

MOTIVACION Y APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA Y RENDIMIENTO ACADEMICO: UN ANALISIS DESDE LA DIVERSIDAD E INCLUSION EDUCATIVA

Alfonso Barca Lozano (barca@udc.es)*

Suely A. do Nascimento Mascarenhas**

Juan Carlos Brenlla*, Ana M^a Porto Rioboo* y Eduardo Barca Enríquez***

Universidad de A Coruña, **Universidade Federal do Amazonas (UFAM) y *Universidad de Vigo.*

RESUMEN: En este trabajo se presenta, por una parte, el posicionamiento de los autores en relación con los conceptos relevantes de diversidad, discapacidad e inclusión educativa, y por otra, se estudian las principales variables motivacionales que están afectando al alumnado de educación secundaria en la obtención de su rendimiento académico. Los tres conceptos a los que aludimos están íntimamente relacionados, aunque se propone la inclusión frente a la integración porque supone un cambio significativo tanto a nivel de la educación regular, como de la denominada *educación especial*. De hecho, todos los alumnos, sin excepción, pueden lograr un mayor grado de equidad educativa y, de esta forma, se puede avanzar hacia la creación de escuelas que impliquen educar en la diversidad y que se entienda como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. Muy ligado a estos puntos anteriores están las formas concretas que tienen los alumnos y alumnas de enfocar y abordar sus procesos de estudio. En esta línea se hace un análisis con detalle de las principales variables codeterminantes del rendimiento académico alto (bueno) y bajo (deficiente), observando aquellas variables motivacionales y de estrategias de aprendizaje que tienen una incidencia desigual en uno y otro tipo de rendimiento. Se han analizado las variables de metas académicas, atribuciones causales, estilos y estrategias de aprendizaje, así como sus efectos sobre el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria, en Galicia, a partir de tres investigaciones realizadas en los años 1999, 2002 y 2005. Se concluye con unas propuestas de intervención psicoeducativa, pensando básicamente en el alumnado de educación secundaria con bajo rendimiento académico.

Palabras-clave: Diversidad. Calidad educativa. Variables motivacionales. Estrategias de aprendizaje.

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E RENDIMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCATIVA

RESUMO: Neste trabalho apresenta-se, por um lado, o posicionamento dos autores em relação aos conceitos relevantes de diversidade, incapacidade e inclusão educativa e, por outro lado, são estudadas as principais variáveis motivacionais que estão afetando os estudantes do ensino médio na obtenção do rendimento académico. Os três conceitos a que nos referimos estão intimamente relacionados, embora se proponha a inclusão frente à integração porque supõe uma mudança significativa tanto em nível da educação regular, como da denominada educação especial. De fato, todos os alunos, sem exceção, podem obter maior grau de equidade educativa e, desta forma, é possível avançar para a criação de escolas que se comprometam em educar na diversidade e que se entendam com uma fonte de enriquecimento e de melhoria da qualidade educativa. Muito ligado a estes pontos anteriores estão as formas concretas com as quais os alunos e alunas enfocam e abordam seus processos de estudo. Nesta linha, faz-se uma análise com detalhe das principais variáveis co-determinantes do rendimento académico alto

(bom) e baixo (deficiente), observando aquelas variáveis motivacionais e de estratégias de aprendizagem que tenham uma incidência desigual em um ou outro tipo. São analisadas as variáveis de metas acadêmicas, atribuições causais, estilos e estratégias de aprendizagem, assim como seus efeitos sobre o rendimento acadêmico dos estudantes da educação secundária, na Galícia, a partir de três investigações realizadas nos anos de 1999, 2002 e 2005. Conclui-se, com algumas propostas de intervenção psicoeducativa, pensando basicamente nos estudantes da educação secundária com baixo rendimento acadêmico.

Palavras-chave: Diversidade. Qualidade Educativa. Variáveis motivacionais. Estratégias de aprendizagem.

MOTIVATION AND LEARNING IN THE PUPIL OF SECONDARY EDUCATION AND ACADEMIC DEVELOPMENT: AN ANALYSIS FROM THE DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT: In this work it is presented, on one hand, the positioning of the authors in connection with the outstanding concepts of diversity, handicapping and educational inclusion, and, on the other, the main motivational variables that are affecting the pupils of secondary education in obtaining their academic progress. The three concepts that are mentioned in this paper are intimately related, although it is intended to propose the inclusion to face the integration because it supposes a significant change both at the level of the regular education, as well as in that of the denominated special education. In fact, all the students, without exception, can achieve a higher grade of educational equity and thus it is made possible to advance toward the creation of schools that imply in educating into and for the diversity and that can be understood as a strong enrichment source and of improvement in educational quality. Concrete forms that have the students and students to focus and approach their study processes are linked to these previous topics. In this perspective, an analysis is made in details of the main variable codeterminants of the high academic progress (good) and low (fail), observing those motivational variables and those of learning strategies that have an unequal incidence in one and another development aspect. The variables of academic goals have been analyzed, causal attributions, styles and learning strategies, as well as their effects on the academic progress of the student of secondary education, in Galicia, starting from three investigations carried out in the years 1999, 2002 and 2005. It concludes with some proposals for a psychoeducational intervention, taking basically into consideration the student of secondary education with low academic progress.

Keywords: Diversity. Educational quality. Motivational variables. Learning strategies.

Introducción

Diversidad, discapacidad e inclusión educativa

Una buena parte de nuestras directrices educativas que han derivado de la legislación vigente en las últimas décadas durante este último período democrático en España coinciden en resaltar que la educación escolar tiene como finalidad fundamental la promoción de forma intencional del desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de contenidos de la cultura necesarios para que el alumnado de nuestras escuelas pueda llegar a ser personas activas, enriquecedoras y creativas en su marco sociocultural de referencia. Para el logro de esta finalidad, la escuela ha de conseguir

el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que impida la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales.

El principio fundamental del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales patrocinado por la Unesco (UNESCO, Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales, o sociales: niños discapacitados, minorías étnicas, lingüísticas o culturales, lo que plantea un reto importante para el sistema educativo actual. Lograr un mayor grado de equidad educativa nos lleva a avanzar hacia la creación de escuelas que implican educar en la diversidad y que la entiendan como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa y de vida.

Estamos plenamente de acuerdo en que la escuela debe ser el espacio privilegiado, en que todos aprendemos a convivir con los otros, y en el que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje buscando la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto.

Retomando las palabras de Puigdellivol afirmamos que el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su proceso de adaptación en el más puro término semántico piagetiano como para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar, ya que “la diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos/as, a los profesores/as y al propio centro como institución” (Puigdellivol, 1998).

Al amparo de este concepto de diversidad se encuentran necesidades educativas individuales que tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género, psicológicas y personales. Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto de las diferencias.

Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades. La integración, aun permitiendo la incorporación de los alumnos discapacitados al sistema ordinario de educación, un gran paso con respecto a épocas anteriores, no ha conseguido su finalidad, convertirse en un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con

personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente.

A partir de los años 70 y 80 se ponía mucho énfasis en la integración educativa frente a la diversidad. El movimiento de la integración ha reflejado el intento de rechazar la segregación, el aislamiento, la exclusión en la que se veían inmersas las personas con algún tipo de discapacidad.

La integración es la consecuencia del principio de normalización, o lo que es lo mismo: el derecho de las personas con algún tipo de discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. Por eso, la integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos (ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación).

Si nos atenemos a la legislación sobre integración educativa e inclusividad destacamos tres aspectos legislativos que me parecen importantes:

a) Por una parte está la LOGSE (1990), Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. del 4-10-1990), recoge los principios de normalización e integración en los artículos 36 y 37, del capítulo quinto.

b) En el Estatuto de Autonomía para Galicia, en la ley orgánica 1/1981 del 6-04-1981 (B.O.E. del 28-04-1981), en su artículo 33, se concede la competencia para poner en marcha los servicios necesarios para la educación de todos los ciudadanos de Galicia.

c) La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos (ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación).

De acuerdo con diferentes autores (Ainscow, 1998; Arnaiz, 1996; Puigdellivol, 1998; Stainback, 1999) proponemos la inclusión frente a la integración. La palabra inclusión significa *una parte de algo, formar parte del todo*. Exclusión, el antónimo de inclusión, significa la *acción de mantener fuera, apartar, expulsar*. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. En esta línea, como afirma Ainscow (1998), cualquier alumno debe encontrar una respuesta educativa acorde a sus necesidades en la escuela ordinaria, junto a sus hermanos y amigos y en su contexto social, con independencia de su condición física, social, psicológica o personal. A este respecto, la educación

inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones; se trata de una forma de cultura, una *cultura escolar inclusiva* (Ainscow, 1998).

Así, una escuela inclusiva parte de un modelo de cambio que propicia y constituye un proceso de innovación educativa, pretende la reconstrucción de la escuela desde un *enfoque institucional-transformador* (Arnaiz, 1996). Este enfoque apuesta por una reestructuración de las escuelas hacia una educación eficaz. Autores como Ainscow (1993; 1995; 1998), Stainback (1999) y en España, Arnaiz (1995; 1996) presentan una propuesta de desarrollo organizativo para las escuelas inclusivas que consta de los siguientes puntos:

a) Propuestas de centro que fomenten y respeten la multiculturalidad: derechos humanos, respeto a las diferencias y valoración positiva de la diversidad, por lo que todos sus miembros pueden sentirse aceptados y apoyados.

b) Total autonomía organizativa en sus concreciones prácticas, estableciendo los criterios propios de cada centro, con relación a: agrupamientos abiertos y flexibles, diversificados y agrupamientos heterogéneos.

c) Formación de grupo de colaboración y apoyo coordinado entre todo el profesorado para compartir decisiones en una escolaridad heterogénea en la que se consideran los profesores como propios agentes de formación.

d) Formación inicial común para todo el profesorado y apoyo colaborativo interdisciplinar para poder adaptar el trabajo del aula inclusiva a las necesidades propias de cada alumno, para ello se integrarán los maestros especiales, como maestros de apoyo a la educación en general.

e) Reestructuración del modelo de apoyo y orientación educativa hacia redes de apoyo naturales, tutorización entre compañeros y trabajo cooperativo.

En definitiva, se trata de llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva que supone un cambio significativo tanto a nivel de la educación regular, como de la educación especial que es necesario ir creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles para esta finalidad.

Bien: a partir de aquí, la propuesta que hacemos para este trabajo trata de analizar los principales rasgos definitorios del alumnado de Educación secundaria y Bachillerato, en Galicia, relativos a cómo dicho alumnado realiza sus procesos de aprendizaje, qué tipo de estrategias de aprendizaje dominan; cómo son sus dimensiones motivacionales básicas (metas académicas, atribuciones causales y

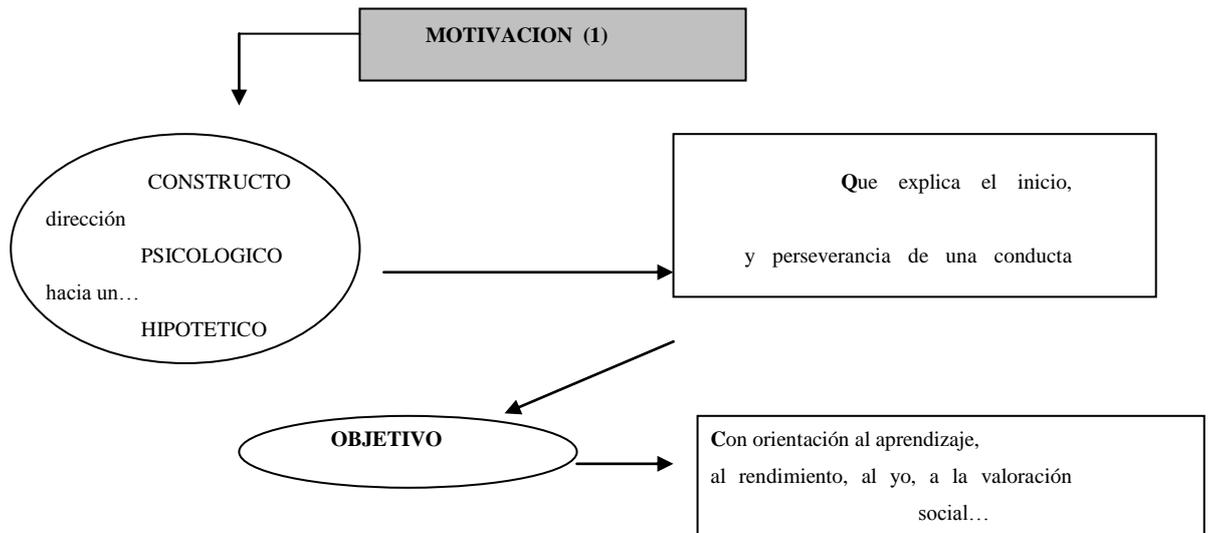
autoconcepto) y, finalmente, conocer sus percepciones respecto a la ayuda e interacciones que le proporciona la familia y su relación con el centro escolar. Todo ello vamos a considerarlo teniendo en cuenta los grupos de alumnos de bajo y alto rendimiento escolar que hemos analizado secuencialmente en investigaciones realizadas en los años 1999, 2002 y 2005, en Galicia.

Motivación y aprendizaje

Sobre la motivación existen una serie de estudios actuales que recogen un buen número de perspectivas teóricas y que integran un amplio espectro de constructos psicológicos estrechamente relacionados pero que, con cierta frecuencia, crean una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación en los temas motivacionales, no podemos pensar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. Como ya afirmábamos en otra ocasión (Barca, Porto, Santorum y Barca, 2005) y confirmamos ahora que, al acercarnos al estudio de la motivación, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, es preciso abordarla desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

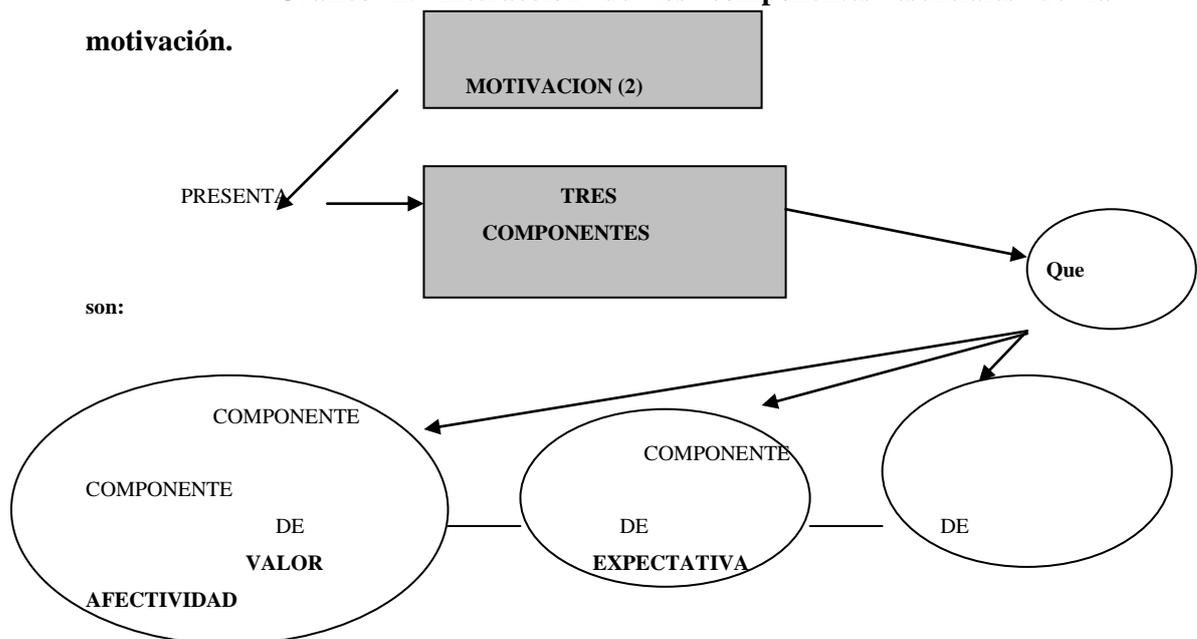
Esta dificultad de integración conceptual no impide que abordemos el concepto de motivación afirmando de partida que mantiene una estructura compleja que pasa por considerarla como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos o metas que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social...etc.

Gráfico 1. Estructura motivacional: elementos diferenciales y definitorios.



Como proceso, no se puede observar la motivación directamente, sino que debe inferirse de ciertas conductas, como la elección entre diferentes tareas, el esfuerzo, la persistencia... La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción. Es posible que esas metas no estén bien formuladas, que no sean explícitas, pueden cambiar con la experiencia, pero, como afirman Pintrich y Schunk (2006: p. 5), en cualquier caso, lo importante es que los sujetos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar.

Gráfico 2. Interacción de los componentes esenciales de la motivación.



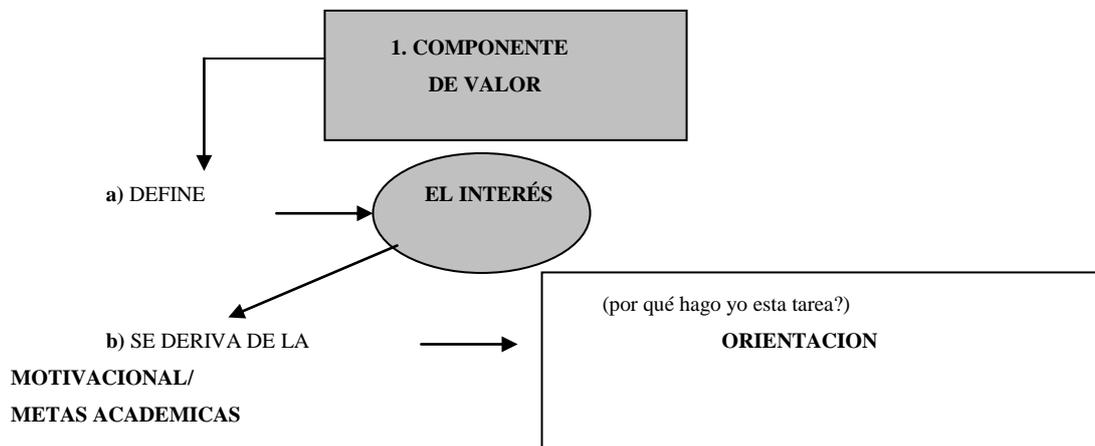
Pasamos a explicar este constructo psicológico importante y partiremos, con una finalidad didáctica y para una mayor clarificación, recurriendo a continuación a los cinco gráficos y dos cuadros que intentaremos describir con cierto detalle y profundidad.

Como afirman Pintrich y Schunk (2006) la motivación es el proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos diferenciales de la misma y que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene; por tanto, la motivación es más un proceso que un producto.

Si nos atenemos a la estructura motivacional observamos, de acuerdo con González-Pienda y otros (2002), que tiene tres componentes esenciales: a) el valor, b) la expectativa de capacidad o competencia percibida y, c) la afectividad.

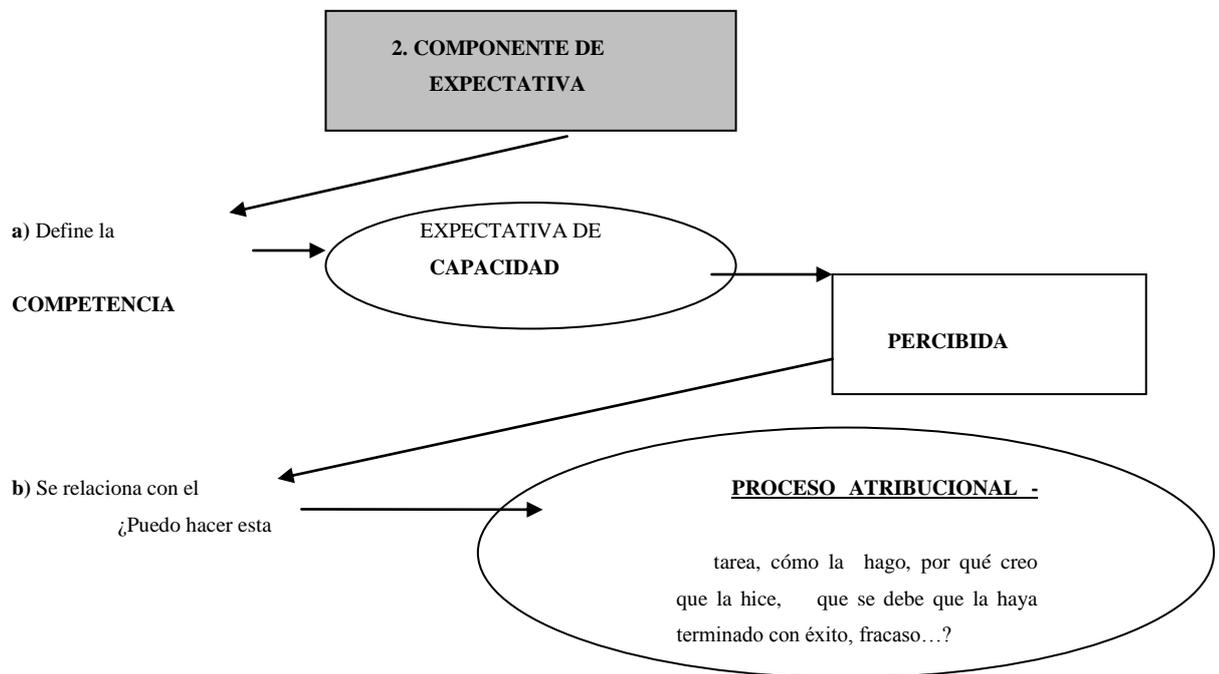
El componente de *valor* define el interés, del que se deriva la orientación motivacional o las metas (*¿por qué hago yo esta tarea o estas acciones..., me esfuerzo porque quiero ser de los mejores de clase..., porque quiero obtener buenas notas...?*).

Gráfico 3. Componente de *valor* de la motivación: definición y elementos derivados (las metas).



O afirmaciones como: *cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad... siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias... , o bien, si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico...*).

Gráfico 4. Componente de *expectativa* de la motivación: definición y elementos derivados (las atribuciones)

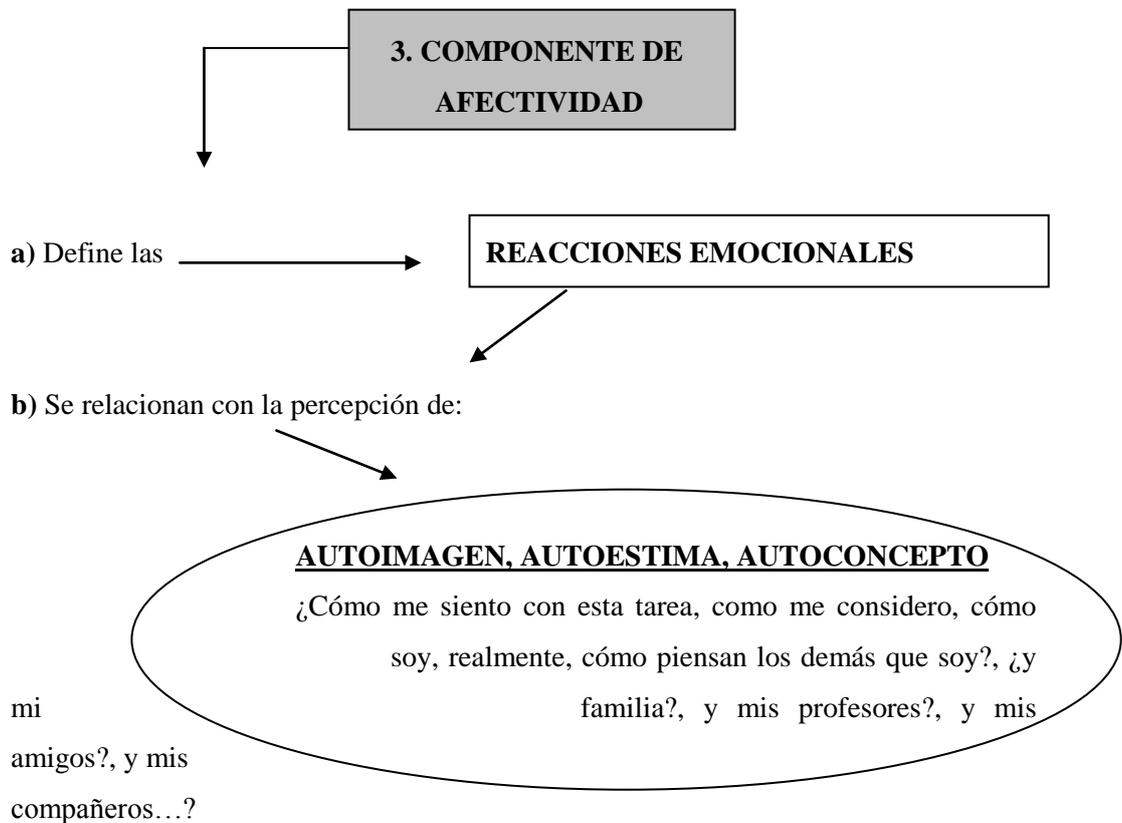


El segundo componente es el de *expectativa* que define la capacidad/habilidad que implica la competencia percibida y se relaciona con el proceso atribucional (*¿puedo hacer esta tarea, cómo la hago, por qué creo que la hice, a qué se debe que la haya terminado con éxito, con baja nota...?*).

Finalmente está el *componente de afectividad* que define las reacciones emocionales y se relaciona con la autoimagen, autoestima o autoconcepto (*¿cómo me siento con esta tarea, como me considero y como soy, realmente, cómo piensan los demás que soy?, ¿y mi familia?, y mis profesores?, y mis amigos?, y mis compañeros?*).

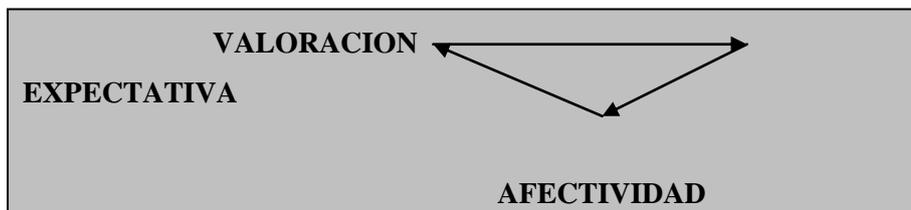
Aquí están los tres componentes sobre los que se estructura todo el proceso motivacional que, a continuación, tratamos de precisar. Estos tres constructos que señalamos, en procesos de interacción, integran la motivación en situaciones educativas:

Gráfico 5. Componente de *afectividad* de la motivación: definición y elementos derivados (el autoconcepto)



Estos tres constructos que integran la estructura motivacional y que acabamos de señalar, son procesos psicológicos interaccionales que integran la motivación en situaciones educativas, de acuerdo con el cuadro 1 que incluimos a continuación y en el que se observa la implicación interaccional y mutua de los tres componentes estructurales de la motivación.

Cuadro 1. Procesos psicológicos, en interacción, de la estructura motivacional.

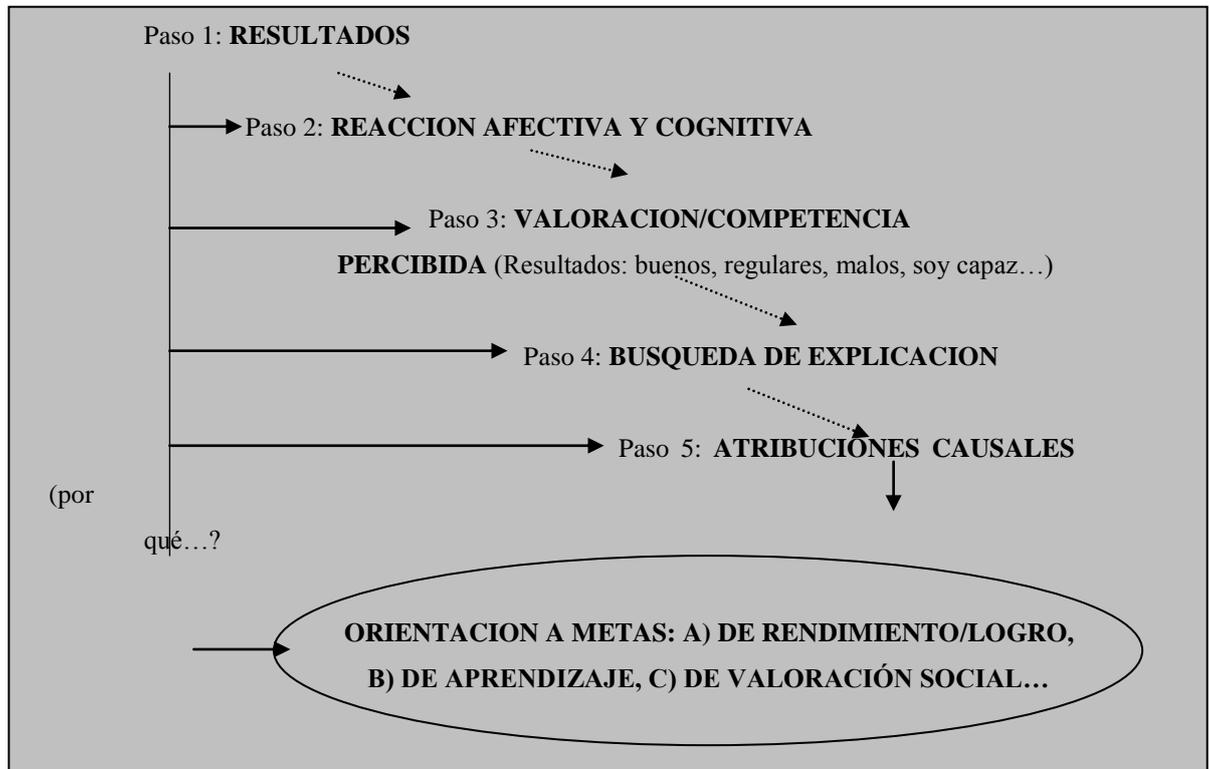


La secuencia motivacional y sus dimensiones en los procesos de estudio y aprendizaje en situaciones educativas

En cuanto al origen de los procesos motivacionales como guías permanentes de la conducta de los sujetos, sostenemos, de acuerdo con Weiner (1979, 1986) y Pintrich y Schunk, (2006) que la secuencia motivacional comienza siempre con la obtención de *resultados* que, a su vez, propician una *reacción afectiva y cognitiva* y que, en consecuencia, implican una *valoración* (se comprenden los resultados y se valoran: son buenos, regulares, malos o dejan en la indiferencia) y si son inesperados, muy positivos o muy negativos, nos preguntamos *qué ha ocurrido y por qué ha ocurrido*. Es el paso siguiente que avanzamos ya aquí y que se *trata de averiguar lo que pasó* de modo que lo que hacemos es ya *buscar las explicaciones de los hechos*, de los resultados o, lo que es lo mismo, estamos ante las *atribuciones causales*. Es decir, seleccionamos aquellas causas y explicaciones que dan cuenta fehaciente de lo que pasó.

Entre estas causas y explicaciones se sitúan los antecedentes causales y el contexto en el que vienen explicados. Dicha selección de antecedentes pueden originarse por varios tipos de situaciones o determinantes: por la historia personal de cada sujeto, por su autoconcepto, por otros determinantes causales externos e internos, por las *dimensiones* de controlabilidad/incontrolabilidad de los acontecimientos que cada uno percibe e interpreta y/o por la otra dimensión de temporalidad entre estabilidad e inestabilidad a lo largo del tiempo de las posibles causas o determinantes que inciden en la conducta de acuerdo con Barca, Porto, Santorum y Barca (2005) (véase la secuencia motivacional en el cuadro 2).

Cuadro 2: Representación esquemática de la secuencia motivacional de acuerdo con los modelos recientes explicativos de la teoría atribucional y de orientación a metas en contextos de aprendizaje.



Es en situaciones educativas donde observamos con mayor claridad el papel de la motivación de cara al aprendizaje de conceptos, hechos, creencias, procedimientos, habilidades, diferentes roles sociales, destrezas y diferentes conductas. Un alumnado motivado para el aprendizaje es aquel que sabe lo que quiere hacer, cómo lo quiere hacer y cuando lo quiere hacer; en consecuencia es un alumnado implicado y comprometido en aquellas actividades que piensan que les ayudarán a aprender, a atender con detenimiento cualquier tipo de enseñanza que consideren de su interés, a organizar y preparar los materiales necesarios, tomar notas y apuntes que les faciliten el estudio, evaluar los niveles de su comprensión y pedir ayuda cuando no entienden algo o no saben realizar alguna tarea. Todas estas actividades señaladas hasta aquí, facilitan el aprendizaje del alumnado. Aquí, la consecuencia lógica es que los rendimientos de este alumnado suelen ser buenos, en un nivel medio y alto.

Sin embargo, los alumnos que no están motivados para el aprendizaje no suelen mostrar la aptitud necesaria para ser sistemáticos en sus esfuerzos por aprender, tal y como señalan Pintrich y Schunk (2006). Estos alumnos suelen prestar poca atención al desarrollo de las clases y no organizan ni preparan sus materiales, siendo

sus apuntes y notas que toman sumamente pobres e incompletos. Son alumnos descuidados. No les importa si no comprende o si no saben realizar unas determinadas tareas. Son alumnos no implicados y muy poco comprometidos con el trabajo y el esfuerzo por el aprendizaje. La consecuencia lógica es que los rendimientos de estos alumnos son pobres, muy bajos o bajos. Suelen fracasar en sus rendimiento escolar.

Por lo tanto, un aspecto muy importante es la relación interactiva existente entre motivación, aprendizaje y rendimiento. Es decir, como señalaba Schunk (Schunk, 1991), la motivación influye en el aprendizaje y en el rendimiento y lo que los estudiantes hacen y aprenden afecta a su motivación, de tal manera que cuando alcanzan metas de aprendizaje establecidas, la consecución de éstas les llevan a estar convencidos de que reúnen los requisitos necesarios para aprender y, en consecuencia, este hecho les lleva a establecer nuevas metas, derivando así en un estado de motivación intrínseca que suele ser el fundamento esencial de todo aprendizaje y buen rendimiento académico.

Atribuciones causales: dimensión motivacional derivada del componente de expectativa

En diferentes investigaciones se ha encontrado que existen unos *estilos y patrones atribucionales causales* diferenciados en relación con el rendimiento académico del alumnado y sus estilos y enfoques de procesamiento de aprendizaje (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González Pienda, 1994; Barca, 1999b; Barca y Peralbo, 2002). En esta línea se encontraron unos patrones atribucionales en el alumnado de educación secundaria en los que se descubre que los alumnos y alumnas de rendimiento académico alto tienden atribuir su éxito en el aprendizaje a su buena capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el fracaso nunca lo atribuyen a la capacidad y siempre lo hacen a la falta de esfuerzo realizado.

Se ha descubierto también que la dificultad de la materias/ asignaturas y el factor azar/suerte apenas tienen importancia para estos alumnos y alumnas con rendimiento académico alto. Además, estos mismos alumnos y alumnas consideran moderadamente que el profesor es importante en el éxito o fracaso de su aprendizaje. Sin embargo, para los alumnos y alumnas de rendimiento bajo los estilos atribucionales dominantes se relacionan con la atribución a su baja capacidad, al

escaso esfuerzo realizado, a lo que atribuyen de escasa atención y preparación del profesorado y al azar/suerte.

En consecuencia, se considera que las atribuciones causales son elementos muy importantes a la hora de establecer las metas académicas, las dimensiones del autoconcepto y la adopción de enfoques de aprendizaje por parte del alumnado de educación secundaria.

El Autoconcepto: dimensión motivacional derivada del componente de afectividad

En líneas generales podemos calificar al Autoconcepto como una medida de evaluación indicativa de cómo se percibe el alumno a sí mismo como persona. La definición técnica incluye el autoconcepto general (AG) como un sistema complejo y dinámico de creencias que un sujeto considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente. En suma, estaría integrado por un conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas de manera especial por los refuerzos positivos y el *feed-back* de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos como las atribuciones causales. También el autoconcepto se va construyendo no sólo en función de los logros obtenidos sino como consecuencia de un proceso de comparación social con sus compañeros y de las expectativas de sus profesores y sus padre; en definitiva, el autoconcepto es multidimensional, jerárquico, estable, funcional, operativo y con entidad propia (González-Pienda y Núñez, 1998).

El autoconcepto académico (AAC) hay que entenderlo a diferencia del autoconcepto general como una variable o determinante que integra la representación que el alumno tiene de sí mismo como estudiante o aprendiz. En consecuencia, el *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades, esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar. Así, se puede hablar de varios tipos de autoconcepto: el matemático, el verbal, relaciones con iguales, su percepción física de sí mismo (capacidad y apariencia) y sus propios niveles de estabilidad emocional. Se sabe que cuando estos tipos de autoconcepto están en sus niveles bajos o deficitarios, este hecho afecta negativamente al aprendizaje y, en consecuencia, al rendimiento académico.

Existe un buen número de investigaciones que demuestran las relaciones existentes entre el autoconcepto y la conducta académica del alumno, quizás por la importancia que posee el contexto escolar en el desarrollo general de las personas. En general las relaciones se establecen entre el autoconcepto y las experiencias y logros escolares de los alumnos desde edades de educación primaria hasta el bachillerato. La relación existe y no es de tipo unidireccional, sino *recíproca*. Es decir: se ha descubierto que el autoconcepto es una variable determinante y causal del rendimiento académico, pero también se ha constatado que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos e incluso otros trabajos demuestran la determinación recíproca.

Lo que podemos afirmar con suficiente garantía por la investigación realizada sobre el tema son dos hechos: a) el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro académico o rendimiento escolar del alumnado, y b) la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto y durante el transcurso de un tiempo considerable.

Respecto a las relaciones entre autoconcepto y bajo rendimiento escolar o en rendimiento en niños con dificultades de aprendizaje se explica por la fuerte interacción y correlación existente entre los constructos: autoconcepto, motivación, cognición y rendimiento académico. Se sabe que el autoconcepto positivo en la mayoría de las dimensiones correlaciona alto con niveles altos de logro académico, o lo que es lo mismo, con el buen rendimiento académico. Y, al revés, autoconceptos negativos correlacionan con valores altamente significativos con rendimientos negativos o bajos.

Pero existen otras variables del funcionamiento cognitivo que están afectadas en niños con dificultades de aprendizaje. Así, se habla de que en alumnos con DA suele haber bajo nivel de autoconcepto, escasa autoconfianza, estilos atribucionales desadaptativos, falta de persistencia orientada a las tareas escolares, inexistencia de metas académicas... de modo que podemos concluir que los factores motivacionales y afectivos contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje, de manera que un niño que ha fracasado en el aprendizaje tienden a tener bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima y estas

actitudes reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo escolar.

Las Metas académicas: dimensión motivacional derivada del componente de valor

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

Si analizamos la relación existente entre las metas y la conducta de estudio, vemos como Alonso y Montero (1992) proponen que las metas que persiguen los alumnos, y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas, pueden agruparse en cuatro categorías divididas en dos grandes campos.

Por una parte, están las metas relacionadas directamente con el aprendizaje, donde se puede encontrar en el sujeto, en primer lugar, la categoría de las *metas de aprendizaje* o *metas relacionadas con la tarea*, siendo éstas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas: *metas de competencia*, donde se trata de incrementar la propia competencia; *metas intrínsecas*, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia; *metas de control*, en la que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación. En segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas: *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia; *metas de miedo al fracaso*, cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso.

Por otra parte nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencia en él. Se encuentra, la categoría de *metas*

relacionadas con la valoración social, se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998). Por último, está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externa*. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Enfoques de aprendizaje

En cuanto a los enfoques de aprendizaje en la actualidad, existen una serie de investigaciones realizadas en diferentes contextos culturales académicos en niveles de enseñanza secundaria, en que los alumnos y las alumnas demuestran diversas formas de afrontar las tareas de estudio (Entwistle, 1987; Biggs, 1987b, c; Porto 1994, 1995; Barca, 1999b; Rosario y Almeida, 1999; Rosario, 1999). En concreto, se han descubierto tres formas prototípicas de abordar el aprendizaje. Así, se ha llegado a definir que las tareas de estudio dependen de tres tipos de enfoques de aprendizaje: el enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque de logro. Entenderemos por enfoques de aprendizaje la interacción de un motivo o intención con una estrategia o forma concreta de operacionalizar el motivo (Biggs, 1987a,b; Entwistle, 1987; Selmes, 1988; Porto, 1994; 1995; Barca, 1999a, 2000). Por tanto, cada enfoque estará siempre compuesto por un motivo y por una estrategia integrados. En la actualidad, estos tres tipos de enfoques se integran en dos: Enfoque de Orientación al Significado (EOR-SG) y Enfoque de Orientación Superficial (EOR-SP) (Vid. Biggs, Kember y Leung, 2001; Barca, Peralbo, y Brenlla, 2004; Barca y Brenlla, 2006).

Por lo que se refiere al *Enfoque de orientación al significado (EOR-SG)*, que integra el *enfoque profundo* y el *enfoque de logro*, el motivo es la comprensión y la búsqueda del buen rendimiento, se trata de dominar las materias y contenidos, ser competentes en las tareas de aprendizaje. La estrategia que utiliza el alumno/a es relacionar los contenidos entre sí, además de ampliarlos, definirlos, completarlos a través de esquemas, de síntesis, etc. También trata de economizar esfuerzos y materiales de estudio en relación de espacio – tiempo. En definitiva, se trata de articular los mecanismos (utilización de materiales, conocimiento de recursos y formas de evaluación) que proporcionen un buen aprendizaje y rendimiento académico.

En cuanto al *Enfoque de orientación Superficial (EOR-SP)* viene a ser la forma en que los alumnos/as tienen de abordar el aprendizaje desde una perspectiva de cumplir exclusivamente con los requisitos de las tareas, utilizando mecanismos prioritariamente de memorización. Aquí el motivo es extrínseco (aprobar las materias), la estrategia consiste en memorizar los hechos y los contenidos de las tareas, sin necesidad de llegar a la comprensión de los mismos, en consecuencia, este tipo de enfoque dirige a los estudiantes que lo adoptan hacia bajo rendimiento académico (Barca, 1999a, 2000).

Del mismo modo, en este trabajo de investigación, es importante analizar como *variables asociadas* aquellas que están relacionadas con el contexto familiar y escolar de los sujetos de la muestra, puesto que nos ayudarán a comprender los resultados que se obtengan. Así, aquellas variables que hacen referencia a los propios contextos de interacción familiar-escolar de los alumnos de las muestras serán otros tantos datos significativos que se tendrán en cuenta a la hora de analizar los resultados obtenidos.

Método

Objetivos

Se pretende con este trabajo, en su calidad de ponencia, analizar, por una parte, **a)** las variables motivacionales (atribuciones causales, metas académicas y autoconcepto) que muestran los alumnos de educación secundaria y bachillerato, especialmente aquellos que tienen un rendimiento académico deficiente o muy bajo; por otra parte, **b)** analizar el tipo de enfoques de aprendizaje que estos mismos alumnos adoptan en sus procesos de estudio y, finalmente, **c)** verificar la incidencia en su rendimiento académico de variables relacionadas con el contexto familiar del alumno en interacción con el centro escolar y, **d)** hacer propuestas de intervención psicoeducativa, pensando en la diversidad y en una escuela inclusiva para estos alumnos de cara a una mejora en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Pensemos que estos alumnos están considerados en el sistema educativo como alumnos con fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas; es decir, en el fondo, son alumnos que entran dentro del concepto de diversidad educativa y discapacidad y, por lo tanto, son alumnos a los que habrá que integrar dentro de la escuela inclusiva y, en definitiva, alumnos a integrar en las escuelas ordinarias.

Participantes: Muestras

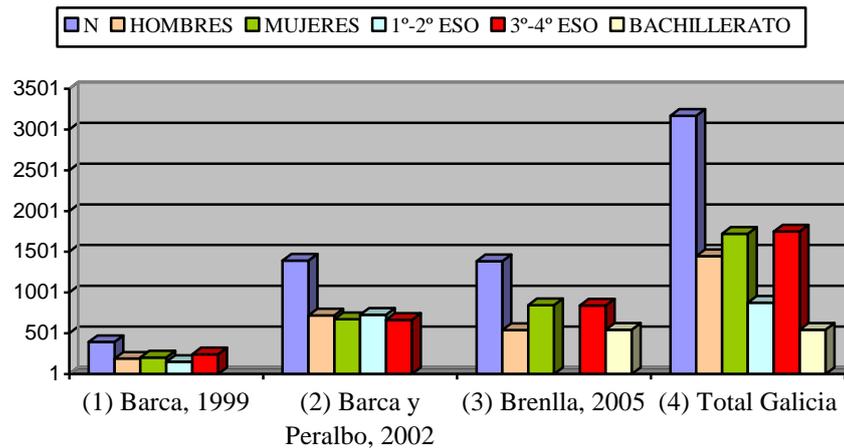
Los alumnos que participan en este trabajo proceden de diferentes centros educativos de las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia. Son alumnos procedentes de niveles socioeconómicos de tipo medio, proporcionalmente procedentes de medios urbanos, rurales y costeros. Los niveles escolares representados son todos los cursos de educación secundaria y de Bachillerato de Galicia. Por sexos, la proporción representa un 53% mujeres y 47% hombres (véanse tabla 1 y gráfico 1).

Tabla 1. Muestras de los sujetos participantes por sexos y niveles académicos integrados en las investigaciones realizadas.

	PARTICIPANTES/MUESTRAS			
	(1) G/1999	(2) G/2002	(3) G/TB/2005	(4) Muestra Total
N	393	1.392	1.386	3.171
Sexo: hombres	189	719	541	1.653
Sexo: mujeres	204	673	845	1.722
1º-2º ESO	150	726		876
3º-4º ESO	243	666	841	1.750
1º - 2º Bachillerato			545	545

*Datos aportados en la investigación realizada por: (1) A. Barca (1999a) con una muestra representativa de alumnado de los 4 cursos de la ESO (Proyecto Xupro/Galicia, 1999); (2) A. Barca y M. Peralbo (2002), Proyecto Feder-2002, correspondiente a una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Galicia, (3) J. C. Brenlla correspondiente a su tesis doctoral (2005) con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia. (4) Total Muestra.

Gráfico 1. Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por sexos y niveles escolares e integrados en las investigaciones realizadas con alumnado de Educación Secundaria de Galicia. Síntesis de las muestras parciales y total muestra Galicia, hasta aquí señaladas.



Procedimiento: obtención del nivel de Rendimiento académico

Tipos de Rendimiento Académico observados en las muestras representativas del alumnado de Educación secundaria (ESO) y Bachillerato de Galicia (1999-2005)

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de este trabajo radica en conocer las diferencias existente en parámetros motivacionales (atribuciones causales, metas académicas y autoconcepto), así como parámetros relacionados con las estrategias de aprendizaje e interacciones familia-escuela en función del rendimiento académico bajo y alto del alumnado de educación secundaria, inicialmente se ha procedido al establecimiento de los grupos de rendimiento académico mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 del rendimiento académico global en materias toncales y obligatorias de Educación secundaria. Por tanto, se han formado los tres grupos motivacionales siguientes: a) Grupo de rendimiento bajo (puntuación directa igual o menor a la correspondiente al percentil 25), b) grupo de rendimiento medio (puntuación directa entre las correspondientes a los percentiles 25 y 75) y c) grupo de rendimiento alto (puntuación directa igual o mayor a la correspondiente al percentil 75).

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos recurrimos al análisis de varianza de un factor (ANOVA). Como cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba estadística de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé. Es importante, sin embargo, centrar la atención en los datos sobre los tipos de rendimiento académico bajo y alto que se ofrecen en la tabla 2 y gráfico 2 puesto que

serán las muestras que utilizaremos para la obtención de los resultados, su discusión y las conclusiones del trabajo.

Si consideramos la muestra en su conjunto (Muestra total de Galicia) a partir de los datos que nos proporcionan las investigaciones realizadas desde el año 1999 hasta el 2005 y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 26,56% del alumnado de Educación secundaria se sitúa entre el *deficiente e insuficiente* (Grupo de rendimiento bajo, percentil 25), el 50% está entre *suficiente y bien* (Grupo de Rendimiento Medio, percentil entre 50 y 75) y el 23,9% se sitúa entre *notable y el sobresaliente* (Grupo de rendimiento alto, percentil 75). En términos de calificaciones escolares podemos afirmar que el grupo de rendimiento bajo, quizás equivalente a alumnos con posibles dificultades de aprendizaje, posibles problemas de conducta dependientes, o quizás, de su propia personalidad, del entorno/grupo de iguales o familiares-escolares; en definitiva, alumnado con abandono escolar en la Enseñanza Secundaria de Galicia, que, en total asciende, en la actualidad, a un 26,56% aproximado de alumnado de este nivel educativo (véanse tabla 2 y gráfico 2).

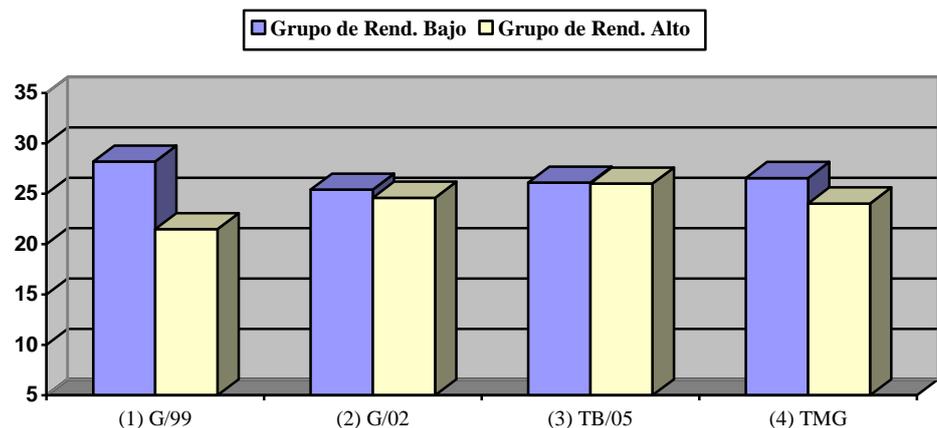
Estos datos son los que hacen reflexionar sobre las posibles raíces y determinantes de esta variabilidad del rendimiento académico que se acaba de exponer y analizar en las investigaciones respectivas llevadas a cabo durante estos últimos 8 años en la Universidad de A Coruña, cuando específicamente se tiene en cuenta ese 26,56% de alumnos con bajo rendimiento académico. Veremos, en la síntesis/resumen de las conclusiones que se elaborarán, cómo las variables familiares y escolares/relacionales, las afectivas y emocionales, a partir de este análisis multidimensional y multifactorial del que partimos, formarán parte de los núcleos centrales y de los principales determinantes del rendimiento académico.

Tabla 2. Tipos de rendimiento académico en las muestras representativas de las investigaciones realizadas, de acuerdo con los datos obtenidos a partir de los expedientes académicos del alumnado (en porcentajes).

Muestras	(1) G/99 (%)	(2) G/02 (%)	(3) G/TB/05 (%)	(4)TMG Media
Nivel de Rendimiento				
Bajo	28,2	25,4	26,1	26,56
Medio	50,3	50	47,9	49,40
Nivel de Rendimiento				
Alto	21,5	24,6	26	24,03

*Datos aportados por la investigación (1) G/99: de A. Barca (1999b) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria (ESO) de Galicia; (2) G/02: investigación de Barca y Peralbo (2002) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria de Galicia/España; (3) G/TB/05: datos correspondientes a la tesis doctoral de J. Brenlla (2005) en una muestra de estudiantes de Enseñanza media (ESO) y de Bachillerato de Galicia y (4) Puntuaciones medias de la Muestra total de Galicia (TMG).

Gráfico 2. Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por tipos de rendimiento académico bajo y alto (en porcentajes) e integrados en las investigaciones realizadas.



Estamos de acuerdo con los Informes del Consello Escolar de Galicia del (Consello Escolar de Galicia, 1997), en los que se afirma que los alumnos *fracasan* cuando no adquieren el dominio suficiente en una serie de conocimientos convertidos

en exigencias de la escuela. Por eso no se puede considerar el tema del llamado *fracaso escolar* desde una perspectiva unilateral o desde la perspectiva única del sujeto que *fracasa*, sino en un contexto más amplio, puesto que las raíces se encuentran tanto dentro de la propia institución educativa como fuera de ella. No podemos convertir el *fracaso en la escuela* como un *fracaso en la vida*. Sería falso hacer este tipo de equivalencia porque el rendimiento va siempre ligado y muy estrechamente relacionado con la calidad y la eficacia del sistema educativo y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta generalmente como un índice relevante para valorar la calidad global del sistema.

Debemos afirmar que estos datos que extraemos aquí, a partir de las investigaciones realizadas desde el año 1998 hasta 2005, coinciden con los datos que oficialmente se aportan por parte del Ministerio de Educación y de la Administración educativa de la Xunta de Galicia.

Por otra parte, hace relativamente poco tiempo que se acaba de conocer el Informe sobre educación de la OCDE-2005, el llamado Informe PISA-2005 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) dirigido por el profesor Andreas Schleicher, Informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. Según se revela en este Informe existen tres grandes áreas importantes del *curriculum* en las que los alumnos españoles obtienen un rendimiento pobre y preocupante en relación con la mayoría de los países de la OCDE: comprensión lectora, matemáticas y área de ciencias (química, biología, física). Además se señala que el 23% de este alumnado no consigue los conocimientos mínimos necesarios en estas materias.



académico, la tasa de alumnado al que relacionamos muy próximo al fracaso escolar o con dificultades de aprendizaje o rendimiento bajo y la tasa de alumnado con alto rendimiento académico, lo que supone trabajar con un total del 26,56% y el 23% (rendimiento bajo y alto, respectivamente), tasa porcentual representativa del alumnado de Educación secundaria y Bachillerato de Galicia.

.....

Instrumentos

- *Escala CDPFA: Escala de Evaluación de Contextos Escolares, Familiares y Académicos y Motivacionales del Alumnado (Barca, A. Porto, A. y Santorum, R., 1997).*

Con esta Escala de elaboración propia se pretende conocer las características más sobresalientes del alumnado que integra la muestra en lo que se refiere a su concepto de fracaso escolar, historial de dedicación al trabajo escolar en casa en su relación con el rendimiento académico, las condiciones de estudio y trabajo escolar en casa, sus metas académicas y expectativas, otras variables motivacionales, así como las relaciones familia-escuela/institución educativa y las estrategias seguidas en el proceso de aprendizaje y que realizan los estudiantes de educación secundaria. El coeficiente de fiabilidad en valores alfa de Cronbach del total de la Escala CDPFA mantienen leves oscilaciones y diferencias en función de las investigaciones realizadas. Así, en Barca (1999b) y Barca, Peralbo et al. (2002), el alfa total de la Escala es de 0.83 y 0.74, respectivamente. Sin embargo en Brenlla (2005) el alfa obtenida es de 0.80 y en Mascarenhas (2004) el alfa es de 0.78. Puede decirse que las propiedades psicométricas de la Escala CDPFA están dentro de los límites ampliamente aceptables.

- *Escala SIACEPA.: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje para el Alumno de Educación Secundaria.*

Escala diseñada para evaluar el grado, nivel y tipos de *Estilos o Patrones de Atribuciones Causales* que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos o de su rendimiento. Está integrada por dos subescalas: la EACM y la CEPA. La Subescala EACM tiene 24 ítems y aparecen las respuestas categorizadas en una escala likert que se puntúa de 1 a 5. Dicha subescala EACM tiene una solución factorial de entre 6 y 7 dimensiones, dependiendo de las investigaciones realizadas (Barca, 1999b; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004, Brenlla, 2005). Las varianzas explicadas totales de la subescala oscilan entre un 53,31% (Brenlla, 2005) y 39,5%

(Mascareñas, 2004). Por lo tanto, la solución factorial encontrada es de 7 factores que explican entre el 53.31% y el 39.5% en contextos brasileños (zonas amazónicas) para alumnado de educación secundaria. Los análisis de fiabilidad en el alfa de Cronbach, oscilan entre 0.53 de Mascarenhas (Mascarenhas, 2004) y 0.75 de Morán (Morán, 2004). En general la fiabilidad y validez factorial de la Subescala son plenamente aceptables.

Al mismo tiempo se evaluarán los *Enfoques de Aprendizaje* o formas de abordar las tareas de estudio y aprendizaje que un estudiante, del nivel de Educación Secundaria, adopta y afronta en su proceso particular de aprendizaje. Escala original del J. Biggs (1987) y adaptada a España y Galicia por Barca (1999b; 2000) mantiene una estructura factorial original de 6 factores con una varianza total explicada que está entre el 40.97% (Barca, 2000) y el 33.63% (Mascarenhas, 2004). La fiabilidad oscila entre los valores de 0.73 (Mascarenhas, 2004) y 0.82 (Barca y Peralbo, 2002). Todos estos datos coinciden con los originales que presenta el autor de la Escala CEPA, J. Biggs (1987). Ambos indicadores de validez y fiabilidad son plenamente aceptables para poder afirmar con suficiente precisión que la Subescala CEPA y la Subescala EACM pueden ser consideradas plenamente fiables y válidas como instrumentos de análisis y evaluación en esta investigación.

■ *Escalas ACRA: Estrategias de Aprendizaje*

Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los alumnos de cuatro grandes tipos de estrategias de aprendizaje: de Adquisición de la información, de Codificación de la información, de Recuperación de la información y de Apoyo al estudio. Son, en consecuencia, cuatro las estrategias de base que el alumnado utiliza en sus procesos de aprendizaje. Pues bien, es posible evaluar estos tipos de estrategias a través de estas Escalas. Las propiedades psicométricas de las mismas son ampliamente aceptables: para la subescala de Adquisición tenemos un alfa de 0,813, para la de Codificación un alfa de 0,899, en la de Recuperación el alfa es de 0,747 y, finalmente, para la subescala de Apoyo, el alfa es de 0,889.

■ *Escala ESEA-II de Evaluación del Autoconcepto*

Desde hace varias décadas se ha propuesto un modelo teórico multidimensional y jerárquico, según el cual el **Autoconcepto** se entiende formado por diferentes dimensiones o facetas las cuales se organizan según cierto orden jerárquico (Marsh y Shavelson, 1985). Este modelo ha sido contrastado empíricamente en diferentes estudios

y en diversos contextos culturales como revelan los trabajos de Marsh y Shavelson (1985), Marsh (1988) y Marsh (1990), etc., y se ha perfilado y modificado en algunas de las características iniciales de acuerdo con los trabajos de Byrne y Shavelson (1986) y Marsh (1988, 1990). Este modelo del autoconcepto postula la existencia de diferentes componentes organizados de forma jerárquica. En la base de esta jerarquía se encuentran los componentes del autoconcepto específicos a las situaciones concretas, mientras que en el vértice superior se encontraría el autoconcepto general (AG). Por otra parte, a medida que ascendemos en los niveles jerárquicos -de los componentes más específicos a los más generales- la estabilidad del autoconcepto es mayor. Tomando como base el modelo de Shavelson, Marsh y cols., se han elaborado varios instrumentos de medida del autoconcepto (*Self Description Questionnaire I, II y III*, así como los *Academic Self Description Questionnaire I y II*), los cuales han sido muy utilizados tanto para el análisis del modelo teórico de base, siendo el nivel II refundido (Escala ESEA-II) el que utilizamos para la obtención de datos en esta investigación. Las propiedades psicométricas del ESEA-II oscilan en cuanto a la fiabilidad entre 0.91 y 0.82, siendo la varianza explicada para 11 factores alrededor del 55%.

Resultados

Investigaciones realizadas en el año 1999 [Barca (1999b): Proyecto Xupro/99]; en el año 2002 [Barca y Peralbo (2002): Proyecto Feder/2002] y en 2005 [Brenlla (2005): Tesis doctoral]

Enfoques de Aprendizaje

En relación con los tipos de enfoques de aprendizaje (la integración de motivación y estrategia en los procesos de estudio del alumnado) que adopta el alumnado de educación secundaria, desde el año 1999 hasta el 2005, en Galicia, son ampliamente con un predominio de enfoques de orientación al significado (EOR-SG). Sin embargo, se ha observado como el grupo de alumnos de rendimiento bajo (en adelante RB) que representa un total del 26,56% del total de alumnado de Secundaria y Bachillerato, tienen un tipo de enfoque de aprendizaje con predominio superficial (EOR-SP).

Las correlaciones observadas son positivas y significativas entre los enfoques de orientación superficial y el rendimiento académico bajo. Además, si hacemos un

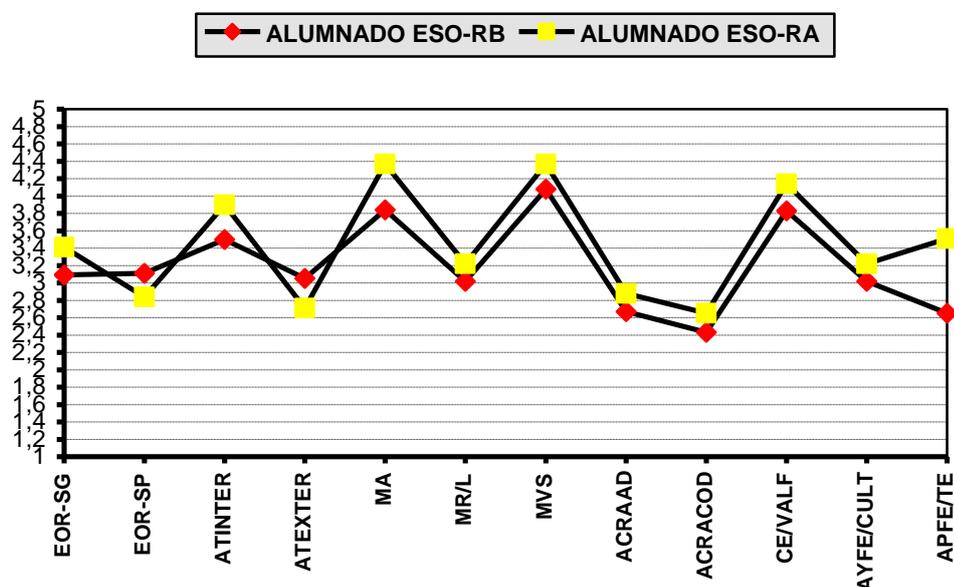
análisis de varianza, se observa la existencia de diferencias significativas. En concreto, los contrastes estadísticos *post hoc* revelan que estas diferencias se dan entre los tres grupos de rendimiento, pero especialmente entre el grupo de rendimiento bajo y alto en los enfoques de orientación al significado a favor del grupo de rendimiento alto y en los enfoques superficiales a favor del grupo de rendimiento bajo.

Tabla 3. Datos de ANOVA de la Investigación de Barca (1999b). Medias, desviaciones típicas y diferencias en las variables motivacionales, de aprendizaje y relaciones familia/escuela según los niveles de rendimiento académico del alumnado de la muestra ((Educación Secundaria: 1º, 2º, 3º y 4º cursos de ESO) (Barca: Proyecto/Xupro, 1999).

ENFOQUES DE APRENDIZAJE (EOR-SG y EOR-SP)	Grupo de Rendimiento Bajo		Grupo de Rendimiento Medio		Grupo de Rendimiento Alto		F(2,353)	Sign.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Enfoque de Significado (EOR-SG)	3,09	0,52	3,26	0,49	3,41	0,46	9,49	0,000
Enfoque Superficial (EOR-SP)	3,11	0,63	3,11	0,63	2,84	0,61	7,16	0,001
ATRIBUCIONES CAUSALES								
Atribuciones Internas	3,50	0,67	3,70	0,62	3,90	0,59	9,33	0,000
Atribuciones Externas	3,05	0,61	2,94	0,60	2,71	0,70	7,07	0,001
METAS ACADEMICAS								
Metas de Aprendizaje	3,84	0,76	4,09	0,70	4,37	0,48	15,10	0,000
Metas de Rendimiento/Logro	3,02	0,89	3,17	0,82	3,22	0,83	1,47	0,231
Metas de Valoración Social	4,08	0,80	4,24	0,79	4,37	0,62	3,42	0,034
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE								
Estrategias de Adquisición	2,67	0,48	2,79	0,43	2,88	0,47	3,75	0,024
Estrategias de Codificación	2,43	0,44	2,56	0,45	2,65	0,45	4,75	0,00
RELACIONES FAMILIA/ESCUELA								
Condiciones de estudio y valoración familiar	3,83	0,61	3,95	0,62	4,14	0,52	6,68	0,001
Ayuda familiar al estudio y cultura	3,02	0,76	3,17	0,70	3,22	0,58	1,56	0,210
Apoyo familiar al estudio	2,65	0,80	2,89	0,75	3,51	0,79	34,26	0,000
Escala de medida de las variables motivacionales, de aprendizaje y relaciones familia/escuela: 1 = desde totalmente desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.								

Estos datos se han observado en las tres investigaciones analizadas desde el año 1999 hasta el 2005 (véanse tablas 3, 4, 5 y gráficos, 4, 5 y 7). A medida que son dominantes los enfoques de tipo EOR-SG (de orientación al significado comprensión) el rendimiento académico es mejor y más alto y, al contrario, a medida que predominan los enfoques de tipo EOR-SP (de orientación superficial), el rendimiento académico es más bajo o deficiente.

Gráfico 4. Puntuaciones medias de las principales variables relacionadas con los procesos motivacionales (Metas académicas y Atribuciones causales), Procesos y Estrategias de Aprendizaje y variables relacionales alumno-familia-escuela. Alumnado de Galicia de 1º, 2º, 3º y 4º Cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (1999). (En puntuaciones directas: Escala tipo Likert 1-5: 1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).



Siglas: EOR-SG: enfoque de orientación al significado. EOR-SP: Enfoque de orientación superficial. ATINTER: Atribuciones causales internas. ATEXTER: Atribuciones causales externas. MA: Metas de aprendizaje. MR/L: Metas de rendimiento/logro. MVS: Metas de valoración social. ACRAAD: Estrategias de adquisición. ACRAACOD: Estrategias de codificación. CEVALF: Condiciones de estudio y valoración familiar. AYFE/CULT: Ayuda familiar y cultura. APFE/TE: Apoyo familiar al estudio y trabajo escolar.

Atribuciones causales

Del mismo modo se han analizado los tipos de atribuciones causales, desde la dimensión de *locus de control interno-externo*, del alumnado de educación secundaria en cada investigación realizada desde el año 1999 y de una manera secuencial y global. Los resultados obtenidos han sido a nivel meramente descriptivo inicialmente que, por una parte, las atribuciones causales dominantes del grupo de rendimiento académico alto son de tipo interno; es decir, se hace la atribución del rendimiento a la capacidad (*creo que mis buenas notas reflejan directamente mi*

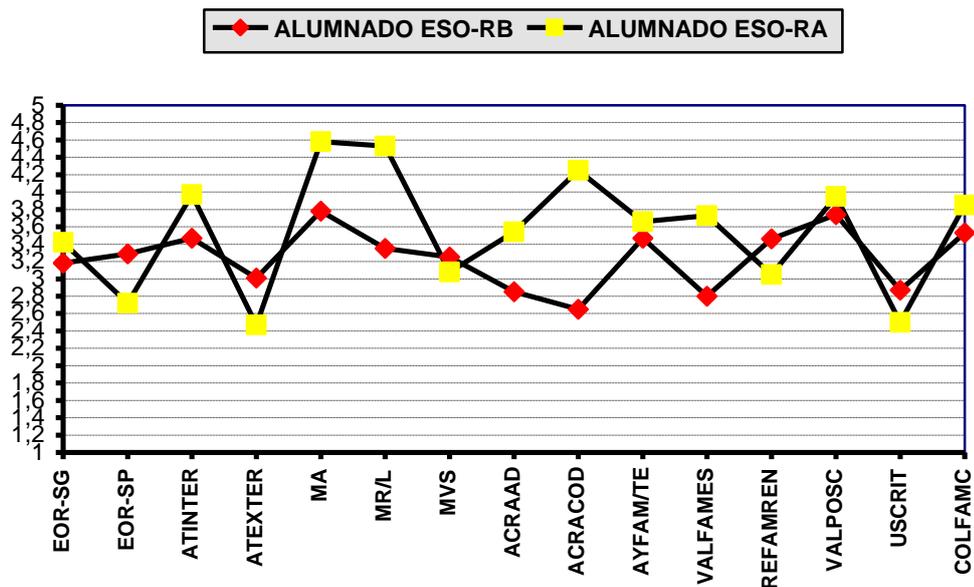
capacidad...) y el esfuerzo (*las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo...*), mientras que, por otra parte, en el grupo de alumnado de rendimiento bajo son de tipo externo; es decir, realiza sus atribuciones del rendimiento académico al profesorado (*no atiende a los alumnos, es tacaño con las notas, explica mal y no me entiende...*), a la suerte (*tengo mala suerte, cuando estudio unos temas me caen en el examen justo los que no he estudiado..., siempre me pasa a mi por casualidad...*) y a la dificultad de las materias (*las asignaturas son complicadas, son difíciles...*).

Tabla 4. Datos del ANOVA de la Investigación de Barca y Peralbo (2002). Medias, desviaciones típicas y diferencias en las variables motivacionales (atribuciones, metas académicas y autoconcepto), de aprendizaje y relaciones familia/escuela según los niveles de rendimiento académico del alumnado de la muestra. Alumnado de Educación Secundaria: 2º, 4º cursos de ESO (Barca y Peralbo, 2002). (En puntuaciones directas: Escala tipo Likert: 1-5 (desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 5 = totalmente de acuerdo)).

ENFOQUES DE APRENDIZAJE (EOR-SG y EOR-SP)	Grupo de Rendimiento Bajo		Grupo de Rendimiento Medio		Grupo de Rendimiento Alto		F(2,1.348)	Sign.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Enfoque de Significado (EOR-SG)	3,18	0,54	3,29	0,46	3,42	0,44	20,14	0,000
Enfoque Superficial (EOR-SP)	3,29	0,67	3,12	0,67	3,72	0,63	67,93	0,000
ATRIBUCIONES CAUSALES								
Atribuciones Internas	3,47	0,71	3,75	0,57	3,97	0,50	57,89	0,000
Atribuciones Externas	3,01	0,61	2,77	0,60	2,47	0,53	71,28	0,000
METAS ACADEMICAS								
Metas de Aprendizaje	3,78	0,33	3,81	0,20	4,58	0,38	34,59	0,000
Metas de Rendimiento/Logro	3,35	0,51	3,24	0,40	3,08	0,36	37,88	0,000
Metas de Valoración Social	3,25	0,33	3,04	0,53	3,08	0,50	5,34	0,005
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE								
Estrategias de Adquisición	2,85	0,85	3,04	0,80	3,54	0,74	65,29	0,000
Estrategias de Codificación	2,65	0,53	3,53	0,49	4,25	0,48	37,65	0,000
RELACIONES FAMILIA/ESCUELA								
Ayuda familiar al trabajo escolar	3,47	0,46	3,51	0,48	3,66	0,44	1,37	0,271
Valoración familiar del estudio	2,80	0,40	3,14	0,40	3,73	0,34	30,53	0,000
Refuerzo familiar del rendimiento	3,46	0,67	3,20	0,68	3,05	0,68	2,09	0,124
Valoración positiva de la capacidad	3,74	0,46	3,92	0,26	4,10	0,36	15,56	0,000
Uso de criterios comparativos	2,87	0,87	2,57	0,78	2,50	0,72	9,75	0,000
Colaboración familia-centro escolar	3,53	0,53	3,81	0,38	3,85	0,33	16,74	0,000
AUTOCONCEPTO								
Autoconcepto General	4,48	1,37	4,79	1,56	5,17	1,42	42,11	0,000
Autoconcepto Matemático	2,51	1,37	3,19	1,56	4,03	1,42	80,43	0,000
Autoconcepto Verbal	2,85	1,07	3,33	1,14	4,00	1,05	93,38	0,000
Autoconcepto Académico	3,07	1,08	4,07	1,07	5,11	0,75	345,79	0,000
Capacidad física	4,44	1,11	4,41	1,15	4,30	1,13	1,24	0,289
Apariencia física	3,84	1,30	3,79	1,32	4,79	1,20	1,13	0,323
Relación padres	4,37	1,26	4,79	1,15	5,18	0,86	44,47	0,000
Honestidad	4,25	0,97	4,61	0,89	4,73	0,86	26,95	0,000
Estabilidad emocional	4,41	1,17	4,63	1,11	4,95	0,96	20,76	0,000
Relación iguales	4,63	0,96	4,75	0,86	4,88	0,79	6,23	0,001
Relación iguales mismo sexo	4,78	0,94	4,87	0,92	5,05	0,85	7,87	0,000
Relación iguales sexo opuesto	3,97	1,12	3,79	1,12	3,75	1,10	3,79	0,023
Autoconcepto Académico General	2,81	0,81	3,52	0,83	4,37	0,76	312,38	0,000
Autoconcepto Social General	4,31	0,70	4,82	0,75	4,65	0,70	0,223	0,800
Autoconcepto Privado	4,34	0,77	4,67	0,80	4,94	0,67	52,45	0,000

Escala de medida de las variables motivacionales, de aprendizaje y relaciones familia/escuela: 1 = desde totalmente desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. En la Escala de Autoconcepto (ESEA-II), los valores van desde 1 = Falso hasta 6 = Verdadero.

Gráfico 5. Puntuaciones medias de las principales variables relacionadas con los procesos motivacionales (Metas académicas y Atribuciones causales), Procesos y Estrategias de Aprendizaje y variables relacionales alumno-familia-escuela. Alumnado de Galicia de 2º y 4º Cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Barca y Peralbo, 2002). (En puntuaciones directas: Escala tipo Likert: 1-5 (desde 1 = Totalmente en desacuerdo, hasta 5 = Totalmente de acuerdo)).



Siglas: AYFAMTE: Ayuda familiar al trabajo escolar. VALFAMES: Valoración familiar del estudio. REFAM/REN: Refuerzo familiar del rendimiento. VALPOSC: Valoración positiva de la capacidad. COLFAMC: Colaboración familiar con el centro escolar.

Autoconcepto: diferencias significativas encontradas

Los resultados que hemos encontrado en el alumnado de educación secundaria en relación con el autoconcepto son determinantes, a pesar de que estas variables sólo se han utilizado en la investigación de Barca y Peralbo (2002).

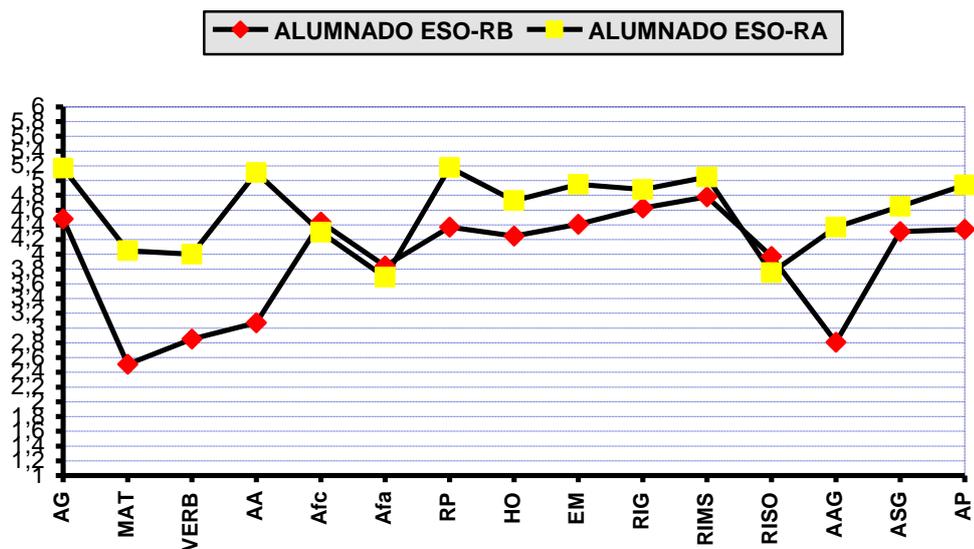
Debemos señalar a primera vista que el nivel de autoconcepto general (AG) del alumnado de Educación secundaria y Bachillerato está en los valores medios/altos, por lo que consideramos que se trata de una valoración general positiva que tiene el alumno sobre sí mismo en cuanto persona. Por otra parte, observe el lector cómo estos

buenos valores obtenidos están en función de las dimensiones no académicas del autoconcepto, dado que en la escala likert de 1-6, alcanzan valores más altos, frente a los valores del autoconcepto académico, que son más bajos (véanse tabla 4 y gráfico 6).

A nivel meramente descriptivo se observan diferencias importantes en autoconcepto entre los dos grupos de rendimiento alto y bajo. Sugieren los datos que el grupo de rendimiento bajo se trata de un alumnado con niveles bajos de autoconcepto académico general (AAG). En líneas generales podemos calificar a este indicador como una medida de evaluación indicativa de cómo se percibe el alumno a sí mismo como estudiante. Este indicador incluye una valoración de sí mismo en las áreas de matemáticas, áreas verbales y resto de asignaturas o materias. Este tipo de autoconcepto se va construyendo no sólo en función de los logros obtenidos por los alumnos, sino como consecuencia de un proceso de experiencias múltiples tempranas en interacción con la familia y grupo de iguales, así como de comparación social con sus compañeros, además de las expectativas de sus profesores y sus padres. Es entonces, cuando esta construcción del autoconcepto es débil, negativa o inconsistente y, así sus influencias en el rendimiento y aprendizaje son también negativas. Al contrario, un autoconcepto fuerte, de una autovaloración y autopercepción positivas como alumno, aprendiz y persona, favorece e incide de manera significativa una conducta asertiva y el buen rendimiento académico (véanse tabla 4 y gráfico 6).

El grupo de alumnado de rendimiento bajo, evidencia un tipo de alumno con bajos niveles de autoconcepto académico. A diferencia del autoconcepto general académico, diremos que el autoconcepto académico es la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. En consecuencia, el *autoconcepto académico* se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades y capacidades para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional, en concreto, en el contexto escolar. Así se puede hablar de varios tipos de autoconcepto: el matemático, el físico (capacidad y apariencia) y los niveles de estabilidad emocional. Se sabe que cuando estos tipos de autoconcepto están en sus niveles bajos o deficitarios, este hecho afecta negativamente al aprendizaje y, en consecuencia, al rendimiento académico. Nuestros datos confirman esta tesis, ya comprobada en otras investigaciones recientes (véanse tabla 4 y gráfico 6) y los datos que nos aportan el ANOVA y la prueba *post hoc* son concluyentes en la dirección señalada.

Gráfico 6. Puntuaciones medias de las principales variables relacionadas con los procesos motivacionales (Autoconcepto). Alumnado de Galicia de 2º y 4º Cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Barca y Peralbo, 2002). (En puntuaciones directas: Escala tipo Likert: 1-6 (1 = Falso; 6 = Verdadero).



Siglas: AG: Autoconcepto general. MAT: Autoconcepto matemático. VERB. Autoconcepto verbal. AA: Autoconcepto académico. Afc: Autoconcepto físico (capacidad). Afa: Autoconcepto físico (apariciencia). RP: Relación padres. HO: Honestidad. EM: Estabilidad emocional. RIG: Relación con iguales. RIMS: Relación iguales mismo sexo. RISO: Relación con iguales sexo opuesto. AAG: Autoconcepto académico general. ASG: Autoconcepto social general. AP: Autoconcepto privado.

Hay que destacar si embargo que no existen diferencias significativas entre los grupos en la variable de autoconcepto social general y que integra variables, entre otras, como la capacidad física y apariencia física, lo que significa que la adaptación en este tipo de relaciones e interacciones sociales es normal y, si cabe, positiva, en el alumnado de educación secundaria.

Existen diferencias significativas, sin embargo en las variables de relaciones sociales generales y relaciones generales con el mismo sexo y con el sexo opuesto, obteniendo mayores puntuaciones en las mismas el grupo de alumnado de rendimiento académico alto, a excepción de la variable *relaciones con iguales de sexo opuesto*

(RISO) que obtiene mayores puntuaciones el grupo de alumnado de rendimiento académico bajo. La prueba Scheffé es concluyente en esta línea.

Tabla 5. Datos de ANOVA de la Investigación de Brenlla (2005). Medias, desviaciones típicas y diferencias en las variables motivacionales, de aprendizaje y relaciones familia/escuela según los niveles de rendimiento académico del alumnado de la muestra (Educación secundaria: 3º y 4º cursos de ESO y 1º y 2º Cursos de Bachillerato) (Brenlla, 2005).

ENFOQUES DE APRENDIZAJE (EOR-SG y EOR-SP)	Grupo de Rendimiento Bajo		Grupo de Rendimiento Medio		Grupo de Rendimiento Alto		F(2,1.083)	Sign.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Enfoque de Significado (EOR-SG)	2,95	0,55	3,04	0,47	3,20	0,44	18,64	0,000
Enfoque Superficial (EOR-SP)	3,32	0,54	3,25	0,45	3,00	0,45	35,07	0,000
ATRIBUCIONES CAUSALES								
Atribuciones Internas	3,19	0,63	3,23	0,49	3,25	0,53	1,09	0,335
Atribuciones Externas	3,07	0,63	2,90	0,59	2,58	0,63	47,86	0,000
METAS ACADEMICAS								
Metas de Aprendizaje	3,25	0,85	3,59	0,77	4,09	0,64	108,55	0,000
Metas de Rendimiento/Logro	3,80	0,94	4,18	0,72	4,41	0,57	60,62	0,000
Metas de Valoración Social	2,63	0,88	2,67	0,85	2,39	0,87	12,28	0,000
RELACIONES FAMILIA/ESCUELA								
Satisfacción familiar	2,58	0,64	3,07	0,63	3,93	0,58	427,32	0,000
Valoración de la capacidad y esfuerzo	4,19	0,81	4,39	0,65	4,34	0,62	9,96	0,000
Refuerzo educativo	3,13	0,94	3,09	0,65	3,30	1,03	5,51	0,004
Relación Familia/Centro escolar	3,73	1,03	3,70	0,92	3,88	0,88	4,08	0,017

Escala de medida de las variables motivacionales, de aprendizaje y relaciones familia/escuela: 1 = desde totalmente desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

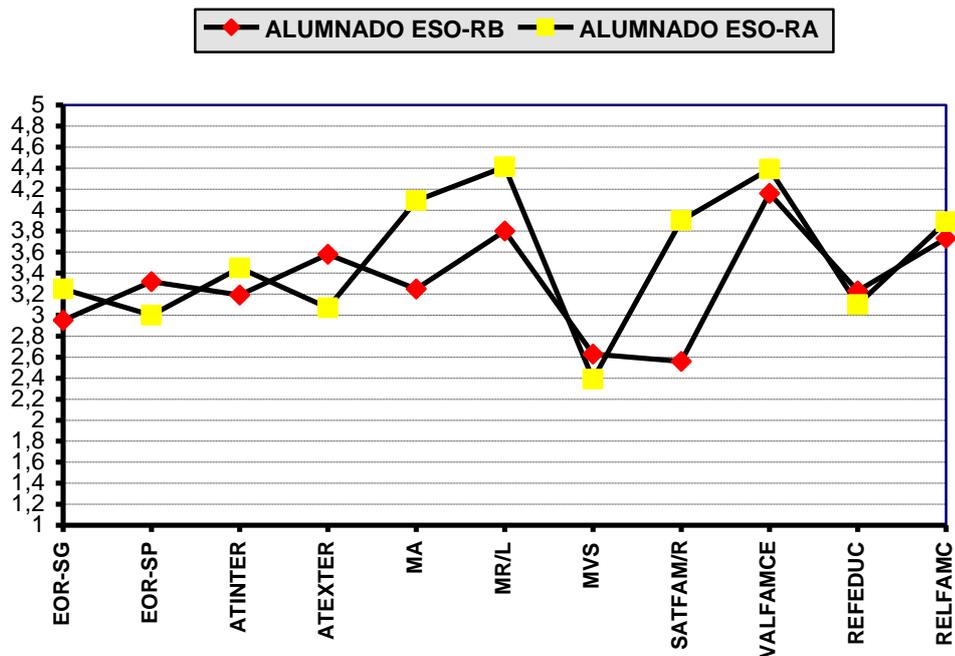
Observe el lector en las tres tablas que recogen los principales datos que estamos analizando a partir de las investigaciones realizadas (véanse tablas 3, 4, 5 y gráficos, 4, 5 y 7) cómo los resultados de los análisis de varianza nos señalan la existencia de diferencias significativas en las variables *Atribuciones causales internas* y las *Atribuciones causales externas* en relación con los grupos de rendimiento alto y bajo.

La prueba Scheffé (*post hoc*) nos indica que estas diferencias se dan entre los tres grupos de rendimiento, pero muy especialmente entre el grupo de rendimiento bajo y alto. En el grupo de rendimiento alto, las atribuciones que se hacen son de tipo interno, mientras que en el grupo de rendimiento bajo, predominan las atribuciones

externas. Lo que significa que a medida que dominan las atribuciones internas (a la capacidad y al esfuerzo) el rendimiento del alumnado es mejor y más alto, y al contrario, a medida que dominan las atribuciones externas (al profesorado, a la suerte y a las materias) el rendimiento suele ser más bajo o deficiente.

De esta conclusión general debemos exceptuar al alumnado recogido en la muestra de la investigación de Proyecto/Feder (Barca y Peralbo, 2002) en el que no se han observado diferencias significativas en la variable *atribuciones internas* entre los grupos de rendimiento que estamos considerando.

Gráfico 7. Puntuaciones medias de las principales variables relacionadas con los procesos motivacionales (Metas académicas y Atribuciones causales), Procesos y Estrategias de Aprendizaje y variables relacionales alumno-familia-escuela. Alumnado de Galicia de 1º, 2º de ESO y 1º y 2º Cursos de Bachillerato ((Brenlla, 2005).



Siglas: SATFAM/R: Satisfacción familiar con el rendimiento. VALFAMCE: Valoración familiar de la capacidad y esfuerzo. REFEDUC: Refuerzo educativo. RELFAMC: Relación familia-centro escolar.

Metas académicas: de aprendizaje, de rendimiento/logro y de valoración social

Las Metas académicas suponen en los procesos de aprendizaje un indicador que trata de determinar hacia qué objetivos o expectativas se orienta la actividad del alumno y, como consecuencia, qué clase de motivación o esfuerzo es el que guía el proceso de aprendizaje. Estas variables hacen referencia, en concreto, al esfuerzo/trabajo que realiza el alumno, la valoración que hace del producto o rendimiento obtenido (metas de rendimiento), el grado de valoración o satisfacción personal por el trabajo escolar realizado (metas de aprendizaje) y/o la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que el alumno puede recibir de los demás compañeros y familia por su trabajo (metas de valoración social).

Aunque existen datos diferentes, de acuerdo con las investigaciones realizadas, en líneas generales diremos que los niveles medios y altos obtenidos en las metas de aprendizaje o de dominio y metas de rendimiento/logro siempre correlacionan con los buenos resultados académicos y, por lo tanto, derivarán en un rendimiento académico medio y alto. Si lo que dominan son las *metas de refuerzo o valoración social* (*se busca la obtención de rendimiento a corto plazo, con el mínimo esfuerzo y en función de contingencias externas como, por ejemplo: ...para que vean lo inteligente que soy, estudio para evitar riñas con mi familia, estudio para obtener recompensas, aprobación de mis compañeros, etc...*) frente a las metas de aprendizaje o de dominio de la tarea o de logro en las que priman las necesidades de conocer, saber, dominar las materias y formarse de acuerdo con las prestaciones profesionales del futuro en sociedad, entonces las correlaciones serán positivas y significativas con el rendimiento académico bajo o deficiente, con lo cual parece que derivarán hacia los rendimientos que serán bajos o deficientes.

Analizando nuestros datos en las tres investigaciones realizadas a través de los análisis de varianza (ANOVA) se observa que:

- a) Se obtienen diferencias significativas en las tres variables de Metas académicas sometidas a dicho análisis en relación con los tres grupos de rendimiento (bajo, medio y alto), aunque especialmente las diferencias se observan entre los grupos de rendimiento bajo y alto;

- b) Se hace una excepción: en la investigación de Barca (1999b) en la que no se observan diferencias significativas en la variable Metas de rendimiento/logro (véase tabla 3).
- c) La prueba estadística *post hoc* señala la direccionalidad de las diferencias: el grupo de rendimiento alto obtiene puntuaciones más altas siempre en dos tipos de metas: en las de aprendizaje y en las de rendimiento/logro y obtiene peores puntuaciones en las Metas de valoración/refuerzo social.
- d) Es, sin embargo, el grupo de rendimiento académico bajo el que obtiene peores puntuaciones en las metas de aprendizaje y en las metas de rendimiento/logro y más altas en las de valoración/refuerzo social.

Todo ello significa que, en la medida en que los alumnos manifiestan en sus procesos de estudio perseguir metas de aprendizaje y de rendimiento/logro, en esa misma medida su rendimiento será bueno, será alto y, al contrario, mientras mantengan o persigan metas de refuerzo/valoración social, o lo que es lo mismo, *metas extrínsecas de orientación al yo*, sus rendimientos académicos, en esa misma medida, serán más bajos. En definitiva, se han observado efectos en las direcciones señaladas de las metas académicas sobre el rendimiento académico y estos resultados están de acuerdo con una serie de investigaciones realizadas por González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valle (2002); González (1997), González (2005) González y Valle (1998) y Pintrich y Schunk (2006).

Estrategias de aprendizaje en situaciones educativas

En cuanto a las estrategias de aprendizaje hay que destacar que los análisis realizados en las dos investigaciones en las que se recogen dichas variables se han hallado diferencias significativas entre los tres grupos de alumnos que estamos considerando (véanse las tablas 3 y 4 y gráficos 4 y 5. Analizamos las estrategias de *Adquisición de la información* y las de *Codificación de la información*. De acuerdo con la prueba de Scheffé, las diferencias que se han encontrado se dan entre los tres grupos de rendimiento y, en concreto, entre los grupos de rendimiento alto y bajo. Es decir, son los grupos de rendimiento alto frente a los de rendimiento bajo los que obtienen mejores puntuaciones en los dos tipos de estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, en cuanto a las estrategias de adquisición: saben utilizar más y mejores recursos atencionales, de repetición, de subrayado, de elaboración de esquemas, resúmenes, de epigrafiado, de repaso en voz alta y repaso mental, etc.

En cuanto a las estrategias de codificación, saben organizar bien la información y utilizan resúmenes y esquemas, secuencias, mapas conceptuales, diagramas... y además saben elaborar mejor la información utilizando relaciones, imágenes, metáforas, autpreguntas...; en definitiva, saben utilizar mejor la información y, en general, los contenidos de estudio para su asimilación y comprensión. Todo ello significa que a medida que se utilicen de la forma descrita dichas estrategias de aprendizaje, mejor será el rendimiento académico obtenido y, al contrario, en la misma medida, si no se utilizan estas estrategias o se utilizan mal, el rendimiento será más bajo o deficiente. Se concluye que con el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas del tipo de adquisición y codificación, el aprendizaje y el rendimiento mejoran de forma significativa.

Relaciones alumno/familia/escuela

Es la última variable a la que hacemos referencia en este trabajo. Destacamos las siguientes conclusiones relevantes a partir de los Análisis de Varianza realizados en el alumnado de ESO y Bachillerato de las muestras analizadas:

a) La existencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento bajo, medio y alto en la práctica totalidad de las variables familiares estudiadas como son: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar, Valoración/Satisfacción familiar del estudio, Valoración positiva de la capacidad, Uso de criterios comparativos, Colaboración familiar con el Centro escolar.*

b) Los sujetos de los grupos de rendimiento medio y alto perciben y detectan mayor ayuda, por parte de la familia, a la hora de realizar el trabajo escolar, que los sujetos del grupo de rendimiento bajo.

c) Del mismo modo, las familias que muestran mayor satisfacción y consideran que sus hijos deben seguir estudiando para la obtención de un buen puesto de trabajo y buen futuro profesional son las familias de los sujetos del grupo de rendimiento alto, en comparación con los del grupo de rendimiento bajo.

d) Sin embargo, son las familias del grupo de rendimiento bajo, en comparación con las del alto, son las que recompensan o elogian en mayor medida los éxitos o el esfuerzo de sus hijos y, al mismo tiempo, comparan en mayor medida las calificaciones obtenidas por sus hijos con respecto a otros compañeros/as o en relación con el grupo de calase. Hay que resaltar que en estas dos variables (ayuda de la

familia al trabajo escolar o al estudio y refuerzo familiar del rendimiento) las diferencias no son significativas, aunque las puntuaciones medias encontradas van en la dirección señalada.

e) La confianza depositada, por parte de la familia, en la capacidad de sus hijos para la superación de sus calificaciones escolares, es superior entre las familias del grupo de rendimiento alto y medio en relación con las del Grupo de rendimiento bajo; es decir, el alumnado de Educación Secundaria de los cursos de ESO y de Bachillerato de rendimiento alto y, en menor medida, el grupo de rendimiento medio, consideran que sus familias les valoran su capacidad, y pueden esforzarse más, para la obtención de mejores notas.

f) Estas mismas diferencias se producen también, a la hora de colaborar con el centro escolar en las actividades que propone o se desarrollan a partir de las entrevistas con el profesorado tutor.

Conclusiones: hacia una intervención psicopedagógica para una escuela inclusiva

En los últimos tres años ya hemos conocido varios Informes sobre educación de la OCDE-2003, el llamado Informe PISA-2004 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) dirigido por el profesor Andreas Schleicher, Informes que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. Según se revela en este Informe existen tres grandes áreas o materias importantes en las que nuestros alumnos obtienen un rendimiento pobre y preocupante en relación con la mayoría de los países de la OCDE: comprensión lectora, matemáticas y área de ciencias (química, biología, física). Además se señala que el 23 y el 25% de este alumnado no consigue los conocimientos mínimos necesarios en estas materias. Bien: son datos, como se podrá observar, coincidentes con los que acabamos de analizar a través de este trabajo que presentamos en este foro.

En esta línea, las principales aportaciones que nos proporcionan estos estudios promovidos por los Informes PISA de la Comunidad Europea y que cada año nos emiten sus principales resultados y conclusiones podemos resumirlas analizando las principales líneas educativas de los países que mejores resultados obtienen.

Los expertos que elaboran los *Informes* afirman que los países que mejores resultados obtienen son aquellos que:

- consideran al niño/a y a los jóvenes como el centro del proceso educativo y que vuelcan todas las estrategias formativas para conseguir su éxito su mejor integración en la sociedad;
- son aquellos que le dan un gran valor e importancia a la educación;
- que animan y en algunos casos incentivan, la implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos;
- y que dedican un notable volumen de recursos públicos, económicos, técnicos, personales;
- que le dan una gran importancia al papel del profesorado;
- que confían en la autonomía de los centros...

Uno de los más relevantes por destacar en todas las materias evaluadas, lo tenemos en países escandinavos, en concreto Finlandia, Dinamarca, Suecia. En estos países, el sistema educativo:

- goza de una alta consideración social que se expresa en medidas tales como que su gasto educativo está entre el 6 y el 8% de su PIB,
- la escuela pública es mayoritaria,
- las instituciones escolares se entienden como comunidades de aprendizaje,
- existe una gran descentralización administrativa que se complementa con una importante autonomía de los centros,
- la ratio profesor/alumno es baja (12-15-18 alumnos/profesor)
- existe un tratamiento de la diversidad por intereses específicos del alumnado, pero también con ayudas y orientación de las familias,
- se tiene un gran respeto y estima hacia el profesorado que se observa por su fuerte y profunda formación que éstos reciben y en el hecho de que a los más competentes se les sitúa en los primeros cursos de primaria,
- los centros están dotados de enfermerías pediátricas, de psicólogos y trabajadores sociales y se da una orientación escolar efectiva; tienen una importante red de bibliotecas escolares atendidas por personal especializado...

Una simple reflexión: basta con analizar estos datos para comparar nuestra situación con la de estos países de la OCDE para deducir, así, cuáles son nuestras carencias, debilidades y fortalezas, y actuar en consecuencia.

Como propuesta de intervención psicoeducativa de carácter general hay que decir que es preciso contar con una serie de medidas que deben tenerse en cuenta y

ejecutarse de modo coordinado y sistémico por parte de la administración educativa (cuerpo de inspectores educativos), los departamentos de orientación de los centros, profesorado/tutores, alumnado afectado, siempre en relación con su familia y grupo/amigos/compañeros de iguales y, en general los medios de comunicación multimedia, especialmente la televisión pública y las televisiones privadas en beneficio del cuidado y atención de nuestros alumnos escolares de los primeros años y de nuestros adolescentes en edades críticas de desarrollo y educación.

Las normas e incidencias que a continuación se exponen, van dirigidas a cada uno de estos sectores, pero deberán entenderse que las medidas que se proponen afectan por igual a todos y cada uno de los elementos que forman e integran el contexto educativo de nuestros alumnos, sobre todo de aquellos con pobres rendimientos escolares.

Instituciones educativas y profesorado

En concreto, como medidas relevantes de atención a la diversidad, y teniendo en cuenta los criterios de escuelas inclusivas, habrá que tomar decisiones que afectan a varios aspectos que debemos de afrontar y entre ellos están los siguientes:

a/ Establecer currículos más flexibles y abiertos de modo que se tengan en cuenta los intereses y capacidades de los alumnos.

b/ Ello permitirá contar con una enseñanza más ceñida y ligada a la realidad y a la vida diaria del propio alumno, de manera que sus esfuerzos (sean pocos o muchos) los considere como algo positivo, próximo a sí mismo y les dé un sentido.

c/ Los departamentos de orientación de los centros deben de cumplir unos objetivos y realizar unas actividades siempre en coordinación con el profesorado y tutores de los propios centros, por lo tanto se pide una mayor actividad y refuerzo de su papel hacia el profesorado, tutores y alumnos afectados potenciando la formación permanente del profesorado, incentivando su interés por una enseñanza más individualizada, proponiendo nuevos recursos y medios técnicos, especialmente el acceso a la *red internet* y las nuevas técnicas de información y la comunicación.

d/ Tener en cuenta que el trabajo, dedicación, cooperación, esfuerzo y conocimientos adquiridos por el alumno son otros tantos elementos convertidos en

valores que realmente cuentan a la hora de valorar y evaluar las tareas escolares, en consecuencia hagamos que los propios alumnos adquieran experiencia de éxito sobre estos mismas tareas escolares que se les proponen como su trabajo diario escolar.

e/ Es preciso, por otra parte, contar con profesionales que ayuden al conjunto de profesores a proporcionar materiales de apoyo, dar pautas de orientación, asesorar y ayudarles en caso de situaciones conflictivas, de convivencia, de adaptación o de conductas no deseadas para el grupo escolar de manera que se puede contar con psicopedagogos, educadores sociales, psicólogos que faciliten la labor y asesoren en situaciones complejas o conflictivas.

f/ En aquellos centros en los que los alumnos que provienen de medios o realidades de inmigración u otros contextos de marginación, es necesario favorecer en la medida de lo posible programas intensivos de educación intercultural facilitando siempre la adaptabilidad, inserción en el grupo y la integración en la comunidad educativa del centro escolar.

g/ Es necesario un mayor control del trabajo del alumno en clase, un mayor control de las normas a tener en cuenta en el trabajo cooperativo dando libertades y exigiendo un mayor caudal de responsabilidades al alumnado y a las familias. Es decir, hay que evaluar de un modo formativo, contínuo, analizando donde están los fallos al no conseguir los objetivos previstos y darlos a conocer tanto a las familias como a las instancias superiores (inspecciones u otros profesionales de la educación...) solicitando ayuda en la responsabilidad educativa de los alumnos implicados.

h/ Fomento de la lectura en nuestros jóvenes: a través de los diferentes medios de comunicación se deberá fomentar de una manera decisiva el gusto, atracción, adicción por la lectura. Es preciso concienciar a la administración educativa general y a la de las Comunidades autónomas particularmente de que esta medida es imprescindible para incrementar muy sensiblemente a los lectores jóvenes. Los jóvenes leen poco y cada vez leen menos. No hablamos de libros de literatura o revistas más o menos científicas, no, nos referimos ya la prensa diaria, a los diarios deportivos, a los *mass-media* (revistas, semanarios, comics). No se lee lo mínimo que cabría esperar en España y en Galicia. Son datos que periódicamente se vienen dando a través de los diferentes observatorios sociológicos.

i/ Por el contrario, estamos en la predominancia de la cultura de la imagen en movimiento a través de la televisión, video, DVD o cine en diversos formatos. Programas de televisión que son absolutamente perjudiciales para la salud y equilibrio personales de los adolescentes (12-14 y 15-16 años). Pensemos que hay programas de

televisión frente a los cuales los alumnos de primaria y secundaria pasan varias horas al día sin otros objetivos que *tragar* todo aquello que ven a través de la pequeña pantalla. Decimos *tragar* porque son programas no aptos para estas edades y mucho menos para pasar varias horas al día con ellos. Y aquí llamamos a la colaboración y responsabilidad de las familias. Hay que implicarse en este tema de una manera decisiva e incontestable: no se puede perder más el tiempo en este debate. Es urgente y necesario el remedio.

j/ Es preciso, de una vez por todas, incrementar sensiblemente la inversión económica en educación: se debe dignificar el trabajo desarrollado por todos los profesionales de la educación de todos los niveles educativos. Insistimos mucho de que este es otro hecho absolutamente incontestable: proveer de mayores, mejores y significativas retribuciones al profesorado, dotarle de mayores y mejores recursos e instrumentos que faciliten y no entorpezcan la labor del profesorado (acceso a los multimedia, a las redes de internet, mayores dotaciones de ordenadores, etc.). El eje en torno al cual gira siempre la mejora de la calidad en educación pasa por la dignificación de la labor del profesorado. Así ha ocurrido en todos los países, así es y así será en el futuro.

k/ Se trata, en definitiva, de un incremento significativo de la inversión en educación, no se trata de un gasto en educación, se trata de una inversión. Mientras olvidemos este principio, en nuestro país se darán los desajustes educativos observados en la actualidad... y, pensemos que se trata de nuestro inmediato futuro como ciudadanos libres y avanzados en una sociedad que camina cada vez más hacia altas cotas humanísticas, técnicas y científicas. Preparémonos para hoy y para mañana. No se puede exigir más al profesorado. Sin duda está haciendo y desarrollando con absoluta responsabilidad y profesionalidad, con los mimbres de que dispone, sus funciones educativas e instruccionales.

Alumnado implicado en el rendimiento académico bajo, familia y grupo de iguales

Desde la perspectiva más personalizada, del medio familiar y del grupo de iguales y centrándonos en el alumno con *fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje, de adaptación o integración en el grupo, con problemas de conducta y/o con niveles pobres de rendimiento escolar* habrá que establecer pautas y directrices

por parte del propio centro escolar, vía departamento de orientación y vía de tutores/familia, que vayan dirigidas a:

- a) Fomento y mejora del autoconcepto y autoestima positivas, facilitando lo máximo posibles técnicas y estrategias aprendizaje y de estudio (subrayados, síntesis, resúmenes...fomento diario e insistente de la lectura, técnicas de instrucción directa, estudios y trabajos dirigidos), pautas de asertividad y habilidades sociales...
- b) Establecer metodologías y planificación/disciplina necesaria en la realización del trabajo escolar y tareas de estudio diario por parte del alumno en casa.
- c) Control de las horas de visionado de TV en tiempos no adecuados para la visión de programas que no están dirigidos estrictamente a sus intereses. No se puede permitir la *cultura televisiva* como una pérdida de tiempo; es preciso buscar alternativas deportivas, de juegos al aire libre, de juegos de grupo... Nunca se abandonará a los hijos a un descontrol de visionado televisivo, sin más. Es nuestra responsabilidad importante como padres.
- d) Se potenciarán las actividades de atención/concentración, las de motivación, especialmente haciendo ver la importancia de establecer metas a corto y a medio plazo.
- e) Estimular siempre el interés, superación y solidaridad ante las dificultades, así como su interés por la estabilidad emocional y afectiva. Es necesario facilitar el diálogo y el interés por la comunicación entre los miembros de la familia; con ello se facilita el interés por la interacción con el grupo y el gusto por la conversación, la narración, el contar historias, *favorecer y ayudar a otros a aprender*: ese es el verdadero sentido de la educación tanto en la familia como en los niveles de educación formal o escolar.
- f) Potenciar el trabajo en equipo, el trabajo en grupo, la cooperación, la solidaridad. Lo importante es considerar que se está avanzando hacia un crecimiento personal desde la óptica de la triple dimensión conductual de la persona: la cognitiva/competencial, afectiva/emocional y social/interaccional.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1993). *La necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea

- Ainscow, M. (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. *Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar*. Manchester, enero de 1998.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arnaiz, P. (1995). *Integración, segregación, inclusión*. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de AEDES "10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectiva de futuro". Murcia
- Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, Vol. 27 (2), 25-34).
- Arnaiz, P. y De Haro Rodríguez, R. (eds.) (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología de la Educación: Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.
- Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). *C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos*. En Barca, A. (1999b). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratégias de aprendizagem no alumnado de educação secundaria em Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- Barca, A. (1999a). *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (1999b). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.

- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia (1FD97-0283). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA*. *Psicothema*, Vol. 16, nº 1, 94-103.
- Barca, A. (2005) Atención á diversidade na educación secundaria de Galicia: perfís do alumnado con baixo rendemento escolar e propostas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino*. Nº 45, marzo, 2005, pp. 353-386.
- Barca, A. Porto, A., Santorum, R. y Barca, E. (2006). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 2, 198-220.
- Barca, A. y Brenlla, J. C . (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio en alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12, 389-398.
- Biggs, J.B. (1987a): *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research. (Melbourne: Australian Council for Educational Research)
- Biggs, J.B. (1987b): *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J.B. (1987c): *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (compiladores). *Desarrollo psicológico y Educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza Editorial.

- Booth, T (2000) Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. UNESCO.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Entwistle, N.J. (1987b): *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- González, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Pirámide.
- González, M^a.C., Tourón, J. y Gaviria, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- González, M^a C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González, R, y Valle, A. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., García, M., González, P. Cabanach, R., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, vol. 12, 4, 548-558.
- González-Pienda, J. A., González Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test week's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W. (1988). *Self Description Questionnaire: A Theoretical and Empirical Bases for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept. A Test Manual and a Research Monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariiega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pintrich, P.R y Schunk, D. A. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Porto, A. (1994). *Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral inédita.
- Porto, A., Barca, A., Santorum, R, y J. C. Núñez (1995). CPE: Cuestionario de Procesos de Estudio para a avaliación dos Enfoques de Aprendizaxe. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 407-438.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rosario, P. y L. S. Almeida (1999). As estratéxias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigación con alumnos de ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (vol. 4), 163-174.
- Rosario, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo en alunos de ensino secundário*. Tesis doctoral inédita. Braga: Universidade do Minho.

- Selmes, J.P. (1987): *Improving Study Skills*. London: Hodder and Stoughton [Trad. cast.: La mejora de las habilidades para el estudio. Barcelona: Paidós/MEC, 1988]
- Schunk, D. A. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Stainback, S.W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.

Recebido em 20 de abril de 2008. Aceito em 30 de maio de 2008.