADAPTACION DE LOS HIJOS A LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN SITUACIONES EDUCATIVAS FORMALES (Modificado a partir de Oliva y Palacios (1998))

FAMILIA Y ADAPTACION ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DE LOS ALUMNOS CON ADAPTACION POSITIVA Y NEGATIVA A LA ESCUELA. FACTORES QUE INTERVIENEN	
ADAPTACION POSITIVA: FAMILIAS E HIJOS CON ÉXITO ESCOLAR	ADAPTACION NEGATIVA: FAMILIAS E HIJOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y FRACASO ESCOLAR
<p>1) El uso del lenguaje en la familia es más elaborado, con una mayor complejidad gramatical, vocabulario más rico, enunciados más largos y más abstracto o descontextualizado. Los padres de estos niños con buen rendimiento suelen estimular a los hijos a hacer un uso descontextualizado del lenguaje y les animan a que manipulen con la imaginación las características del entorno (Tizard y Hughes (1984), lo cual facilita el desarrollo de habilidades cognitivas. Es éste un lenguaje que conecta mucho mejor con el lenguaje escolar.</p> <p>2) Las condiciones materiales, la organización del espacio y el tiempo en estas familias es mucho más rico, variado y amplio. Es más frecuente ver cuentos, libros, juguetes didácticos, más espacios en las casas adaptados al los niños, con una mayor organización horaria. Por otra parte, suelen ser importantes las actividades que los niños realizan en este entorno: contar cuentos, clasificar, realizar inferencias a través de juegos compartidos.</p> <p>3) Lo mismo se puede decir con la lectura, se familiarizan más rápidamente con ella y por otras actividades culturales a las que tienen con frecuencia mayores posibilidades de acceso (Luque, 1995).</p> <p>4) Se ha encontrado que aquellos padres que dedican más tiempo a realizar tareas conjuntas con sus hijos (las tareas y la supervisión de las mismas como deberes en casa, les enseñan el manejo de diccionario, tratan de resolver dudas y, sobre todo, es la actitud positiva hacia la cultura o que los hijos perciben de sus padres como un valor (Clark, 1993).</p> <p>5) Las prácticas disciplinarias educativas familiares vienen a ser otro de los elementos importantes que favorecen el éxito escolar. En concreto las prácticas utilizadas por los padres controladores aunque no restrictivos que explican y razonan con sus hijos las normativas que mejor se acomodan a ellos y aquellas que deben seguir y que les van a ser más útiles. Estas normas suelen coincidir con las que se utilizan en el contexto escolar, lo cual hace que les faciliten una mejor comunicación y adaptación.</p> <p>6) Dekovic y Janssens (1992) demostraron que aquellos escolares que eran más aceptados por sus compañeros, con un estatus socioeconómico más alto tenían padres que sostenían estilos disciplinarios democráticos mientras que los más rechazados eran hijos de padres que sostenían prácticas disciplinarias muy autoritarias y rígidas.</p> <p>7) El tipo de apego o la vinculación emocional que se establece entre los hijos y los padres es muy importante en el proceso de adaptación a la escuela. Una estrecha relación emocional y afectiva favorece la seguridad psicológica, el equilibrio emocional posterior, unas buenas relaciones interpersonales, menor índice de agresividad y mayor facilidad para establecer amistades con sus iguales.</p>	<p>1) Por el contrario, aquí el lenguaje es de frases más cortas, con pobreza sintáctica y de vocabulario, con escaso nivel conceptual y dependencia del contexto inmediato conversacional.</p> <p>Se encuentran con mayores dificultades en el contexto escolar debido a que suele ser un lengua mucho más elaborado y que implica unos mayores niveles de conceptualización.</p> <p>2) Lo contrario: la carencia de materiales adecuados en la familia hace se busquen en otros contextos, o bien se buscan alternativas que nada tienen que ver con el trabajo escolar: suelen asociarse con otros compañeros en condiciones semejantes. Las actividades que realizan no están en relación con las prácticas escolares: se organizan en grupos y tratan de suplir esas carencias con las actividades de la calle sin apenas control por sus familias.</p> <p>3) Hay muy pocos contactos con la lectura, escritura u otras actividades culturales. Al contrario, se pierde sensibilidad hacia las mismas, ya no serán un valor porque no tienen patrones ni modelos próximos a imitar.</p> <p>4) Si apenas hay control ni observan un interés por las actividades que desarrollan en la escuela esto hace que la valoración que hacen de la escuela sea mínima. Lo importante es que estos valores pobres tratarán de llevarlos a su grupo en el contexto escolar.</p> <p>5) La carencia de prácticas educativas disciplinarias o la excesiva rigidez en las mismas generan, o bien, desadaptación o marginación. El aprendizaje de la normativa de convivencia en grupo es un elemento relevante para el contexto escolar. Piénsese que las actividades de aprendizaje en el entorno escolar se realizan en grupo. El autoritarismo excesivo puede generar marginación o escape. De ahí que siempre se opte por la comunicación, razonamiento y relaciones positivas que facilitan la adopción de Habilidades sociales y conductas pro-grupo y proescolares que facilitan u una mejor adaptación a los entornos escolares.</p> <p>6) Los padres de estatus sociales más bajos suelen sostener ideas, actitudes y valores diferentes a los que se mantienen en el contexto escolar (Palacios y Oliva, 1997). La diferencia importante está en ciertos objetivos educativos o ciertos aprendizajes. Normalmente este hecho hace que se acentúe más el distanciamiento entre estos padres y el profesorado.</p> <p>7) Generalmente las relaciones afectivas y emocionales inestables, desde los primeros años, generan dificultades posteriores de adaptación familiar y escolar.</p>

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

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

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

Así pues, la calidad y cantidad de las interacciones de los padres con los hijos, la riqueza y el incremento de las mismas incide en el éxito escolar. K. Nelson comprueba que aquellos alumnos que interactuaban más tiempo y con calidad (tanto en los juegos como en otras actividades en las que se favorece el lenguaje) inciden positivamente en el equilibrio afectivo de los hijos y el buen rendimiento académico. Además, disponemos de otros datos (Musitu, Gutiérrez y Román, 1996) en los que se ha comprobado que en aquellas familias en las que trabajan los dos padres y los hijos perma-

necen la mayor parte del tiempo aislados de las relaciones parentales, este hecho facilita la aparición de trastornos emocionales y dificultades de adaptación escolar y, en consecuencia, bajo rendimiento en actividades que implican atención y en general, en las tareas escolares.

Hay que resaltar que la familia suele ser uno de los vínculos importantes y una fuente constante que favorece el apoyo que suelen tener los hijos cuando se encuentran con dificultades. Los hijos, cuando tienen problemas de cualquier índole, buscan el apoyo en la familia y, si no lo encuentran, se intentará buscar este apoyo siempre fuera del contexto familiar. Esta es una reflexión que puede inducir a múltiples interrogantes, pero es preciso subrayar que la práctica totalidad de los estudios sobre este tema indican que para los hijos, sobre todo en edades de transición o críticas (en general coincidiendo con los primeros años de la Educación secundaria obligatoria de 12 a 16), aquellas tareas que implican el buen logro académico, el equilibrio afectivo, el autoconcepto positivo, la adaptación personal y social, el interés y la motivación en el trabajo escolar, *están siempre facilitadas por modelos de conducta de los padres que son fruto de un entorno afectivo y emocional equilibrado, con una disciplina inductiva de apoyo, basada en el razonamiento y el diálogo y nunca en la coerción psicológica o física como sistema o norma* (Barca, 1999a).

Con ello estamos afirmando que a partir de las ideologías e ideas implícitas que poseen los padres se puede conocer qué pautas educativas y de crianza son las más adecuadas para la promoción y creación de actitudes y habilidades/aptitudes en los hijos, aunque no sean de una manera explícita. Sin embargo sabemos que el currículum educativo oculto es más importante, en la práctica, que el currículum educativo explícito. En el cuadro 2 que insertamos a continuación hacemos un resumen de los principales datos aportados en esta línea, con lo que se concluye este primer apartado del trabajo.

CUADRO 2
VARIABLES DE ORIGEN FAMILIAR QUE INCIDEN EN LA POTENCIACION DE APTITUDES Y EN LA CREACION Y PROMOCION DE
ACTITUDES EN LOS HIJOS (Barca, 1999a)

VARIABLES DE ORIGEN FAMILIAR	APTITUDES	ACTITUDES
<p>1. Una adecuada estimulación motora y lingüística desde los primeros años por parte de los padres favorece</p> <p>2. La cantidad y la calidad de tiempo que los padres dedican a la interacción y la comunicación con los hijos desde los primeros años favorece</p> <p>3. Climas familiares estables y la riqueza de las interacciones (en el juego, en actividades conjuntas, en el apoyo escolar, etc.) entre padres e hijos favorecen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Habilidades cognitivas, como la percepción, atención, memoria y razonamiento lógico.</i> ■ <i>Buenos niveles en la adquisición (funciones del lenguaje: instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa) y, sobre todo, en el desarrollo del lenguaje (la integración de los sistemas léxico-fonemático-sintáctico y semántico).</i> ■ <i>Los procesos de adquisición, desarrollo e integración sensoriomotora del esquema corporal así como la orientación espacial en sí mismo, de las cosas/objetos respecto de sí y el sentido de la orientación de las cosas/objetos entre sí.</i> ■ <i>Se facilita el desarrollo de los tres niveles de la motricidad: el neuromotriz, el perceptivo-motriz</i> 	<p>4) <i>Adquisición de hábitos y normas básicas de funcionamiento familiar</i></p> <p>5) <i>Buen ajuste personal y adaptación familiar y escolar.</i></p> <p>6) <i>Buena aceptación de los roles dentro de la familia y de su propio rol.</i></p> <p>7) <i>La organización afectivo-emocional: el control de las emociones y la organización de la afectividad.</i></p> <p>8) <i>Facilita la construcción de la propia identidad como hijo o hija dentro de la familia.</i></p> <p>9) <i>La construcción del autoconcepto positivo, aspecto clave para el desarrollo y equilibrio personales.</i></p>
<p>4. Percepción y actividad conjunta y positiva de padres e hijos respecto de sus actividades escolares favorecen:</p> <p>5. Determinantes socio-culturales de la familia de niveles medios-altos facilitan:</p>	<p>1) <i>Incide en la mejora de las aptitudes descritas con anterioridad, especialmente en los niveles cognitivos y lingüísticos.</i></p> <p>2) <i>En los aprendizajes básicos universales (áreas perceptivo-atencionales, psicomotrices, lingüísticas, pensamiento lógico y socio-afectivas)</i></p> <p>3) <i>En los aprendizajes básicos instrumentales: lenguaje oral, lectura, escritura y cálculo.</i></p>	<p>10) <i>Mejora en la percepción y actitud positiva de lo que supone la cultura que los hijos identifican con la escuela.</i></p> <p>11) <i>En la valoración del profesor que es percibido como modelo, norma, conocimiento, es decir: como un valor.</i></p> <p>12) <i>Mejora del autoconcepto y, en consecuencia, en el rendimiento y éxito escolar.</i></p> <p>13) <i>En el proceso de adaptación escolar y social (normas, integración en el grupo y adquisición de valores)</i></p>

ESTRATEGIAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE: IMPLICACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este trabajo, recordemos, nos planteamos no sólo si afectan las pautas y prácticas educativas familiares en el rendimiento escolar, sino que analizamos también cómo pueden estar afectando o que relación existe con los enfoques y estrategias de aprendizaje del alumnado y, a su vez, *si pueden estar afectando al rendimiento escolar.*

En este contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumno es, en un sentido amplio, *aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades que se llevan a cabo cuando se realizan las tareas escolares.* Sin embargo, las tareas académicas

y escolares que ocupan más tiempo a los alumnos son *sus propias actividades de estudio.* El estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada e intencional, intensiva, autorregulada y fundamentada, habitualmente, en unos materiales escritos, en un texto (Hernández y García, 1991) y que, además, crea expectativas, automotivación, genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal.

Para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio los alumnos deben *adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información,* siendo de gran ayuda para este fin, el uso de estrategias de aprendizaje (véase tabla 1). La definición y categorización de las estra-

tegias ha sido abordada por diversos autores (Dansereau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987; Román y Gallego, 1991; Beltrán, 1993; Cano, 1987, 1993; Cano y Justicia, 1993; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Román y

Gallego, 1997). A continuación hacemos un resumen, meramente indicativo y descriptivo, de la categorización y principales tipos de estrategias de aprendizaje a las que se llega a partir de diferentes investigaciones realizadas.

Tabla 1: Categorías y Tipos de Estrategias de Aprendizaje (Barca, 1999b)

CATEGORIAS

TIPOS DE ESTRATEGIAS

ESTRATEGIAS

COGNITIVAS: su finalidad está en facilitar la integración del nuevo material de aprendizaje con los

conocimientos previos.

PROCESO: Adquisición → Codificación →
→ Comprensión → Recuperación de la información
→ Aplicación de la información.

ESTRATEGIAS

METACOGNITIVAS: consisten en la planificación, regulación y control de la información para lograr las metas/fines del aprendizaje. Requieren consciencia y conocimiento de variables relacionadas con la persona, con las tareas y con las estrategias.

ESTRATEGIAS DE APOYO: se trata de mecanismos o procedimientos que se usan como recursos por parte del sujeto para resolver diferentes tareas de aprendizaje. Su finalidad radica en sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje y facilitar su comprensión, retención y transferencia. Es decir: se trata de *optimizar* las tareas de estudio y aprendizaje.

Estrategias de procesamiento superficial:

- * De repetición/memorísticas/mnemocnia
- * Enfoque Superfic. y CompuestoSuperficial- Logro.

Estrategias de procesamiento profundo :

- * De selección/esencialización
- * De organización
- * De elaboración.
- * Enfoque Profundo y de Logro/Compuesto Profundo- Logro.

* *Con la persona:* se requiere conocimiento por parte del sujeto en relación consigo mismo: sus habilidades y sus limitaciones

* *Con la tarea:* Se requiere la reflexión sobre el tipo de problemas que se trata de resolver. Hay que averiguar el *objeto* de la tarea.

* *Con la estrategia:* se incluye aquí el conocimiento de las estrategias o mecanismos para resolver una tarea.

**Afectivas*

**Motivacionales*

**Actitudinales*

Ejemplos: a/ manejo y control del tiempo de estudio; b/ organización del ambiente de estudio (material, recursos, técnicas, etc.) c/ manejo y control del esfuerzo que se debe realizar para alcanzar la comprensión y retención; d/ manejo y control del tiempo de atención sostenida necesaria para la adquisición y procesamiento de los contenidos de una tarea; e/ manejo y control de la curva del aprendizaje y olvido.

Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas *estrategias de procesamiento de aprendizaje*, son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para su posterior aplicabilidad y transferencia (Mayer, 1988). Implican secuencias integradas de *procedimientos o tareas y habilidades mentales* que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Se trata de *competencias necesarias* para que un aprendizaje sea efectivo, incluyendo las estrategias y habilidades que los estudiantes necesitan para manejar y controlar su propio aprendizaje en distintas circunstancias (Beltrán, 1993; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988).

En definitiva, el objetivo o meta del aprendizaje consiste en adquirir conocimientos y llegar a la comprensión. La adquisición de conocimientos y la comprensión se desarrollan a través de procesos interactivos de enseñanza y estudio. Los profesores, en la actualidad, son conscientes de que el aprendizaje ya no consiste en un simple proceso de adquisición de fragmentos de datos o información, sino que reconocen que los alumnos tienen sus propias pautas personales de conducta más o menos estables (personalidades), sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que, éstas poseen siempre algún tipo de repercusión sobre su aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje va a estar mediatizado por una serie de variables (de presagio/contexto y proceso) que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de que el aprendizaje ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, 1999b).

Por otra parte, la *capacidad de aprender* no se considera ya como una capacidad innata, más bien se trata de un tipo de habilidades que se desarrolla y se utilizan en función de las necesidades de adaptación a situaciones nuevas que los alumnos deben resolver con éxito; de ahí que se hable de inteligencias

múltiples (Gardner, 1995), habilidades cognitivas y sociales, inteligencia emocional. En esta línea, los profesores y los alumnos disponen de una amplia experiencia sobre el hecho de que el aprendizaje es un ejercicio lleno de dificultades y para el cual no suele disponerse de una guía única que ofrezca soluciones definitivas. Concluimos afirmando con Selmes (1987) que *para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención, al lo menos tanto en el proceso de aprendizaje, como en lo que se está aprendiendo*. Esto significa que es preciso contestar a unas preguntas previas: *¿de qué modo los alumnos realizan sus tareas de estudio y aprendizaje?; ¿qué mecanismos y motivaciones subyacen cuando realizan esas tareas?; ¿qué tipo de estrategias adoptan y, por qué lo hacen?*

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

OBJETIVOS ESPECIFICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación tiene un objetivo triple:

- a) Se trata, en primer lugar, de aportar una serie de datos nuevos relativos a la estruc-

tura de dos cuestionarios (CDPFA y CEPA) que nos parecen importantes a la hora de evaluar la intervención familiar en orden a comprobar la incidencia de la acción de las familias en el rendimiento académico de los hijos en edades de 13-16 años, en Galicia. Por lo tanto aportaremos, en un primer momento, las propiedades psicométricas y estructurales de estos instrumentos que propician la evaluación de la ayuda/interacción y aportaciones familiares al aprendizaje/rendimiento y por otra parte, la evaluación de los enfoques, motivos y estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en la realización de las tareas de estudio, en definitiva, académicas y escolares.

- b) En segundo lugar, aportaremos información sobre cómo ciertas pautas educativas y de ayuda de los padres (familias) a los hijos afectan a la forma de abordar las tareas de aprendizaje de los alumnos (hijos) y, a su vez, cómo afectan al rendimiento académico.
- c) Por último, nos interesa saber qué tipo de influencia pueden tener los Enfoques de Aprendizaje (motivos y estrategias de aprendizaje) que suele adoptar el alumna-

do de Educación Secundaria en su rendimiento académico.

METODO

Hipótesis

Planteamos una hipótesis general en orden a afirmar que en las familias, en las que se observan unas prácticas educativas explícitas de ayuda y facilitación de las tareas escolares a los hijos, éstos obtienen mejores resultados académicos y, a su vez, tienden a adoptar enfoques de aprendizaje de tipo *profundo y de logro* (de comprensión, relación y de interés por el buen rendimiento), frente a enfoques de *aprendizaje superficiales* que adoptan los alumnos con bajo rendimiento académico y, en definitiva, con escasos apoyos materiales y culturales y educativos de sus familias en las tareas escolares.

Muestra

La muestra está integrada por un total de 393 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Galicia, pertenecientes a centros públicos (70%) y centros privados y privados concertados (30%). Los demás datos de la muestra pueden verse en las tablas 2, 3 y 4 que se presentan a continuación.

Tabla 2: Distribución de los sujetos de la Muestra por Cursos Académicos (Niveles Escolares)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º ESO	47	12,0	12,0	12,0
2º ESO	103	26,2	26,2	38,2
3º ESO	140	35,6	35,6	73,8
4º ESO	103	26,2	26,2	100,0
Total	393	100,0	100,0	

Tabla 3: Distribución de los sujetos de la Muestra por y Edades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
13 años	167	42,5	42,5	42,5
14 años	116	29,5	29,5	72,0
15 años	76	19,3	19,3	91,3
16 años	34	8,7	8,7	100,0
Total	393	100,0	100,0	

Tabla 4: Distribución de la Muestra por Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	204	51,9	51,9	51,9
Masculino	189	48,1	48,1	100,0
Total	393	100,0	100,0	

Instrumentos de evaluación

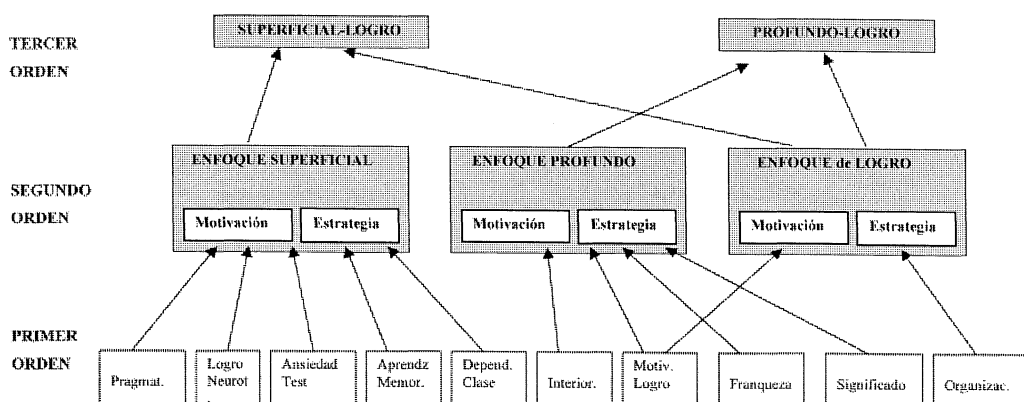
Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje: CEPA.

J. Biggs en 1987 ha elaborado una Escala (*Learning Process Questionnaire-LPQ*) con la finalidad de proceder a la evaluación de los Motivos y Estrategias de Aprendizaje y la combinación de ambos: los Enfoques de

Aprendizaje en el Alumnado de Educación Secundaria. Ha obtenido una estructura factorial jerárquica en la que se observa que en los factores de primer orden están encuadrados los *motivos* y las *estrategias* (de tipo superficial, profundo y de logro) y en los factores de 2º orden se integran los *Enfoques* (Superficial, Profundo y de Logro). Véase, en la Fig. que se adjunta, la estructura factorial hallada por J. Biggs (Biggs, 1987c).

Fig. 1.

ÓRDENES JERÁRQUICOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL L.P.Q. / S.P.Q. (BIGGS, 1987)



Cuestionario de Evaluación de Variables Personales, Familiares y Académicas del alumnado: CDPFA.

Se ha elaborado por el Equipo investigador el *Cuestionario de Evaluación de Variables Personales, Familiares, Académicas y Ambientales (CDPFA)* para el alumnado de Educación Secundaria, específicamente para esta investigación, y con la finalidad de estudiar sus propiedades estructurales y psicométricas, así como para obtener información precisa sobre aspectos importantes relacionados con la vida diaria que realiza este alumnado dirigida a la familia, a sus actividades culturales y escolares, a sus metas/motivaciones, objetivos de aprendizaje y rendimiento académico.

Procedimiento

Para el logro del objetivo general que se persigue, así como para la comprobación de las hipótesis, se han realizado varios análisis de fiabilidad global de las Escalas/Cuestionarios (CDPFA y CEPA) y por Subescalas, así como otros análisis factoriales (de componentes principales y transformación varimax), con la finalidad de conocer sus estructuras factoriales, la composición de las dimensiones o factores y la fiabilidad. Por otra parte, se ha procedido a la realización de análisis *cluster* y análisis de varianza con el fin de conocer hasta qué medida las puntuaciones alcanzadas en el rendimiento académico dependen, entre otros aspectos, de los Enfoques de Aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje) adoptados por los alumnos y/o por las influencias familiares. Terminamos realizando unos análisis correlacionales con otros datos obtenidos a partir de investigaciones realizadas con el CEPA en otros contextos educativos con el mismo propósito que el nuestro (Sales Luis Rosaro y S. Almeida (1999).

DESCRIPCION Y ANALISIS DE RESULTADOS

A/ Características y propiedades psicométricas del Cuestionario/Escala CDPFA.

Fiabilidad

Los resultados que hemos obtenido, en cuanto a la fiabilidad del CDPFA, pueden considerarse aceptables, sobre todo teniendo en cuenta la finalidad de la misma: proporcionar información precisa sobre aspectos relacionados con la vida familiar y escolar del alumno y dirigidos a conocer su conducta de estudio y aprendizaje, básicamente en relación con la familia y sus motivaciones y metas académicas.

La Escala CDPFA dispone de un *alfa* total de .83 (véase tabla 5), coeficiente de fiabilidad, como ya se ha apuntado, muy aceptable. En lo que se refiere a las dimensiones factoriales o subescalas, los coeficientes son de: .78, .79, .67, .72, .52 y .54 para cada uno de los 6 factores de que consta su estructura factorial. Las dos últimas escalas presentan índices en cierto modo bajos y que es preciso tener en cuenta a la hora de la interpretación de los resultados (ver tabla 5), aunque pueden ser siempre mejorables en investigaciones posteriores que se lleven cabo con este Cuestionario.

Validez

La *validez* de esta Escala se aborda desde el análisis de la *validez factorial* y *de constructo*. En cierto modo toda Escala al estar elaborada por medio del método del análisis factorial ya, de por sí, está dotada de una cierta validez factorial porque los constructos teóricos a partir de los que se elabora dicha Escala coinciden, en gran parte, con sus constructos empíricos. Sin embargo, no es suficiente este tipo de análisis de validez porque, a) por una parte, como se trata de Escalas o Cuestionarios que evalúan rasgos de conducta, en este caso, *conducta orientada a las rela-*

TABLA 5: Características y propiedades psicométricas del Cuestionario CDPFA (Cuestionario de Datos Personales, Familiares y Académico-Ambientales) del Alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO). Coeficientes de fiabilidad de la ESCALA C.D.P.F.A. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la Escala total.

FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		FACTOR V		FACTOR VI	
Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²
31	.43	60	.41	44	.20	63	.40	50	.24	18	.15
30	.47	66	.46	39	.27	64	.27	46	.23	20	.12
29	.35	58	.40	24	.32	61	.25	49	.03	21	.15
45	.26	57	.37	34	.12	62	.29			22	.12
33	.27	67	.44	38	.26	65	.12			19	.12
36	.19	69	.44	23	.30					17	.12
40	.21	59	.23	25	.12					68	.02
43	.23	54	.23								
32	.17	37	.14								
48	.08	53	.16								
52	.38										
51	.36										
41	.19										
ALFA	.78		.79		.67		.72		.52		.54
ALFA TOTAL ESCALA:	.83										

ciones familiares dirigidas al estudio y al aprendizaje, así como al análisis de sus propias motivaciones de estudio y aprendizaje, los items o elementos tienen un cierto efecto de espejo o hilo conductor que sirve para apreciar alguna dimensión abstracta cuya significación debe ser elaborada y contrastada, en términos que van más allá del mismo contenido teórico de esos elementos; b) por otra parte, es preciso relacionar las dimensiones del CDPFA con otras medidas o instrumentos de medida de tipo cognitivo, actitudinal o de rendimiento académico (*validez predictiva*) y, a su vez, con otras investigaciones realizadas en contextos educativos diferentes a los nuestros.

Es obvio que no disponemos de todos estos datos para hallar la validez del CDPFA

y poder contrastarla con otras investigaciones realizadas con esta Escala, aunque creemos que puede ser suficiente el análisis de la validez factorial y de constructo que presenta (tabla 6).

La estructura factorial y consistencia interna de la Escala CDPFA presenta una solución factorial de 6 factores o dimensiones que explican un total del 35.13 por ciento de la varianza explicada (Véanse la tabla 4 y tabla 5). Se considera baja la varianza total y, por ello, debemos mejorar la redacción de los items y ampliar la muestra. Sin embargo, para el cometido que este instrumento posee en esta investigación, se consideran suficientes, tanto los coeficientes de fiabilidad como de validez.

TABLA 6. Estructura factorial de la ESCALA C.D.P.F.A.: "cf" = carga factorial de cada ítem. VP = valores propios de los factores, %VE. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. %VT: Varianza total Escala

FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		FACTOR V		FACTOR VI	
Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"
31	.62	60	.71	44	.61	63	.72	50	.65	18	.57
30	.62	66	.67	39	.56	64	.63	46	.58	20	.50
29	.57	58	.65	24	.49	61	.62	49	.40	21	.49
45	.55	57	.63	34	.46	62	.60			22	.44
33	.49	67	.58	38	.46	65	.55			19	.43
36	.48	69	.57	23	.42					17	.37
40	.47	59	.50	25	.42					68	.34
43	.44	54	.39	42	.40						
32	.42	37	.34								
48	.42	53	.31								
52	.39										
51	.39										
41	.36										
VP	7.06	3.13		2.79		2.35		1.89		1.72	
%VE	13.08	5.81		5.17		4.36		3.50		3.19	
%VT	35.13										

Las saturaciones factoriales inferiores a .30 se han omitido.

Si pasamos al análisis de la estructura factorial, observamos que su composición es de 6 fac-

tores claramente definidos tal como se señala en la tabla 7. Pasamos a detallar cada uno de ellos:

TABLA 7: Características y propiedades psicométricas del Cuestionario CDPFA: *Cuestionario de Datos Personales, Familiares y Académico-Ambientales (Alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO).* Resumen de la Estructura Factorial e Índices de Fiabilidad del CDPFA.

Subescalas	Items	Alfa de Cronbach
Factor I: Condiciones de Estudio y Ambiente Familiar	31, 30, 29, 45, 33, 36, 40, 43, 32, 48, 52, 51, 41.	.78
Factor II: Motivaciones y Metas orientadas al Aprendizaje	60, 66, 58, 57, 67, 69, 59, 54, 37, 53	.79
Factor III. Apoyo de la Familia al Estudio del Alumno	44, 39, 24, 34, 38, 23, 25, 42	.67
Factor IV: Motivaciones y Metas de Refuerzo Social orientadas al yo	63, 64, 61, 62, 65	.72

Factor V: Familia y Refuerzo de Notas Escolares (Rendimiento Escolar)	65, 40, 46	.52
Factor VI: Concepciones de Fracaso Escolar	49, 18, 20, 21, 22, 19, 17	.54

El factor I (*Condiciones de estudio y ambiente familiar*) integra dos tipos de constructos definidos: a) uno, el que hace relación con las condiciones materiales de estudio y trabajo de los alumnos de Educación secundaria de Galicia en sus propias casas en las que viven (disposición de un lugar fijo de estudio, condiciones de luminosidad, recursos instrumentales de consulta y apoyo al estudio y, b) otro, el que se relaciona con las ayudas y apoyos que el alumno recibe directamente de su familia (ayuda particular en sus tareas de estudio, si acuden al centro para interesarse por su evolución en el rendimiento, si hacen o no comparaciones de sus notas con las de otros compañeros, si sus padres creen que el/hijo o hijo/os tienen suficiente capacidad para sacar adelante sus estudios...).

El factor II (*Motivaciones y metas orientadas al aprendizaje*) integra un único constructo que en su conjunto va dirigido a explicar las motivaciones existentes en el alumnado hacia el logro y hacia la adquisición de la competencia y calidad en el aprendizaje (Hayamizu y Weiner, 1991) de modo que lo que les importa es aprender para ser más competentes y aumentar sus conocimientos para desempeñar en el futuro un trabajo con garantías (véanse los contenidos de los ítems del factor II en la tabla 6 y Anexo 1).

El factor III (*Apoyo de la familia al estudio del alumno*) integra aquellos ítems que se reclacionan con las exigencias y ayudas de la familia al proceso de aprendizaje de los hijos. Aquí se integran contenidos que hacen referencia a si se adquieren periódicos con regularidad, si se interesan los padres por los deberes de los hijos, si se distribuye el tiempo adecuadamente para el estudio, si se leen periódicos o se escuchan informativos de

radio, si los padres les sugieren materiales alternativos para realizar los deberes en casa, etc. Es un factor que evalúa la ayuda familiar y la iniciativa cultural del alumno.

El factor IV (*Motivaciones y metas de refuerzo social orientadas al yo*) describe aquellas conductas del alumno que buscan el refuerzo social externo y la aprobación por parte de la familia y compañeros. Es un factor diferente al II. Resulta ser el factor que Hayamizu y Weiner (1991) distinguen como de *metas/motivaciones orientadas al refuerzo social y al yo*. Aquí se integran contenidos que dicen relación con las percepciones de los alumnos en función de los esfuerzos realizados en su trabajo escolar. Por ejemplo, se esfuerzan porque desean que se les apruebe y les digan lo inteligentes que son, para ser valorados y alabados socialmente y porque desean obtener algún tipo de recompensa.

El factor V (*Familia y refuerzo de las notas escolares-Rendimiento*) lo integran aquellos contenidos que están claramente orientados al refuerzo de las notas o del rendimiento. En general se pone de manifiesto aquí que los padres suelen elogiar a los hijos ante las buenas notas, cuando consideranles consideran de los mejores de la clase y cuando se sienten satisfechos con el rendimiento.

El factor VI (*Concepciones de Fracaso Escolar por parte del alumnado de Ed. Secundaria*). Integran este factor un total de siete ítems que tienen constructos semejantes y que hacen referencia a la forma de entender el *concepto de fracaso escolar* por parte de los alumnos. Oscilan los conceptos entre no saber suficientemente las materias, aunque se aprueben; cuando la escuela sirve de muy poco o nada para la vida, cuando se repite

curso, cuando no se alcanzan las calificaciones que se merecen o cuando se suspenden una o más de una asignatura.

Para un análisis más detallado de la estructura factorial y la consistencia interna de la Escala CDPFA consúltese el Anexo 1 que se incluye al final de este trabajo. Allí se observará que se exponen todos los ítems de la Escala con sus correspondientes factores, la comunalidad de cada ítem o elemento en cada dimensión/factor, así como las saturaciones factoriales, la varianza explicada de cada factor, del total de la Escala, el *alfa* de Cronbach de cada factor y del total de la Escala, a la vez que se incluyen los índices de fiabilidad por el procedimiento de pares/impares.

B/ Características y propiedades psicométricas del Cuestionario/Escala CEPA (Cuestionario de Evaluación de los Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria).

ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD Y ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CEPA

Se incluyen en este apartado las *soluciones factoriales* (véanse las tablas 8 y 9 con las saturaciones factoriales, valores propios de cada Factor, varianza explicada de cada Factor y varianza total de la Escala), efectuadas con el CEPA en las Muestra del Alumnado de Educación Secundaria de Galicia que hemos utilizado para el análisis de la fiabilidad y estructura factorial del Cuestionario o Escala. Del mismo modo se incluye la tabla (ver tabla 8) de análisis de fiabilidad (coeficientes *alfa* de Cronbach) de cada Factor y de la Escala total.

Fiabilidad

El coeficiente *alfa* total de la Escala CEPA (con límite a 6 factores ver Anexo 2) es de .80; con límite a 9 factores es, también, de .80 y, sin límite de factores es de .87) lo que nos

indica que se puede considerar un coeficiente muy aceptable. En las dimensiones o subescalas nos encontramos con coeficientes de .85, .52, .58, .56, .40 y .26. para 6 factores y de .86, .53, .59, .48, .35, .35, .37 y .40 para 9 factores. (ver tabla 8 y Anexo 2).

Se han realizado varios análisis de fiabilidad comparativos de la Escala CEPA con otras muestras que hemos obtenido a nivel de España, Galicia y con alumnado de Puerto Rico (Barca, 1999b). Se ha comprobado que, en todas las muestras analizadas, la fiabilidad del CEPA es, en términos generales, satisfactoria en cuanto a los coeficientes *alfa* obtenidos en el total de la Escala. Por dimensiones o subescalas los coeficientes descienden, por lo que necesitamos de un mayor número de datos para poder contrastarlos en el futuro con los obtenidos por nosotros en el año 1999.

En todo caso disponemos, a partir de una investigación reciente realizada en con alumnos de Educación Secundaria de Portugal, de datos que nos confirman lo que acabamos de señalar. Si comparamos las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las Subescalas y Escalas del CEPA con otros resultados obtenidos recientemente procedentes de una investigación realizada en Portugal, obtenemos unos resultados que pueden ser importantes para confirmar la consistencia interna y la fiabilidad del CEPA.

En la tabla 9 podemos ver los resultados obtenidos por nosotros (Barca, 1999b) y por Sales Luis Rosario y S. Almeida (1999) con estudiantes de Educación Secundaria de Portugal (área de Lisboa). Observaremos la existencia de una alta correlación en las puntuaciones obtenidas en todas las Subescalas y Escalas del CEPA, sobre todo con los datos de Sales Luis Rosario y S. Almeida. Si tenemos en cuenta los *Enfoques*, observamos que existe un paralelismo lineal entre los datos obtenidos por nosotros, tanto en la muestra de España como en la de Galicia y los datos obtenidos en la muestra de alumnos de

Educación Secundaria de Portugal. Quizás, las leves diferencias vienen en la adopción de Enfoques Superficiales por parte del alumnado de España y Galicia (3.29, 3.26), ligeramente superiores a los alumnos portugueses (3.09), respectivamente. Sólo insistir que hay unas diferencias levemente superiores en los alumnos de las muestras de España y Galicia

en relación con el alumnado de Secundaria de Portugal en la adopción de *Enfoques Superficiales de Aprendizaje* cuando abordan las tareas de estudio en sus situaciones educativas formales. En los *Enfoques Profundos y de Logro* hay unas leves diferencias, obteniendo, también, los alumnos de España y Galicia puntuaciones ligeramente superiores.

TABLA 8 : Características y Propiedades Psicométricas de la Escala CEPA (6 Factores)
Coefficientes de fiabilidad de la Escala CEPA-Galicia (Límite a 6 Factores). Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.

FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		FACTOR V		FACTOR VI	
Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²	Item	R ²
9	.48	4	.15	29	.24	19	.13	15	.08	28	.02
31	.44	22	.14	35	.17	14	.13	33	.03	16	.02
27	.36	34	.07	26	.08	17	.15	21	.08		
13	.41			24	.14			11	.13		
7	.34			23	.10			6	.12		
3	.23			5	.08						
2	.36										
30	.31										
31	.27										
20	.28										
12	.26										
8	.09										
18	.23										
36	.23										
ALFA	.85	.52		.58		.56		.40		.26	
Alfa Total Escala:	.80										

TABLA 9 : Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de las Subescalas y Escalas de Enfoques de Aprendizaje (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje-CEPA) a partir de los datos de investigación aportados por Barca (1999) en muestras del alumnado de Educación Secundaria de diferentes comunidades autónomas de España, de Galicia y Puerto Rico y una muestra de estudiantes de Educación Secundaria de Portugal, según los datos aportados por Sales Luis Rosario y Almeida (1999).

	(1) España		(2) Galicia		(3) Puerto Rico		(4) Portugal	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Motivación Superficial	3.61	.70	3.54	.74	4.08	.42	4.27	.75
Estrategia Superficial	2.97	.69	2.97	.66	2.19	.56	2.59	.76
Motivación Profunda	3.52	.71	3.46	.67	2.35	.59	3.70	.67
Estrategia Profunda	3.09	.68	3.02	.64	2.27	.53	3.26	.70
Motivación de Logro	3.19	.70	3.15	.65	2.90	.56	3.55	.88
Estrategia de Logro	3.33	.73	3.23	.75	2.56	.62	3.21	.87

Enfoque Superficial	3.29	.53	3.26	.53	3.13	.32	3.09	.63
Enfoque Profundo	3.30	.60	3.24	.55	2.30	.43	3.24	.47
Enfoque de Logro	3.26	.60	3.19	.58	2.73	.48	3.17	.63

-
- (1) Datos del CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje) procedentes de la investigación realizada por A. Barca (1999) en una muestra (N = 1.756) de estudiantes españoles de Educación Secundaria (ESO).
- (2) Datos del CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje) procedentes de la investigación realizada por A. Barca (1999) en una muestra (N = 393) de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de la comunidad autónoma de Galicia.
- (3) Datos del CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje) procedentes de la investigación realizada por A. Barca (1999) en una muestra (N = 171) de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Puerto Rico (áreas de San Juan y Ponce).
- (4) Datos del CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje) procedentes de la investigación realizada por Sales Luis Rosario y Almeida (1999) en una muestra (N = 558) de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Portugal (área de Lisboa).
-

Validez

En relación con el análisis de la validez remitimos a la lectura del apartado VI (6.2) del *Manual de Evaluación de los Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria (Escala CEPA)* (Barca, 1999b). Allí se hace un análisis en profundidad del tema de la validez utilizando varios procedimientos. Se halla la validez factorial, de constructo y a la predictiva.

Un ejemplo de validez predictiva puede ser la comparación con un criterio externo que evalúe aquellos componentes de conducta que el instrumento, en este caso el CEPA, dice o pretende evaluar. Para ello disponemos de criterios externos con los que se pueden hacer los análisis adecuados para la obtención de los índices de correlación necesarios y poder comprobar, así, los niveles de confianza de las diferencias significativas. Los resultados obtenidos, como se puede comprobar en las tablas 9 y 10 han sido plenamente satisfactorios. De estos datos y resultados debemos tener en cuenta varios aspectos relevantes que son especialmente significativos:

a) En primer lugar, hay que decir que los índices de correlación obtenidos, a partir de las **puntuaciones medias de las Subescalas de Motivos, Estrategias y de la Escala de Enfoques** en relación con las **puntuaciones medias del rendimiento**

académico de los alumnos de la muestra de Galicia, en su mayor parte, **son significativos** (la nota media global —rendimiento— es el resultante/producto de una sencilla media aritmética que han realizado los propios sujetos/alumnos en el momento de cumplimentar el CEPA). Estos mismos resultados, con muy ligeras diferencias, se obtienen a partir de los datos procedentes de la investigación realizada por Sales Luis Rosario y S. Almeida (1999) con una muestra representativa de alumnos de Educación Secundaria de Portugal (áreas de Lisboa).

- b) Obsérvese que existe una *correlación significativa* entre las Subescalas (Motivos y Estrategias), Escalas (Enfoques) y los Resultados o Rendimiento medio Académico de los alumnos de las muestras, tanto de Galicia como de Portugal (ver tabla 10).
- c) A estas dos *reglas generales* que pueden comprobarse a partir de la tabla 10, hay que hacer la excepción de las puntuaciones obtenidas en la Estrategia Superficial y el Enfoque Superficial que, en la muestra de Galicia, los valores son negativos ($r = -.21$, $r = -.02$) *lo que significa*, y este punto es muy importante, *que las opciones del alumnado por adoptar estrategias superficiales en sus procesos de aprendizaje están asociadas al bajo rendimiento*

escolar. Sin embargo, las opciones del alumnado por la utilización de **Enfoques de Aprendizaje Profundos y de Logro** van siempre asociadas a un buen rendimiento académico-escolar, puesto que las correla-

ciones son todas ellas positivas y significativas. Obsérvese cómo, de nuevo, estos resultados coinciden con los datos aportados por la investigación de Sales Luis Rosario y S. Almeida (1999).

TABLA 10: Resultados de los índices de correlaciones (Pearson) entre las Subescalas, Escalas de Enfoques de Aprendizaje (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Aprendizaje-CEPA) y la calificación media final (Rendimiento Académico) de alumnos de Educación Secundaria, a partir de los datos de investigación aportados por Barca (1999b) en muestras del alumnado de Educación Secundaria de Galicia y una muestra de estudiantes de Educación Secundaria de Portugal (área de Lisboa), según los datos aportados por Rosario y Almeida (1999).

	(1) Galicia Calificación media final y global de Ed. Secundaria Rendimiento	(2) Portugal Calificaciones media final y global de Ed. Secundaria Rendimiento
<i>SUBESCALAS</i>		
Motivación Superficial	.18**	.03
Estrategia Superficial	-.21**	-.19**
Motivación Profunda	.28**	.09*
Estrategia Profunda	.10*	.21**
Motivación de Logro	.10**	.20**
Estrategia de Logro	.19*	.20**
<i>ESCALAS</i>		
Enfoque Superficial	-.02	-.26**
Enfoque Profundo	.23**	.18**
Enfoque de Logro	.18**	.26**
*p<.05	** p<.01	

- (1) Índices de correlación (Pearson) entre las Subescalas y Escalas del CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje) y el **rendimiento académico**, a partir de la investigación realizada por A. Barca (1999b) en una muestra (N = 393) de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de la comunidad autónoma de Galicia.
- (2) Índices de correlación (Pearson) entre las Subescalas y Escalas CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje) y el **rendimiento académico**, a partir de la investigación realizada por Rosario y Almeida (1999) en una muestra (N = 558) de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Portugal (área de Lisboa).

d) Por otra parte, además, (véase la tabla 11) estos datos coinciden con los que aporta Biggs (1979, 1990) y con la teoría nuclear que fundamenta la validez de la Escala CEPA. Se observará que los coeficientes alfa son similares en las muestras que se comparan (para una mayor información, consúltese Barca, 1999b, apdos. 6, 6.1 y 6.2).

e) De lo que queremos informar a los lectores es de que los alumnos que adoptan *enfoques de aprendizaje de tipo profundo-logro* (dedicando tiempo al trabajo personal, utilizando estrategias de comprensión, relacionando, optando a buenas calificaciones, utilizando estrategias de lectura comprensiva, organizando los recursos

técnicos —ampliando lecturas, buenos *apuntes*, organizados y llevados al día—, utilizando debidamente el espacio y el tiempo, en definitiva, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje, etc.) obtienen buenos resultados académicos (buen rendimiento). Sin embargo, la adopción de los enfoques superficiales que caracteriza a aquellos alumnos que sólo

estudian para aprobar con los requisitos mínimos exigibles y utilizando las estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos, esta adopción de enfoques superficiales conducen a la obtención de resultados académicos (rendimiento) negativos o bajos.

Tabla 11: Valores de los resultados de consistencia interna del CEPA por muestras (España: N= 1.852; Galicia: N=390; Puerto Rico: N=180)(Barca, 1999b) *Y* *PQ* de J. Biggs (1987c)

<i>Subescalas Escalas y Compuestos</i>	Coefficientes Alfa de Cronbach				
	*España (N=1.852)	*Galicia* (N=390)	Puerto Rico (N= 180)	Biggs (1987c)	
				<i>14 años 11 años</i>	
<i>SUBESCALAS</i>					
Motivación Superficial	.58	.60	.16	.46	.45
Estrategia Superficial	.56	.49	.47	.51	.55
Motivación Profunda	.65	.57	.50	.56	.54
Estrategia Profunda	.61	.55	.40	.67	.65
Motivación de Logro	.55	.44	.48	.68	.67
Estrategia de Logro	.66	.68	.17	.67	.73
<i>ESCALAS</i>					
Enfoque Superficial	.60	.67	.35	.60	.60
Enfoque Profundo	.75	.68	.59	.76	.73
Enfoque de Logro	.72	.68	.53	.77	.78
<i>COMPUESTOS</i>					
Profundo-Logro	.79	.76	.64	--	--
Superficial-Logro	.49	.48	.40	--	--
<i>Total Alfa CEPA</i>	.83	.81	.67	--	--

Aparte de estos datos a los que acabamos de hacer referencia, debemos señalar que todos los resultados obtenidos de los coeficientes son satisfactorios. Se incluyen a continuación las tablas de la validez de constructo utilizando el análisis factorial de componentes principales (tabla 12). Se observa que la varianza total de la Escala es de 42.32 % (límite a 6 factores) y de un 52.01% para 9 Factores (ver Anexo 2). El

factor I es el que delimita los componentes motivacionales (Superficial, Profundo y Logro y la Estrategia de Logro; por lo tanto, en el factor I estaría integrado el Enfoque Profundo-Logro. Los factores II y VI definen el componente de Estrategia Superficial. El factor III delimita la Estrategia Profunda y por último, los factores IV y V definen la Motivación de Logro y Estrategia de Logro.

Tabla 12: Características y Propiedades Psicométricas de la Escala CEPA.

Estructura factorial del CEPA.: "cf" = carga factorial de cada ítem. VP = valores propios de los factores, % Var. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. %VT: Varianza total explicada.

FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		FACTOR V		FACTOR VI	
Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"	Item	"cf"
9	.74	4	.67	29	.70	19	.59	15	.59	28	.61
31	.67	22	.65	35	.58	14	.56	33	.53	16	.53
27	.64	34	.44	26	.53	17	.49	21	.53		
13	.64			24	.47			11	.43		
7	.63			23	.44			6	.40		
3	.61			5	.33						
2	.60										
30	.58										
30	.55										
20	.49										
12	.41										
8	.35										
18	.34										
36	.34										
VP	6.41		2.65		2.18		1.53		1.23		1.12
%VE	17.80		7.37		6.07		4.26		3.42		3.38
% VT: Varianza total Escala (6 Factores): 42.32											

Las saturaciones factoriales inferiores a .30 se han omitido

Los Enfoques estarían delimitados por los factores I, II y VI para el Enfoque Superficial, por los factores I y III para el Enfoque Profundo y por los factores I y V para el Enfoque de Logro. Los compuestos estarían representados por los factores I, III y V para el Profundo-Logro y por el I y V para el compuesto Superficial-Logro (véanse tablas correspondientes en el Anexo 2).

COMPROBACION DE OBJETIVOS Y CONTRASTE DE HIPOTESIS

Reordemos que las preguntas que nos hacíamos al inicio de este trabajo, dirigidas a la comprobación del objetivo general que intentamos lograr, giraban en torno a tres cuestiones básicas: a) sobre la relaciones existentes entre el rendimiento académico de los hijos (13-16 años) en edades de Educación

Secundaria y las interacciones y ayudas recibidas de la familia y, en caso de que existan correlaciones entre estas variables, nos preguntábamos si son realmente significativas y relevantes en la mejora del rendimiento académico; b) además queríamos saber cómo son este tipo de ayudas y qué relación guarda estas tipologías de ayudas con el rendimiento y, por último, c) si los enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias) que adopta el alumnado de Educación Secundaria inciden en el rendimiento académico.

En relación con las dos primeras cuestiones diremos que, en efecto, las ayudas que reciben los hijos, en sus aprendizajes, por parte de la familia son relevantes y significativas.

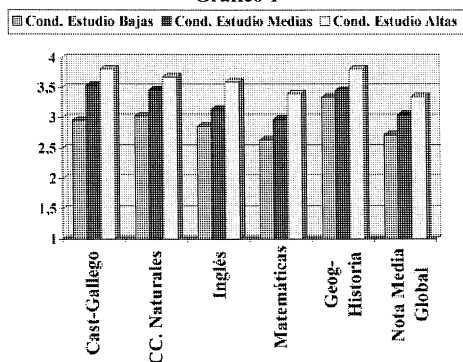
Brevemente pasaremos a analizar los resultados obtenidos en relación con estas

dos primeras cuestiones planteadas que significan la hipótesis central del trabajo. Pero, al mismo tiempo, deben consultarse las tablas y gráficos que se incluyen dos páginas adelante (véanse: gráfico 1 y tablas 13, 14, 15, 16, 17, 18).

2. CONDICIONES DE ESTUDIO Y AMBIENTE FAMILIAR

Aplicando el análisis *Cluster*, se ha procedido a la obtención de varios grupos o *clusters*. Así, se ha clasificado al total de los sujetos de la muestra (Muestra de Galicia: N = 393) en tres categorías de alumnos según su rendimiento académico: rendimiento alto, medio y bajo.

Gráfico 1



A/ Se ha comprobado que los alumnos de los grupos o *clusters* correspondientes a las categorías de rendimiento escolar alto y medio, teniendo en cuenta todas las materias y su nota media final, mantienen una correlación positiva y significativa con el Factor 1 del CDPFA (**Condiciones de estudio y ambiente familiar**) que integra, como veíamos más arriba, dos tipos de constructos definidos: a) uno, que está en relación con las condiciones materiales de estudio y trabajo de los alumnos de Educación Secundaria de Galicia en sus propias casas en las que viven (*disposición de un lugar fijo de estudio, condiciones de luminosidad, recursos instrumentales de consulta y apoyo al estudio*) y, b) otro, el que se relaciona con las ayudas y apoyos que el alumno recibe directamente de su

familia (*ayuda particular en sus tareas de estudio, si acuden al centro para interesarse por su evolución en el rendimiento, si hacen o no comparaciones de sus notas con las de otros compañeros, si sus padres creen que el/hijo o hijo/os tienen suficiente capacidad para sacar adelante sus estudios...*).

En este caso cuando estas condiciones son *altas (buenas) o de tipo medio*, es decir, cuando se les proporcionan unas condiciones para el estudio en familia medianamente dignas en unos términos medios o altos; se insiste, con esta condición, el rendimiento de los alumnos es, también, bueno o muy bueno. Por lo tanto, hay una correlación positiva y significativa entre las condiciones buenas de estudio y el buen rendimiento académico. Al contrario: la categoría de alumnos con *bajos rendimientos escolares* obtiene correlaciones positivas y significativas con las *malas condiciones de estudio en la familia* (Véase gráfico 1 para visualizar lo que estamos afirmando).

B/ Se ha realizado, además, un análisis de varianza (ver tablas 13-18: $F=5.61^{**}$; $F=6.67^{**}$; $F=6.88^{**}$; $F=11.67^{**}$; $F=3.15$ (ns) y $F=3.95^{*}$: Rendimiento Global) para poder contrastar estos resultados que acabamos de comentar. Se concluye que las condiciones familiares de estudio *tienen siempre efectos sobre el rendimiento escolar en la línea que acabamos de apuntar y en, este caso, el rendimiento abarca todas las materias del currículum del alumno, excepto la asignatura de Geografía e Historia (área de Ciencias Sociales), materia sobre la que no se observan efectos ni diferencias significativas entre los grupos de alumnos o clusters.*

C/ Si aplicamos la *prueba de Scheffe* para comprobar el nivel de significatividad de las diferencias *entre los grupos de alumnos de alto, medio y bajo rendimiento* y las condiciones de estudio (buenas, medias y malas-bajas) del alumnado en sus familias (véase en las tablas de análisis de varianza con *prueba Scheffe*: tablas 13-18) — obsérvese en las

tablas que nos referimos los grupos 1, 2 y 3 y sus puntuaciones medias estadísticas (Medias) obtenidas en la escala tipo Likert (1-5)—, insistimos, entre estos grupos existen siempre diferencias significativas ($p < .05$ y $p < .01$) y, a su vez, existen diferencias significativas entre las diferentes condiciones familiares de estudio del alumnado de Educación Secundaria en Galicia. Si consideramos las puntuaciones medias de los distintos grupos, comprobaremos que entre los *clusters* de alumnos con rendimientos académicos altos y

medios existen diferencias significativas con los de rendimientos académicos bajos.

Lo mismo podemos decir cuando el análisis se hace a partir del criterio *Familia y Condiciones de Estudio*: las buenas/altas y medias condiciones de estudio facilitan el buen rendimiento académico y, al contrario, las bajas condiciones afectan al bajo rendimiento académico (véanse de nuevo las tablas de análisis de varianza y prueba *Scheffe*: 13-18 que se incluyen a continuación).

TABLA 13. ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento en CC. Naturales

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-REND.CC.NAT.					
Entre grupos	2	25,93	12,96	5,61	,003**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	117	3,03	1,63	,151	
Grupo 2 (Cond. Medias)	155	3,46	1,42	,114	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	120	3,68	1,52	,139	
Total	392				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

PRUEBA DE SCHEFFE		G	G	G
Media	Cond. Estudio y Familia	r	r	r
		p	p	p
		1	2	3
3,03	Grupo 1			
3,46	Grupo 2			
3,68	Grupo 3	*		

TABLA 14. ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento Matemáticas.

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN MATEMATICAS (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-MATEMATICAS					
Entre grupos	2	34,26	17,13	6,67	,001**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	117	2,64	1,54	,142	
Grupo 2 (Cond. Medias)	155	2,98	1,65	,132	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	120	3,40	1,58	,145	
Total	392				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		<i>G G G</i>
Media	Perfil/ Cond. Estudio/Fam.	<i>r r r</i> <i>p p p</i> <i>1 2 3</i>
2,64	Grupo 1	
2,98	Grupo 2	*
3,40	Grupo 3	*

TABLA 15: ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento en Leng. Inglesa

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN LENGUA INGLESA (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-REND. L. ING.					
Entre grupos	2	33,31	16,65	6,88	,001**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	117	2,86	1,56	,145	
Grupo 2 (Cond. Medias)	155	3,14	1,56	,125	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	119	3,60	1,53	,140	
Total	392				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		<i>G G G</i>
Media	Cond. Estudio y Familia	<i>r r r</i> <i>p p p</i> <i>1 2 3</i>
2,86	Grupo 1	
3,14	Grupo 2	
3,60	Grupo 3	*

TABLA: 16. ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento en Cast.-Gallego

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO LENG. CAST-LENG-GALLEGA (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-REND.CC.NAT.					
Entre grupos	2	44,86	22,43	11,63	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	117	2,96	1,41	,130	
Grupo 2 (Cond. Medias)	155	3,54	1,39	,111	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	120	3,81	1,35	,124	
Total	392				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
		r	r	r
Media	Cond. Estudio	p	p	p
	y Familia	1	2	3
2,96	Grupo 1			
3,54	Grupo 2	*		
3,81	Grupo 3	*		

TABLA: 17. ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento en Geog.-Historia

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
 VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO GEOGRAFIA E HISTORIA/CC. SOCIALES (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-REND. GEO/HIST.					
Entre grupos	2	14,95	7,47	3,15	,043
(ns)*	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	117	3,34	1,64	,152	
Grupo 2 (Cond. Medias)	155	3,45	1,57	,126	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	120	3,81	1,38	,126	

**No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos.*

TABLA: 18. ANALISIS DE VARIANZA: Condiciones Estudio/Rendimiento Global (ESO)

VARIABLE: C.D.P.F.A.: CONDICIONES DE ESTUDIO Y FAMILIA
 VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO GLOBAL (E.S.O.)

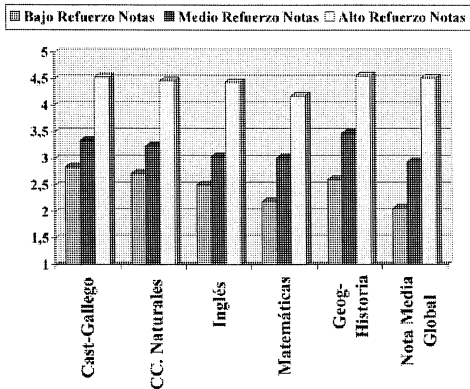
Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
COND.EST-REND. GLOBAL					
Entre grupos	2	23,11	11,55	3,95	,020**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Cond. Bajas)	116	2,72	1,72	,160	
Grupo 2 (Cond. Medias)	154	3,05	1,69	,136	
Grupo 3 (Cond. Buenas/Altas)	120	3,35	1,71	,156	
Total	390				

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
		r	r	r
Media	Condic. Estudio y Familia	p	p	p
		1	2	3
2,72	Grupo 1			
3,05	Grupo 2			
3.35	Grupo 3	*		

2. RFEUERZO FAMILIAR ANTE EL RENDIMIENTO ESCOLAR (NOTAS).

Algo similar ocurre cuando se da el *Refuerzo Familiar ante el Rendimiento Escolar (Notas Escolares) del alumnado de Educación Secundaria de Galicia* (Véase el Gráfico 2). Recordemos que el Factor V del CDPFA (*Familia y refuerzo de las notas escolares-Rendimiento*) lo integran aquellos contenidos que están claramente orientados al refuerzo de las notas o del rendimiento. En general, se pone de manifiesto aquí que los padres suelen elogiar a los hijos ante las buenas notas, cuando les consideran de los mejores de la clase y cuando se sienten satisfechos con el rendimiento y se lo manifiestan.

Gráfico 2



Realizados los análisis *cluster* y los análisis de varianza correspondientes para ver los efectos de esta variable sobre el rendimiento y las posibles diferencias significativas entre los grupos respectivos, se ha observado que:

A) En este caso cuando los refuerzos y las atenciones o consideraciones de la familia son *altas (buenas) o de tipo medio*, es decir, cuando se les proporcionan unas atenciones y reconocimientos a los hijos por el trabajo desarrollado, en definitiva, por el buen rendimiento obtenido; se insiste, con esta condición, el rendimiento de los alumnos es, también, bueno o muy bueno. Por lo tanto, hay una correlación positiva y significativa entre las atenciones y refuerzos de los padres de los

alumnos y el buen rendimiento académico. Al contrario: la categoría de alumnos con *bajos rendimientos escolares* obtiene correlaciones positivas y significativas con las *bajas atenciones o bajos refuerzos de las familias ante el rendimiento* (Véase gráfico 2 para visualizar lo que estamos afirmando).

B/ Se ha realizado, también, el análisis de varianza (ver tablas 19-24) para poder contrastar estos resultados que acabamos de comentar. Se concluye la variable (*Familia y refuerzo de las notas escolares-Rendimiento*) que está integrada por aquellos contenidos que están claramente orientados al refuerzo de las notas o del rendimiento, poniéndose de manifiesto que los padres suelen elogiar a los hijos ante las buenas notas o cuando les consideran de los mejores de la clase y cuando se sienten satisfechos con el rendimiento y se lo manifiestan, insistimos, esta variable *tiene siempre efectos sobre el rendimiento escolar en la línea que acabamos de apuntar, abarcando el rendimiento de todas las materias del curriculum del alumno de Educación Secundaria*.

C/ Cuando aplicamos la *prueba de Scheffe* para comprobar el nivel de significatividad de las diferencias *entre los grupos de alumnos de alto, medio y bajo rendimiento* y los refuerzos/atenciones de las familias ante el rendimiento de los hijos (altos, medios y bajos) (véase en las tablas de análisis de varianza con prueba *Scheffe*: tablas 19-24). Si consideramos las puntuaciones medias de los distintos grupos, comprobaremos que entre los *clusters* de alumnos con rendimientos académicos altos y medios existen diferencias significativas con los de rendimientos académicos bajos. Lo mismo podemos decir cuando el análisis se hace a partir del criterio Familia y Atención/Refuerzo de notas Escolares: las altas atenciones y refuerzos tienen efectos sobre el buen rendimiento académico y, al contrario, las las bajas atenciones o bajos refuerzos afectan al bajo rendimiento académico (véanse de nuevo las tablas de Análisis de Varianza y prueba *Scheffe*: 19-24).

TABLA 19: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS/RENDIMIENTO EN CC. NATURALES

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO CIENCIAS NATURALES (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOTAS-REND.CC.NAT.Cuadrados					
Entre grupos	2	120,27	60,13	32,36	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Alto)	83	2,73	1,42	,156	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	3,24	1,45	,123	
Grupo 3 (Refuerzo Bajo)	69	4,47	1,06	,12	
Total:	291				

* p<,05; ** p<,01

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
Media	Perfil	r	r	r
	Familia-Refuerzo	p	p	p
2,73	Grupo 1	1	2	3
3,24	Grupo 2	*		
4,47	Grupo 3	*	*	

TABLA 20: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS/RENDIMIENTO EN MATEMATICAS

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN MATEMATICAS (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOTAS-REND.MAT.					
Entre grupos	2	148,67	74,33	33,77	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Bajo)	83	2,20	1,42	,156	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	3,02	1,57	,133	
Grupo 3 (Refuerzo Alto)	69	4,18	1,34	,161	
Total:	291				

* p<,05; ** p<,01

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
Media	Perfil/Estilo	r	r	r
	Familia-Refuerzo	p	p	p
2,20	Grupo 1	1	2	3
3,02	Grupo 2	*		
4,18	Grupo 3	*	*	

TABLA 21: ANALISIS DE VARIANZA: TABLA 20: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS/RENDIMIENTO EN LENGUA (EXTRANJERA) INGLES.

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN INGLES (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOTAS-REND.INGLES.					
Entre grupos	2	149,49	74,74	36,39	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Bajo)	83	2,51	1,51	,166	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	3,04	1,55	,131	
Grupo 3 (Refuerzo Alto)	69	4,44	1,02	,123	
Total: 291					

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

PRUEBA DE SCHEFFE

Media	Perfil/Estilo	G	G	G
	Familia-Refuerzo	r	r	r
		p	p	p
		1	2	3
2,51	Grupo 1			
3,04	Grupo 2	*		
4,44	Grupo 3	*	*	

TABLA 22: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS/RENDIMIENTO EN LENGUA CASTELLANA/GALLEGO.

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO LENGUA CASTELLANA/GALLEGO (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOT.-REND.L.CAST/G.					
Entre grupos	2	111,85	55,92	34,80	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Bajo)	83	2,85	1,31	,144	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	3,34	1,36	,115	
Grupo 3 (Refuerzo Alto)	69	4,53	,97	,117	
Total: 291					

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

PRUEBA DE SCHEFFE

Media	Perfil/Estilo	G	G	G
	Familia-Refuerzo	r	r	r
		p	p	p
		1	2	3
2,85	Grupo 1			
3,34	Grupo 2	*		
4,53	Grupo 3	*	*	

**TABLA 23: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO
NOTAS/RENDIMIENTO EN GEOGRAFIA E HISTORIA (CIENCIAS SOCIALES)**

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO GEOGRAFIA/HISTORIA/CC. SOCIALES (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOT.-REND..G/HIST.					
Entre grupos	2	143,38	71,69	35,76	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Bajo)	83	2,61	1,48	,162	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	3,48	1,53	,130	
Grupo 3 (Refuerzo Alto)	69	4,56	1,02	,123	
Total: 291					

* p<,05; ** p<,01

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
Media	Perfil/Estilo	r	r	r
	Familia-Refuerzo	p	p	p
		1	2	3
2,61	Grupo 1			
3,48	Grupo 2	*		
4,56	Grupo 3	*	*	

**TABLA 24: ANALISIS DE VARIANZA: FAMILIA Y REFUERZO
NOTAS/RENDIMIENTO EN MATEMATICAS RENDIMIENTO GLOBAL (ESO).**

VARIABLE: C.D.P.F.A.: FAMILIA Y REFUERZO NOTAS ESCOLARES
VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO MEDIO GLOBAL (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
FAM.REF.NOT.-REND. GLOBAL.					
Entre grupos	2	228,57	114,28	53,58	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Refuerzo Bajo)	82	2,07	1,44	,159	
Grupo 2 (Refuerzo Medio)	139	2,94	1,59	,135	
Grupo 3 (Refuerzo Alto)	68	4,52	1,15	,139	
Total: 289					

* p<,05; ** p<,01

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G	G	G
Media	Perfil/Estilo	r	r	r
	Familia-Refuerzo	p	p	p
		1	2	3
2,07	Grupo 1			
2,94	Grupo 2	*		
4,52	Grupo 3	*	*	

3. APOYO DE LA FAMILIA AL ESTUDIO Y APRENDIZAJE DEL ALUMNO

No se han encontrado efectos y, en consecuencia, no existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos de Educación Secundaria de Galicia en relación con el factor: *Apoyo de la familia al estudio del alumno (Factor III de la Escala CDPFA)*. Esta Subescala o factor integra aquellos ítems que se relacionan con las exigencias y ayudas de la familia al proceso de aprendizaje de los hijos. Aquí se integran contenidos que hacen referencia a si se adquieren periódicos con regularidad, si se interesan los padres por los deberes de los hijos, si se distribuye el tiempo adecuadamente para el estudio, si se leen periódicos o se escuchan informativos de radio, si los padres les sugieren materiales alternativos para realizar los deberes en casa, etc. Es un factor que evalúa la ayuda familiar y la iniciativa cultural del alumno.

Pensemos que esta variable no tiene efectos sobre el rendimiento, quizás por dos cuestiones importantes:

- a) en estas edades del alumnado que abarca la investigación (13-16 años), en plena adolescencia, hay unas tareas evolutivas que deben realizar de cara a ir evolucionando hacia el mundo adulto, por eso existe un fuerte componente de necesidad de identidad personal, de independencia de la familia con todas las ambivalencias que este hecho trae consigo, necesidad de identificación de sí mismos, de ahí que, es posible que las ayudas que pueden recibir de la familia en estas etapas no tienen excesiva significatividad para ellos; más bien, lo que importa es el mundo de sus iguales: compañeros y compañeras que comparten una serie de inquietudes y preferencias lejos de las del mundo adulto y, en consecuencia, lejos de los valores y actitudes del medio familiar;
- b) estos adolescentes se encuentran con un conflicto entre su continua dependencia

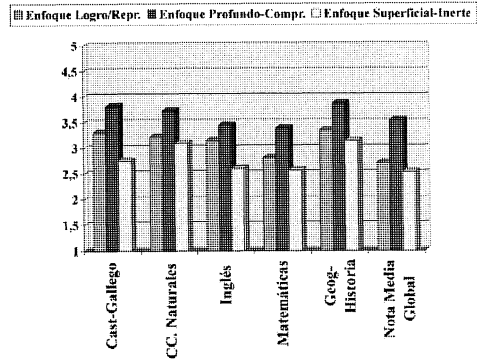
familiar y las nuevas demandas de independencia que reciben. El grado de éxito que logren para la salida de este conflicto radica en la complejidad del entrenamiento previo y cómo se fue alcanzando esa independencia en el seno de la familia y del grupo de iguales. Por eso, los compañeros o grupo de iguales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo psicológico de los adolescentes. La interacción con los compañeros, con sus iguales van a servir de patrones de conducta posteriores y de prototipo de relaciones posteriores adultas. El *grupo*, en estas edades, llega a ser un *valor*, adquiriendo cada vez más importancia hasta los 19-20 años en que se producen cambios e intereses diversos, cediendo la concepción grupal e iniciándose otros periodos nuevos como antesalas del mundo adulto.

Creemos que estas características psicológicas, entre otras posibles que pueden darse, son factores que hacen que cedan mucho las dependencias de las familias, ante las demandas de otros elementos que tienen una mayor influencia en la conducta del alumnado de Educación Secundaria.

4. ENFOQUES DE APRENDIZAJE O ESTILOS DE PROCESAMIENTO DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como ya se apuntaba en páginas anteriores al describir la fiabilidad y validez de la Escala CEPA (véase Barca 1999b) se hallaron, utilizando las técnicas del análisis factorial, en diferentes contextos educativos y por diferentes autores, tres enfoques prototípicos de aprendizaje: *superficial*, *profundo* y *de logro* (Biggs, 1987c; Entwistle 1981, 1987) y cada uno de ellos integrado por una *combinación coherente de motivos y estrategias* estableciéndose órdenes jerárquicos. Por lo tanto, la relación motivo-estrategia está condicionada por el hecho de que los estudiantes, en sus tareas de estudio y aprendizaje, son capaces de interpretar, por una parte, sus propios moti-

Gráfico 3



vos (*qué quiero hacer: motivo*) y, después, son conscientes de sus propios recursos cognitivos en relación con las demandas de las tareas (*cómo voy a hacerlo: estrategias*). En definitiva, esta coherencia motivo/estrategia implica una *actividad de metaaprendizaje* que está implícita en la conducta de estudio que despliega todo sujeto que aprende. Estas combinaciones coherentes y afines de motivo/estrategia y que se realizan por parte de los alumnos que desarrollan y llevan a cabo tareas de aprendizaje, han dado lugar a los *Enfoques de Aprendizaje* que, a su vez, integran cada uno de ellos un *motivo* y una *estrategia* afines.

Nos preguntamos, como hipótesis, si estas formas de abordar el proceso de estudio (Enfoques de Aprendizaje o estilos de Procesamiento del Aprendizaje) tienen efectos sobre el rendimiento académico del alumnado.

A continuación se incluye el gráfico 3 que aporta evidencia de una respuesta muy positiva a la hipótesis planteada. Simplemente a nivel descriptivo, se ha encontrado que los estilos de procesamiento o enfoques de aprendizaje guardan una relación estrecha con influencias directas sobre el rendimiento académico. Obsérvese cómo *los alumnos con enfoques de logro (procesamiento reproductivo o logro)* obtienen rendimientos de tipo medio en todas las materias del currículum; *los alumnos de enfoque profundo (de tipo comprensivo)* obtienen los mejores rendimientos académicos en todas las materias y, finalmente, *los alumnos que adoptan enfoques superficiales (o enfoques de tipo inerte, no significativos, meramente de aprendizaje memorístico-mecánico)* obtienen los rendimientos más bajos en todas las materias del currículum del alumnado de Educación Secundaria.

Explicando con más detalle estos resultados hay que señalar tres puntos que consideramos importantes:

A/ Siguiendo el mismo procedimiento que en los casos anteriores, se ha aplicado el análisis *Cluster* y se ha procedido a la obtención de varios grupos o *clusters*. Se han clasificado al total de los sujetos de la muestra (N = 393) en tres categorías de alumnos según su rendimiento académico: rendimiento alto, medio y bajo. Se ha comprobado que los alumnos de los grupos o *clusters* correspondientes a las *categorías de rendimiento alto y medio*, teniendo en cuenta todas las materias y su nota media final, mantienen una correlación positiva y significativa con la adopción de *Enfoques de Procesamiento o Aprendizaje Profundo y de Logro*. La categoría de alumnos con *bajos rendimientos escolares* obtiene correlaciones positivas y significativas con la adopción de *Enfoques Superficiales de Aprendizaje o de tipo inerte no significativos, meramente de aprendizaje memorístico-mecánico*

B/ Se ha realizado, además, un análisis de varianza para poder contrastar estos resultados que acabamos de comentar. Se concluye que la adopción de los diferentes niveles de Enfoques de Aprendizaje o de procesamiento por parte del alumnado de Educación secundaria *tienen siempre efectos sobre el rendimiento escolar en la línea que acabamos de señalar*.

C/ Si aplicamos la prueba de *Scheffe* para comprobar el nivel de significatividad de las diferencias entre los grupos de alumnos de alto, medio y bajo rendimiento y los grupos

de alumnos con enfoques superficiales, profundos y de logro (véase en las tablas de Análisis de Varianza con Prueba Scheffe: tablas 25-30) — insistimos que debe observarse que, en las tablas 25-30 nos referimos a los grupos 1, 2 y 3 y sus puntuaciones medias estadísticas (Medias) obtenidas en la escala tipo *Likert* (1-5)—, entre estos grupos existen siempre diferencias significativas ($p < .05$ y $p < .01$) y, a su vez, existen diferencias significativas entre los diferentes enfoques de aprendizaje adoptados (superficial-inerte; profun-

do-comprensivo y de logro-reproductivo). Si consideramos las puntuaciones medias de los distintos grupos, comprobaremos que entre los clusters de alumnos con rendimientos académicos altos y medios existen diferencias significativas con los de rendimientos académicos bajos. Lo mismo podemos decir cuando el análisis se hace por *enfoques de aprendizaje*: los de tipo profundo y logro difieren significativamente de los alumnos con enfoques superficiales de aprendizaje (véanse, de nuevo, las tablas 25-30).

TABLA 25: ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO EN CC. NATURALES

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)
 VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES

Fuentes de Variación	G.L.	S.C.	Media	F	Prob.
Entre grupos	2	28,33	14,16	6,22	,002*
Con grupos	386	878,51	2,27		
Total	386	906,85			
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Reprod.)	170	3,22	1,51	,116	
Grupo 2 (Enf. Profundo-Comp)	163	3,73	1,47	,115	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	3,10	1,59	,212	
Total	389				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

PRUEBA DE SCHEFFE		G	G	G
Media	Perfil/Estilo Procesamiento	r	r	r
		p	p	p
3,10	Grupo 3	3	1	2
3,22	Grupo 1			
3,73	Grupo 2	*	*	

TABLA 26: ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO EN MATEMATICAS

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)
 VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN MATEMATICAS

Fuentes de Variación	G.L.	S.C.	Media	F	Prob.
Entre grupos	2	41,27	20,63	8,10	,0004*
Con grupos	386	982,56	2,27		
Total	388	1.023,83			
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Repr.)	170	2,81	1,60	,122	
Grupo 2 (Enf. Profundo.Comp)	163	3,39	1,53	,120	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	2,57	1,73	,232	
Total	389				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G G G
Media	Perfil/Estilo	r r r
Procesamiento	3 1 2	p p p
2,57	Grupo 3	
2,81	Grupo 1	
3,39	Grupo 2	* *

TABLA 27. ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLES)

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN LENGUA EXTRANJERA/INGLES

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
REND.INGLES					
Entre grupos	2	30,57	15,28	6,31	,002**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Reprod.)	170	3,15	1,52	,116	
Grupo 2 (Enf. Profundo-Comp)	163	3,45	1,54	,121	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	2,60	1,57	,079	
Total	389				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G G G
Media	Perfil/Estilo	r r r
	Procesamiento	p p p
2,60	Grupo 3	3 1 2
3,15	Grupo 1	
3,45	Grupo 2	*

TABLA 28. ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO EN CASTELLANO-GALLEGO

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO CASTELLANO-GALLEGO

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
REND.CAST-GALLEGO					
Entre grupos	2	52,98	26,49	13,87	,000**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Reprod.)	170	3,31	1,38	,106	
Grupo 2 (Enf. Profundo-Comp)	163	3,82	1,36	,106	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	2,75	1,43	,191	
Total	389				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

<i>PRUEBA DE SCHEFFE</i>		G G G
Media	Perfil/Estilo	r r r
	Procesamiento	p p p
2,75	Grupo 3	3 1 2
3,31	Grupo 1	*
3,82	Grupo 2	* *

TABLA 29. ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO EN GEOGRAFIA E HISTORIA (CIECIAS SOCIALES)

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO EN GEOGRAFIA/HISTORIA/CC. SOCIALES

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
REND.GEOG/HIST/CC.S.					
Entre grupos	2	32,65	16,32	7,08	,001**
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Reprod.)	170	3,35	1,52	,117	
Grupo 2 (Enf. Profundo-Comp)	163	3,87	1,45	,114	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	3,14	1,65	,221	
Total	389				

* p<,05; ** p<,01

PRUEBA DE SCHEFFE		G	G	G
Media	Perfil/Estilo Procesamiento	r	r	r
3,14	Grupo 3	p	p	p
3,85	Grupo 1	3	1	2
3,87	Grupo 2	*	*	

TABLA 30. ANALISIS DE VARIANZA: ENFOQUES DE APRENDIZAJE/RENDIMIENTO GLOBAL (ESO).

VARIABLE: ESTILO/PERFIL DE PROCESAMIENTO/ENFOQUE DE APRENDIZAJE (CEPA)

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO GLOBAL (E.S.O.)

Fuentes de Variación	G.L.	Suma de Cuadrados	Media	F	Prob.
RENDIMIENTO GLOBAL/ESO					
Entre grupos	2	73,00	36,50	13,04	,000
	N	Media	D.T.	Error típico	
Grupo 1 (Enf. Logro-Reprod.)	169	2,71	1,72	,132	
Grupo 2 (Enf. Profundo-Comp)	162	3,54	1,62	,127	
Grupo 3 (Enf. Superficial-Inert)	56	2,53	1,66	,222	
Total	389				

* p<,05; ** p<,01

PRUEBA DE SCHEFFE		G	G	G
Media	Perfil/Estilo Procesamiento	r	r	r
2,53	Grupo 3	p	p	p
2,71	Grupo 1	3	1	2
3,54	Grupo 2	*	*	

SINTESES FINAL Y CONCLUSIONES: HACIA LA BUSQUEDA DE INDICADORES PARA UN ANALISIS CAUSAL

I. ESCALAS CDPFA Y CEPA

Trataremos de hacer una síntesis final de los datos de este estudio, adelantando unas conclusiones a partir de los resultados que hemos obtenido para terminar con una propuesta sobre los principales indicadores o indicios que consideramos relevantes para el planteamiento de un modelo causal del rendimiento académico del alumnado en los niveles escolares de la Educación Secundaria (13-16 años). Esta síntesis final se centrará en dos bloques de datos que ya conocemos a partir de la información de la que se dispone.

Diremos, antes, que este estudio responde a una parte inicial de un proyecto de investigación (Proyecto FEDER-98) que estamos realizando en la actualidad. De hecho, responde a un tipo de trabajo piloto de esta investigación que abarca una serie de subáreas que tendrán un tratamiento diferenciado. Por eso, los datos que aquí se presentan pueden ser parcialmente modificados con otros datos que, en próximas fechas, formarán parte de una base más amplia a partir de la cual podremos corroborar la información y resultados que se han obtenido hasta aquí o bien podrán modificarse en el futuro. Sirva, pues, este adelanto de resultados como introducción del carácter exploratorio que posee este estudio. No obstante se conocen ya importantes resultados a los que hemos hecho referencia y que intentaremos sintetizar a continuación.

Por otra parte, los instrumentos que hemos utilizado (las Escalas CDPFA y CEPA) disponen de una fiabilidad satisfactoria, aunque podría ser mejorable, quizás hasta llegar a .90; sin embargo, la *validez* puede y debe ser contrastada con otros instrumentos de medida semejantes y por otros estudios posteriores

que se están abordando en estos momentos. Las varianzas explicadas de las Escalas ronda el 50% y puede ser mejorada a partir de ampliación de muestras y refinamiento en la redacción de algunos ítems que ya sabemos que guardan ciertas ambigüedades (véanse Anexos 1 y 2). Para este cometido invitamos desde aquí a cuantos investigadores deseen aportar datos y sugerencias en esta dirección para la ampliación de la base de datos de la Escala CEPA, independientemente de las tesis doctorales que se están preparando en la actualidad sobre este tema.

II. CONCLUSIONES: APORTACIONES MAS RELAVANTES

Como decíamos, haremos una síntesis final de las aportaciones en dos bloques: uno, que hace referencia a aquellas *variables de tipo familiar, académicas y escolares del alumno* y, otro bloque estará relacionado con las aportaciones de carácter procesual, es decir, al tipo de *enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado* en relación con el rendimiento académico.

Para el primer bloque remitimos al lector a volver a los Cuadros 1 y 2 que se insertan en las primeras páginas de este trabajo. Allí se exponen las principales aportaciones que diversos autores han realizado en relación con las variables de tipo familiar y contextual del alumno y sus influencias sobre el rendimiento.

Para el segundo bloque, haremos a continuación, antes de pasar a la propuesta de nuestras aportaciones, una síntesis de los datos más relevantes que aportan diferentes autores sobre las *variables proceso*, o lo que es lo mismo, sobre los efectos que tienen los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico, entre otras variables de interés.

En este sentido comenzamos por Noel Entwistle (1987), cuando propone el *modelo heurístico del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Señala como fuentes de influencia y deter-

minantes en la adopción de enfoques de aprendizaje y rendimiento académico por parte del alumno los siguientes factores o dimensiones:

- a) *Dimensión que integra las variables personales del alumno*: variables de personalidad, estilos de aprendizaje, capacidades y habilidades cognitivas, conocimientos previos y conceptos.
- b) *Dimensión familiar (hogar)* que integra las siguientes variables: autoconcepto académico, apoyo parental, motivación, presión del grupo de iguales, hábitos de trabajo y aptitudes para el estudio.
- c) *Dimensión instruccional I (profesor)*: nivel, ritmo, estructura y explicación, entusiasmo y comprensión, organización del aula, auxiliares de la enseñanza, métodos de enseñanza, alabanza y crítica.
- d) *Dimensión instruccional II (escuela)*: procedimientos de evaluación, materiales de consulta, libertad permitida, tiempo disponible, preparación de aptitudes para el estudio y organización del programa.

Por su parte, John Biggs (1987c) propone dos grandes tipos de factores que condicionan los procesos de estudio y aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, su rendimiento académico y que denomina: **factores de presagio y de proceso**. Los *factores de presagio* pueden afectar al rendimiento del estudiante directa o indirectamente, a través de su influencia en los *factores de proceso*. Los factores de **presagio** incluyen dos tipos de variables:

a/ **Variables personalógicas** que comprenden características personales duraderas tales como habilidades, estilos cognitivos y experiencia previa. Incluyen niveles y patrones de ciertas habilidades cognitivas, *locus de control* y el carácter evolutivo de experiencias previas o anteriores de los sujetos, que, asu vez, incluyen antecedentes familiares, interacciones familiares del hogar y con sus igua-

les, subculturas de grupo, tipos de bilingüismo y experiencias evolutivas posteriores.

b/ **Variables situacionales** o contextuales que comprenden estructuras del curso, procedimientos de evaluación, tiempo dedicado a las tareas y otros aspectos similares propios de los contextos instruccionales. La *variables situacionales/contextuales* además, incluyen la naturaleza de las tareas (ejemplo: diferencias entre materias de letras, ciencias y técnicas); tipo de instituciones educativas, instrucciones que tienen relevancia o inciden en el significado del aprendizaje o en la retención de hechos (memorización) o en el logro del rendimiento aprovechando al máximo los recursos y el tiempo de estudio.

Los **factores de proceso** determinan la forma en que los estudiantes inician y realizan, en definitiva, **abordan y ejecutan** las tareas de aprendizaje. Aquí radica lo que Biggs denomina el *complejo del proceso de aprendizaje*. Básicamente, se refiere a los **motivos** para el aprendizaje y sus **estrategias** que van asociadas a los motivos. Así, el **enfoque/aproximación** (*approach*) del estudiante hacia el aprendizaje es un **compuesto y combinado** de un **motivo** y una **estrategia** adecuada y coherente, es decir, afín.

En esta línea, aquellos estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a extraer más significado de sus tareas de aprendizaje; leen en profundidad, relacionan el nuevo contenido con lo que ya conocen. Los estudiantes que están motivados para lograr las calificaciones más altas, es probable que organicen su trabajo y el tiempo disponible. Los estudiantes que aprenden con el mínimo esfuerzo o simplemente *pasan* sus asignaturas, es posible y probable que se centren en los componentes esenciales y los aprendan de una manera memorística y rutinaria. En esto consistirían, descrito en síntesis y respectivamente, las tres aproximaciones o enfoques relevantes del aprendizaje: **enfoque profundo, de logro y superficial**.

Otros resultados investigaciones realizadas en esta línea, han subrayado ya hace algunos años la importancia de variables como el *proceso de evaluación* (Fransson, 1977) las *percepciones de los estudiantes de los requisitos instruccionales* (Laurillard, 1979) así como los *condicionamientos familiares e instruccionales* (Entwistle, 1981; Selmes, 1987).

Ian Selmes (1988) pone de manifiesto que hay, al menos, dos categorías de variables que inciden en el proceso de aprendizaje y rendimiento del alumno: a) por una parte las **variables personales ligadas a las instruccionales** y, en concreto, la *organización* del alumno en el trabajo escolar (se relaciona con tareas de lectura, escritura, toma de apuntes y repaso: son tareas necesarias para desarrollar estrategias de aprendizaje), la *motivación* (se incluyen tanto las formas extrínsecas como intrínsecas siempre relacionadas con los enfoques de aprendizaje) y el *esfuerzo* que implica actitudes de los estudiantes hacia el trabajo y el esfuerzo que deben realizar en las tareas de estudio y aprendizaje); b) **Variables contextuales del aprendizaje**. Aquí se incluyen: los métodos y técnicas de evaluación, los métodos y técnicas formales de enseñanza o instruccionales, el tiempo limitado y restrictivo para la realización de las tareas o exámenes/evaluación y la dependencia/independencia del profesor por parte del estudiante. Para Selmes estos dos tipos de variables inciden en los Enfoques de Aprendizaje Profundo y Superficial y, en consecuencia, condicionan el rendimiento académico del alumno.

González-Pienda y Núñez (1994, 1998) y Núñez, González Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, L. y González Torres (1998) realizan varios estudios y análisis en relación con los determinantes del rendimiento académico y las dificultades de aprendizaje escolar. Aunque aportan una serie de datos de extraordinario interés, en sus conclusiones más relevantes y que hacen referencia a diferentes variables que inciden en el rendimiento escolar, sin embargo, se centran,

pereferentemente, en la relación que existe entre el *autoconcepto del alumno y su rendimiento académico*. Según estos autores y a la vista de las investigaciones realizadas, hay dos elementos que inicialmente parecen ser fundamentales en este tema: **a) uno:** el autoconcepto del alumno es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el rendimiento y, **b) dos:** la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, pero la incidencia del rendimiento sobre el autoconcepto se encuentra mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto y el transcurso de un tiempo considerable. En consecuencia, apoyan estos autores la *hipótesis de la determinación recíproca* (rendimiento/logro y autoconcepto) en el rendimiento académico de los alumnos.

Recientemente, Lambert y McCombs (1998) de acuerdo con la APA americana ofrecen un *modelo de aprendizaje/rendimiento centrado en el alumno*. Destacan cuatro núcleos de variables como predictoras y determinantes del aprendizaje y rendimiento del alumno: a) *Variables de tipo cognitivo y metacognitivo*. Son las que proporcionan información sobre los parámetros que inciden en la génesis del conocimiento haciendo especial énfasis en el modelo que propone la autora, Bárbara Mc Combs, de la necesidad de autorregulación por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje; b) *Variables de tipo motivacional y afectivo*. Aquí se hacen unas importantes síntesis sobre la incidencia que poseen la motivación y el afecto en el aprendizaje y rendimiento académico; c) *Variables que hacen referencia al desarrollo personal del alumno y a los factores sociales e interpersonales como determinantes del aprendizaje y,* d) *Variables que responden a las diferencias individuales*. A partir de aquí se proponen unos principios generales que son los que deberán dirigir todas las actividades de enseñanza/aprendizaje.

Por tanto, tenemos diferentes aportaciones como resultados de investigaciones más o

menos sistemáticas que se han realizado, en relación con los factores que determinan el rendimiento escolar, por diferentes autores que, en síntesis, se pueden resumir en tres grandes áreas de interés:

1. *Climas familiares positivos y favorables inciden en el buen rendimiento académico* (percepción positiva y conjunta de padres e hijos de las actividades escolares; climas familiares estables, de interacciones positivas, de riqueza y diversidad de las mismas; buenas condiciones materiales, buena organización del espacio y el tiempo en casa; los estatus socioeconómicos y culturales medios y altos de las familias, las prácticas educativas familiares de tipo controlado, no restrictivo en las que se explica y razona con los hijos las normativas que mejor se acomodan a sus intereses y las que les van a ser de utilidad, así como la calidad y cantidad de tiempo que se le dedica a los hijos en familia) y son otros tantos elementos relevantes de este primer núcleo que llegan a tener verdadera incidencia y efectos en el rendimiento académico positivo de los alumnos.
2. *Enfoques de Aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje) y rendimiento académico.* Es el segundo núcleo importante: la adopción por parte de los alumnos de enfoques de aprendizaje de tipo *Profundo y de Logro* son determinantes de un buen aprendizaje y rendimiento académico. Todo enfoque lleva consigo un componente de variables motivacionales y, conjuntamente, otro componente de estrategias cognitivas y metacognitivas. De ahí que se le denomine en este contexto, el factor de *metaaprendizaje* como realmente responsable del rendimiento académico.
3. Por último, en el tercer bloque señalamos *otras variables del contexto personal e instruccional del aprendizaje:* se ha

demostrado que las formas de evaluación del profesorado, el tiempo destinado a la realización de las tareas, la dependencia del profesor por parte del alumno, el *auto-concepto en relación recíproca con el rendimiento* y las diferencias individuales de los alumnos en capacidades, habilidades, en definitiva, en inteligencias múltiples, así como los estilos de enseñanza/instrucción, son otros factores determinantes del rendimiento.

Nuestra propuesta, en la línea con las anteriormente descritas, termina señalando aquellos indicadores más importantes para someter a un análisis causal que, a partir de los datos y resultados obtenidos y que hemos descrito en nuestro trabajo, son los siguientes:

A/ Condiciones positivas de estudio en casa y ambiente familiar estable y de facilitación de medios y disponibilidades familiares, tienen efectos sobre el rendimiento. Se destacan dos vertientes en esta conclusión:

a1) Las condiciones positivas de estudio en casa facilitan un buen rendimiento escolar. Es el factor que está en relación con las condiciones materiales de estudio y trabajo de los alumnos de Educación Secundaria de Galicia en sus propias casas en las que viven (*disposición de un lugar fijo de estudio, condiciones de luminosidad, recursos instrumentales de consulta y apoyo al estudio...*). En caso contrario se observan efectos negativos sobre el rendimiento (se condiciona el bajo rendimiento académico).

a2) otro, el que se relaciona con las ayudas y apoyos que el alumno recibe directamente de su familia (*ayuda particular en sus tareas de estudio, si la familia (padres) acude al centro con regularidad para interesarse por su evolución en el rendimiento, si no hacen comparaciones de sus notas con las de otros compañeros, si sus padres creen que el/hijo o hijo/os tienen suficiente capacidad para sacar adelante sus estudios...*). En caso conta-

rio se observan efectos negativos sobre el rendimiento (se condiciona el bajo rendimiento académico).

B/ La familia (padres) refuerzan los resultados o notas (rendimiento) de los hijos. Es éste un factor determinante en el rendimiento y en la mejora del autoconcepto de los alumnos. En nuestros resultados se observa que este factor, *siempre y cuando se refiere al elogio de los padres por el buen rendimiento (buenas notas), cuando les consideran de los mejores de clase y cuando se sienten satisfechos por el buen rendimiento y así se lo manifiestan*. En caso contrario se observan efectos negativos sobre el rendimiento (se condiciona el bajo rendimiento académico).

C/ Los alumnos con Enfoques de Logro (motivaciones y estrategias de procesamiento de aprendizaje reproductivo y logro) obtienen rendimientos de tipo medio en todas las materias del curriculum.

D/ Los alumnos que adoptan un Enfoque Profundo de Aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje de tipo comprensivo) en sus tareas escolares obtienen los mejores rendimientos académicos en todas las materias del curriculum de Educación Secundaria.

E/ Finalmente, los alumnos que adoptan Enfoques Superficiales de Aprendizaje (motivaciones y estrategias de aprendizaje de tipo inerte, no significativas, meramente de aprendizaje memorístico-mecánico) obtienen los rendimientos más bajos en todas las materias del curriculum del alumnado de Educación Secundaria.

En consecuencia, como última conclusión e indicador importante, decir que se impone que estos principios relativos a las variables personales y familiares así como las propias del contexto de enseñanza/aprendizaje se tengan en cuenta en el proceso de estudio de estos niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barca, A. (1990). Las dificultades de aprendizaje escolar: hacia una explicación de las variables personales, familiares, ambientales y criterios de inclusión de alumnos en aulas de apoyo y educación especial de los Centros públicos de EGB, en Galicia. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 3, 107-172.
- Barca, A. y A. Porto (1998a). Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. En Peralbo, M., Gómez, B.J., Santorum, R. y M. García (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83-94). Madrid: Pirámide.
- Barca, A. y A. Porto (1998b). *Propuestas teóricas de un plan de intervención para la mejora del desarrollo y comprensión del lenguaje*. (Capítulo 8; pp. 95-104). En Peralbo, M., Gómez, B.J., Santorum, R. y M. García (1998) *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A. (1999a). Aprendizaje intrafamiliar: ¿Actitudes o Aptitudes?. *Actas del II Congreso Internacional de la Familia*. La familia: encrucijada de caminos. Universidade de Santia e Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
- Barca, A. (1999b). *Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (Ed.). *Minnesota Simposia of Child Psychology* (vol. 7, pp.3-46. Mineapolis: Minnesota University Press
- Cano, F. (1987). *Estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones y sugerencias prácticas*. Universidad de Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cano, F. (1994). Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Pirámide.
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.

- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning styles, strategies and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In S.F. Chipman, J.W. Segal y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills, Vol. I. Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dekovic, N. y Janssens (1992). Parents' child rearing style and child sociometric's status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- De Vega M. (1985). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N.J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Fransson, A. (1977). On Qualitative Differences in Learning IV -Effects of Motivation and Test Anxiety on Process and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Frankel, M. C. y Roer-Bornstein (1982). Traditional and modern contributions to changing infant-rearing ideologies of two ethnic communities. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, núm. 196.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González-Pienda, J. A. y J.C. Núñez (Coords.) (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, J. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Edicions.
- Lambert, N. M. y B. L. McCombs (1998). *How students learn*. Washington, DC. APA.
- Laurillard, D.M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Luque, A. (1995). La colaboración entre familia y escuela en la educación infantil. *Apuntes de Psicología*, 44, 59-78.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn?. En N.J. Entwistle (Ed.). *Strategies for research and development in higher education*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational psychology. A cognitive approach*. Boston: Little Brown and Co.
- Musitu, G., Román, J. M. y M. Gutiérrez (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Núñez, J.C. y J.A. González-Pienda (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Oliva, A. y J. Palacios (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Psicología.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Palacios, J., González, M.M. y M. C. Moreno (1992). Stimulating the child y the Zone of the Proximal Development: the role of parents' ideas. En I Sigel et al.: *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. (pp. 71-94). Hillsdale: Erlbaum.
- Palacios, J., González, M.M. y M. C. Moreno (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: Informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Psicología.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1991). *Escala de Estrategias de Procesamiento de Información*. Universidad de Barcelona. III Congreso de Evaluación Psicológica.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.

- Sales Luis Rosario, P. y Almeida, L. (1999) As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos de Ensino secundario. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*. 3 (vol. 4) 273-280.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: context and evolution. En P. H. Mussen (ed). *Handbook of child psychology*. Vol. 1. (pp. 237-294). New York: Willey.
- Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y socialización*: Madrid: Aprendizaje Visor.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young Children learning: Talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana Press. Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young Children learning: Talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana Press.
- Triana, B. y M. J. Rodrigo (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M. J. Rodríguez, A. Rodríguez y J. Marrero: *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-242). Madrid: Visor.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Weinstein, C.E.; Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.

ANEXO 1

CDPFA: Cuestionario de Datos Personais, Familiares e Académicos.
Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad (α de Cronbach para cada Factor, Total Escala y Total Factores).
N = 390 Alumnos de Educación Secundaria de Galicia.

ITEM	Comunalidades	FACTORES					
		I	II	III	IV	V	VI
1. As condicións de luminosidade son boas.	.468	.662					
0. O espacio/lugar que dispoño é adecuado.	.443	.627					
9. Habitualmente estudio nun lugar fixo.	.388	.576					
45. Xeralmente son eu quen elixo as actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, debuxo...).	.399	.556					
3. Cando me poño a estudar teño á man todo o que podo necesitar.	.323	.490					
6. Na miña casa dispoño de todo o material de consulta necesario.	.308	.486					
0. Meu pai/miña nai ou a miña familia sempre que poden ou saben, axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar.	.379	.477					
3. Meu pai/miña nai ou a miña familia acuden ó Centro cando o tutor ou a tutora os chama.	.291	.447					
2. A mesa que utilizo está libre de materiais que poden distraerme.	.326	.426					
48. Meu pai/miña nai ou a miña familia nuncan comparan as miñas notas coas notas dos meus compañeiros ou compañeiras da clase.	.263	.421					
52. Meu pai/miña nai ou a miña familia cren que con meu esforzo e traballo podo mellorar as calificacións.	.428	.393					
51. Meu pai/miña nai ou a miña familia cren que teño capacidade suficiente para mellorar as miñas calificacións.	.445	.390					
1. Son eu quen decide cando e como estudar.	.428	.363					
60. Eu esforzome nos meus estudos porque sintome moi ben cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo.	.564		.714				
6. Eu esforzome nos meus estudos porque quero finalizar benos meus estudos actuais.	.560		.673				
58. Eu esforzome nos meus estudos porque resultame interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas.	.486		.650				
7. Eu esforzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia.	.499		.630				
7. Eu esforzome nos meus estudos porque quero conseguir un bo traballo no futuro.	.493		.587				
9. Eu esforzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro.	.485		.578				
9. Eu esforzome nos meus estudos porque gústame e interésame o que estou estudiando.	.480		.508				
54. Meu pai/miña nai ou a miña familia esperan que cando remate a ESO estudie Bacharelato para ir á Universidade.	.363		.399				
7. Acudo á Biblioteca do Centro ou a unha pública cando necesito material de consulta.	.282		.347				
53. Meu pai/miña nai ou a miña familia pensan que seguir estudiando despois de rematar a ESO non é unha perda de tempo.	.214		.319				
44. Meu pai/miña nai ou a miña familia habitualmente acuden ó Centro para saber sobre o muy rendemento nas distintas materias.	.404			.613			
39. Meu pai/miña nai ou a miña familia esixenme que remate cos deberes se quero facer outra cousa (ver a TV, saír cos amigos/as...).	.403			.560			
4. Na miña casa cómprase tódolos días algún periódico.	.369			.496			
4. Distribúo diariamente o tempo que adico a cada materia.	.354			.468			
38. Meu pai/miña nai ou a miña familia diariamente preguntanme sobre os deberes que debo facer na casa.	.369			.462			
3. Leo diariamente algún periódico.	.277			.447			
5. Escoiño habitualmente os programas informativos da radio.	.253			.420			
42. Meu pai/miña nai ou a miña familia habitualmente suxírenme que utilice outros materiais ademais do libro de texto.	.188			.408			
3. Eu esforzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o/a intelixente que son.	.568				.728		
64. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai e meu pai.	.452				.637		
1. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser o/a que mellor notas saque.	.488				.625		
2. Eu esforzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas.	.464				.600		
65. Eu esforzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai ou meu pai.	.354				.553		
50. Meu pai/miña nai ou a miña familia consideran que as miñas calificacións/notas son das mellores da clase.	.553					.653	
6. Meu pai/miña nai ou a miña familia en xeral están satisfeitos das miñas calificacións escolares.	.558					.584	
49. Meu pai/miña nai ou a miña familia normalmente recompénsanme ou elóxíame cando me esforzo, aínda que non obtenña boas notas.	.180					.400	
8. Para min o Fracaso Escolar é non saber verdadeiramente as materias, aínda que as aprobe.	.342						.574
0. Para min o Fracaso Escolar é que a escola me sirva de moi pouco ou de nada para a vida.	.278						.505
1. Para min o Fracaso Escolar é repetir curso.	.372						.497
2. Para min o Fracaso Escolar é non acadar as calificacións que espero ou merezco.	.292						.444
19. Para min o Fracaso Escolar é que as materias que curso non me sirvan para madurar como persoa en tódolos sentidos, aínda que as aprobe.	.206						.432
7. Para min o Fracaso Escolar é suspender en varias materias.	.205						.374
8. Eu esforzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro.	.254						.347
Valor total de Alpha de Cronbach (Total Escala y Factores)	.8258	.7802	.7889	.6702	.7208	.5190	.5408
Fiabilidad por "Dos mitades"	Parte 1	.7022	.7436	.7827	.5292	.6729	.6494
	Parte 2	.7705	.4971	.5701	.4067	.3292	.1496
VALOR PROPIO			7.066	3.138	2.794	2.358	1.891
% de la VARIANZA (Para cada Factor)			13.086	5.811	5.175	4.366	3.503

% de la Varianza total de la Escala para 6 factores: 35.131

ANEXO 2.

**CEPA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje.
Estructura Factorial (9 Factores) y Fiabilidad (α de Cronbach para Total Escala y para ítems de cada Factor y Alfa Total Factor).
(Muestra CEPA-GALICIA) N = 389 (Educación Secundaria (ESO) de Galicia.**

ITEM	Comunalidad	FACTORES								
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
14. Veo que algunas asignaturas pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas.	.653	.750								
0. Considero que estudiar algunos temas pueden ser apasionantes.	.543	.686								
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.	.554	.682								
2. Opino que a veces el trabajo que hago en la escuela me da una satisfacción personal.	.577	.622								
Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios.	.612	.585								
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo.	.567	.581								
32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios.	.481	.541								
Me desanimo por una mala puntuación en un examen y me preocupo de cómo mejorarlo en el siguiente.	.497	.508								
19. Incluso cuando he estudiado duro para un examen, siento que quizás no sea capaz de hacerlo bien.	.467	.496								
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho, tengo que trabajar mucho en un tema.	.552	.487								
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una asignatura, me guste o no esa asignatura.	.649	.486								
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan.	.452	.432								
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.	.475	.381								
12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca.	.409	.362								
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer.	.438	.323								
Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra.	.603	.742								
2. En muchas asignaturas sólo trabajo lo necesario para aprobar.	.575	.653								
16. Prefiero las asignaturas en las que sólo tengo que aprender hechos y no las que requieren un determinado número de lecturas y la comprensión del material que me señalan.	.453	.397								
4. No pierdo tiempo en aprender cosas que sé y estoy convencido de que no me van a preguntar en los exámenes.	.377	.313								
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra a menudo intentando averiguar más cosas sobre ellos.	.556	.632								
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo.	.455	.580								
35. Paso una gran cantidad de tiempo libre averiguando más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases.	.467	.572								
23. Intento relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que ya sé en otras.	.468	.520								
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro de que puedo comprenderlas.	.533	.401								
11. Cuando leo un nuevo tema, a menudo, vuelvo al tema anterior que ya dominé y veo el nuevo tema de otra forma.	.516	.700								
Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas que tomo de cosas que leo al respecto.	.567	.678								
8. Aunque me doy cuenta de que a veces mis compañeros saben hacer las cosas mejor que yo, considero que lo que yo hago es correcto.	.515	.651								
3. Intento sacar buenas notas o puntuaciones altas en todas mis asignaturas porque eso me da ventaja cuando tengo que competir para buscar trabajo con mis compañeros al salir de la escuela.	.535	.555								
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema intentar comprenderlo todo a cerca de ese tema.	.555	.699								
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me a dar para la vida real.	.421	.530								
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de segundo grado (Secundaria) trabajen en temas que están fuera de sus programas.	.556	.729								
10. Considero que el único camino para aprender algunas asignaturas es memorizándolas.	.565	.643								
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber como sobresalgo sobre los demás compañeros.	.686	.711								
21. Preferiría ser el alumno de mayor éxito en la escuela aunque esto suponga ser enemigo de alguno de mi clase.	.498	.521								
3. Yo la escuela la veo como un juego y yo juego siempre a ganar.	.601	.769								
Valor total de Alpha de Cronbach (Total Escala y Factores)	.8070	.8680	.5370	.5946	.4816	.3510	.3509	.3772	.4095	
Fiabilidad por "Dos mitades"	Parte 1	.7201	.8348	.5249	.5262					
	Parte 2	.6559	.7158	.2326	.2417					
VALOR PROPIO		6.392	2.689	2.182	1.512	1.256	1.233	1.204	1.166	1.090
% de la VARIANZA (Para cada Factor)		17.757	7.470	6.061	4.201	3.489	3.426	3.343	3.239	3.029

Porcentaje de la Varianza total de la Escala para 9 factores: 52.011 %